



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA e PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: contribuições da Antroposofia e da Autoria
Criativa no processo de tornar-se estudante no Ensino Superior**

SILA MARISA DE OLIVEIRA

Brasília, DF

2025

SILA MARISA DE OLIVEIRA

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA e PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: contribuições da Antroposofia e da Autoria
Criativa no processo de tornar-se estudante no Ensino Superior**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias

Brasília, DF

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oe Oliveira, Sila Marisa de
Escrita autobiográfica e permanência estudantil na
Universidade de Brasília: contribuições da Antroposofia e da
Autoria Criativa no processo de tornar-se estudante no
Ensino Superior / Sila Marisa de Oliveira; orientador
Juliana de Freitas Dias. Brasília, 2025.
208 p.

Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília,
2025.

1. Escrita autobiográfica. 2. Antroposofia. 3. Saúde
mental. I. Freitas Dias, Juliana de, orient. II. Título.

SILA MARISA DE OLIVEIRA

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA e PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: contribuições da Antroposofia e da Autoria
Criativa no processo de tornar-se estudante no Ensino Superior**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (Presidenta)
Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (Membra efetiva interna)
Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Profa. Dra. Tatiana Passos Zylberberg (Membra efetiva externa)
Universidade Federal do Ceará (IEFES/UFC)

Profa. Dra. Inêz Probst Lucena (Membra efetiva externa)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Mikhael Ael Rocha Alves (Membro suplente interno)
Universidade de Brasília (FUP/UnB)

Brasília, 24 de novembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Obrigada Deus, por me possibilitar tantos encontros, pois com cada pessoa descubro um pouco mais de mim mesma nesta bela tessitura que é a vida.

Obrigada pai e mãe, Ary e Irene, pela vida e pelos valores que me ensinaram. Mesmo vocês já não estando mais fisicamente aqui, eu os sinto profundamente. Obrigada por me proporcionarem o calor necessário em meu primeiro setênio, por eu ter podido brincar muito e pelo contato com a natureza! Obrigada pai, por aos poucos ir me permitindo assumir a vida adulta e por eu mesma ter pago meu último ano da graduação! Obrigada pela fé que tenho na vida, vocês me ajudaram a construí-la!

Obrigada, Roni e Saulo, amores da minha vida, companheiros de caminhada terrena. Obrigada por me mostrarem, num almoço qualquer, em um dia qualquer, que realmente a felicidade está na simplicidade.

Obrigada, Roni, pelas leituras e sugestões a esta tese. Obrigada por ser quem melhor sabe ler a mim e, assim, ser testemunha do que venho sendo! Obrigada pelo apoio incondicional e pelos cuidados físico, anímico e espirituais que trocamos! Obrigada por escrevermos juntos nossas biografias, por estudarmos teorias e a nós mesmos e por sonharmos com um mundo melhor! Te amo infinito!

Obrigada, Saulo, por ter me escolhido para ser sua mãe e, por isso, eu ter aprofundado meu processo de autoconhecimento. Obrigada por teu sorriso fácil e pela forma leve e ao mesmo tempo responsável com que vive a vida! É um presente contemplar teu crescer e amadurecer! Te amo infinito!

Obrigada, Teresinha, minha sogra, e vó Rosália (vó do Roni e minha também). Obrigada por serem as mulheres fortes que vocês são, por me apoiarem, por me dar colo sempre que preciso! Obrigada pelos almoços preparados com tanto carinho, pelos cuidados com todos nós, por me incentivarem e por aconselharem a descansar, a ir para a academia, a me cuidar! Obrigada pelo chimarrão e por nossas conversas sobre a vida! Eu amo vocês!

Obrigada, Marcia e Ângela (Mana), minhas irmãs, pelo carinho que sempre recebi de vocês desde sempre! Obrigada, Mana, por parar as tuas tarefas escolares para me ensinar letras e palavras antes mesmo de eu ir para a escola! Eu te via escrevendo e também queria. Ter seguido os estudos e escrever esta tese é, também, uma homenagem a vocês. Eu admiro demais a força que cada uma de vocês têm!

Obrigada, querida professora Juliana, orientadora-amiga, que sempre viu em mim muito mais que eu via. Obrigada pelo convite para ministrar contigo meu primeiro curso de escrita criativa e, em seguida, por ter me lançado ao mundo dizendo que eu estava pronta. Sabe, cada vez que me coloco diante de outras pessoas para guiá-las em seus processos de escrita, há um tanto de você comigo. Obrigada por tornar a Universidade de Brasília muito mais amorosa através de cada novo projeto que você idealiza e coloca no mundo!

Agradeço às professoras e ao professor integrantes da banca de defesa.

Obrigada, professora Maria Inêz Probst Lucena por sua presença neste rito de passagem! A imensa honra que tive de ser sua aluna na UFSC, lá em 2010, sinto novamente agora! Naquele tempo, descobri que criticidade, busca por justiça social e amorosidade freiriana não apenas tornam uma aula inesquecível, mas nos fazem buscá-las em qualquer parte. Jamais esquecerei sua humildade quando me disse que “nossos heróis são de barro”. Acho que você queria dizer para eu buscar minha própria heroína interna. Obrigada! Eu a tenho encontrado de vez em quando.

Obrigada, professora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, por ter me recebido com tanta gentileza em suas aulas, ainda como aluna especial. Tenha certeza que aqueles encontros contribuíram significativamente para que a chama do retorno ao meio acadêmico reacendesse em mim. Obrigada por, mesmo em aulas on-line, durante a pandemia, compartilhar seus saberes permeados de calor humano. Guardo comigo as palavras de Lenine, naquela música que a senhora disponibilizou no moodle: “A gente espera do mundo, o mundo espera de nós um pouco mais de paciência.” Obrigada por ter estado na banca de qualificação e por ter feito contribuições linguísticas costuradas com a antroposofia!

Obrigada, professora Tatiana Passos Zylberberg, por sua potência criativa que transforma dor e desafios em arte! Arte escrita, arte visual, arte teatral! Nossos encontros, num primeiro momento virtuais, me sensibilizavam tanto e me faziam revisitar, com verdade e doçura, meus próprios desafios. Nosso encontro, recentemente presencial, me mostrou uma Tatiana de abraço caloroso, tão cheia de vida e ainda mais inspiradora. Obrigada!

Obrigada, professor Mikhael Ael Rocha Alves, por ser tão gentil e por tornar uma observação fenomenológica goetheanística tão marcante, como foram as que você conduziu na Escola Waldorf Moara! Desde então, o reino vegetal é olhado por

mim com muito mais presença e admiração. Obrigada por ser uma das pessoas que traz a Antroposofia para a UnB!

Obrigada a vocês, mulheres pesquisadoras do Gecria, nosso grupo de pesquisa e espaço seguro onde demonstramos nossas vulnerabilidades e onde torcemos umas pelas outras:

Vânia, obrigada por trilhar pertinho de mim os primeiros anos do doutorado, embora estivéssemos distantes fisicamente e em meio à pandemia. Você foi um bálsamo! Obrigada por ser a memória viva de todos os aniversários do grupo!

Paulinha, obrigada por sempre dizer: “amiga, se precisar, estou aqui”. Obrigada pela partilha teórica e também de nossos desafios, os quais nos igualam e nos humanizam!

Camila, obrigada por teus olhos atentos, palavras delicadas e assertivas que tanto me ajudaram na reta final e na lapidação do texto que aqui está. Foi muito bom finalizar essa travessia com tua mão experiente a me guiar!

Adriana, obrigada por seu coração imenso e por ser essa amiga que sempre encontra um tempo para perguntar como vão as coisas, que sempre tem bons conselhos e que é uma grande anfitriã de almas!

Kelma, obrigada por ser exemplo de superação, fé e resiliência. Obrigada por me ouvir, aconselhar, perguntar “e a tese?” até ouvir de mim que ela estava nascendo, enfim. Aqui está, amiga, meu cartão de embarque para outras viagens.

Nubiã, obrigada por sempre, sempre me mostrar que há outras formas de ver o mundo, de compreender as palavras e de nos relacionarmos com a Criação!

Gina, é impressionante como sempre há algo a mais a aprender contigo! Obrigada por ser tão inspiradora como mulher e como intelectual!

Obrigada Atauan, Brenda, Carol, Cris Reis, Edineia, Ellys, Fabíola, Gabriela, Jeane, Kaio, Keith, Lorena... (tomara que eu não tenha esquecido ninguém!) a pesquisa, a docência e o mundo são melhores por causa de vocês!

Obrigada, Lígia de Lima Duarte, por estar comigo na condução do Curso e por ter confiado que ali poderia ser também o seu espaço de pesquisa para seu TCC!

Obrigada, queridas/os estudantes que embarcaram conosco naquelas tardes de sexta-feira, rumo a uma viagem em suas próprias biografias. Sem vocês nada disso teria sido possível. Levo cada uma de suas biografias no mais sagrado do meu coração.

Obrigada Escola Waldorf Moara, lugar em que sigo aprendendo a viver a pedagogia Waldorf no que lhe há de mais precioso: olhar para cada ser humano, individualmente, em seu processo de desenvolvimento. Obrigada a vocês, colegas de docência, por nossa crença em uma educação humanizadora! A cada exposição pedagógica de final de ano eu os/as admiro mais, pois vejo como cada criança e cada jovem pode ir descobrindo-se.

Obrigada querida professora e amiga Sandra Maria de Moura por ter me conduzido no processo de desenho da capa desta tese. Foram momentos terapêuticos e necessários na finalização deste percurso.

Obrigada famílias do 12º ano 2025 e obrigada a vocês, estudantes queridos/as por serem tão incríveis! Obrigada pelas conversas, torneios de vôlei e futebol, pelas viagens (com e sem perrengues), pelos desafios da convivência, pelas alegrias, emoções e muitas, muitas conquistas e aprendizados mútuos! Obrigada pela torcida para que eu finalizasse o doutorado em tempo de vocês estarem ali.

Obrigada, Eva Romualdo, por ter sido a primeira pessoa a me mostrar o maravilhoso conhecimento das leis biográficas e por ter me emprestado seus preciosos livros! Foram essenciais para pavimentar meus conhecimentos!

Obrigada, Ciana, minha psicóloga iluminada, que me ouviu tantas vezes falar sobre os dilemas que me atravessaram durante o processo de escrita, por me ajudar a descobrir o melhor caminho e, sobretudo, por eu encontrar minha força interna e vislumbrar o que ainda virá. Muito obrigada!

Obrigada, enfim, a todos os encontros que a Vida tem me oferecido!

Quando nasci, um Preto Velho me indicou o caminho:
- Vai fia, sê o que quisé nessa vida.
E eu vim, meio sem saber o que queria, munida de medo e
coragem, parti.

Fui vivendo na simplicidade sulista e interiorana, sendo
benzida quando um mal me acometia, tomando chá de
guaco quando a friagem me invadia. Da mãe aprendi que
mesmo na dor há alegria; do pai aprendi que nos livros se
encontra muita sabedoria.

Sila Marisa de Oliveira, em 13/03/2024.

*Escrito em homenagem à memória de minha e de meu pai,
com minha mais profunda gratidão pela Vida para a qual
me abriram as portas. Trata-se de um diálogo poético com
Drummond (Poema de Sete Faces) e Adélia Prado (Com
licença poética).*

RESUMO

Desde que nascemos começamos a escrever a nossa vida: bio+grafia. No meio acadêmico, as (auto)biografias são objeto de pesquisa a partir de diferentes perspectivas e em diferentes áreas. Nesta tese, a perspectiva que escolhi foi a da Antroposofia, que nos convida a uma concepção ampliada de ser humano, constituído de corpo, alma e espírito e em diálogo com os estudos críticos de linguagem. O desenvolvimento, por sua vez, ocorre no âmbito do pensar, do sentir e do agir/querer e segue um ritmo de sete anos (setênios). Diante da conjuntura atual, com índices alarmantes de questões de saúde mental entre jovens e a necessidade de um cuidado sistêmico proponho, neste estudo, um diálogo entre a Antroposofia (STEINER, Rudolf; 1982; 1983; LIEVEGOED, Bernard. 1994; 2007; BURKHARD, Gudrun; ROMANELLI, Rosely Aparecida; BACH Jr. Jonas; MARASKA, Elaine) e a Escrita Criativa Autoral (DIAS; COROA; LIMA, 2018) como forma de (auto)cuidado e estímulo à permanência acadêmica de graduandos/as. Para tanto, elaborei um curso, o qual foi ofertado como projeto de extensão e intitulado “Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida”. O curso foi oferecido a um grupo de oito estudantes do curso de Letras/Português e a uma estudante do curso de Letras/Inglês da Universidade de Brasília entre novembro e dezembro de 2024 e teve cinco encontros com duas horas de duração cada. Dentre os objetivos estava realizar atividades de escrita focadas em revisitar as percepções criadas sobre si, valorizar o vivido e configurar a própria realidade (BACH, Jr. Jonas, 2019). A base teórica que sustentou a elaboração das atividades foi a da Biografia Humana (LIEVEGOED, Bernard. 1994; 2007; BURKHARD, Gudrun, 2002; 2010; 2015; O’NEIL, Geroge; O’NEIL, Gisela. 2014). O curso foi desenvolvido sob os pilares metodológicos do Gecria (Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa-UnB/CNPq), que operam em três movimentos (auto)etnográficos: impulso-intuição-pulsção (Dias, 2021). Tanto as autopercepções quanto a narrativa que cada pessoa faz de sua autobiografia realizam-se por meio da linguagem e, então, os dados gerados foram analisados à luz dos Estudos Críticos da Linguagem, com ênfase na autoria criativa (DIAS, Juliana de Freitas. e outras, 2021, 2024; DIAS, Juliana de Freitas. 2024; QUEIROZ, Atauan, 2020; OLIVEIRA, Sila Marisa, 2021; 2024; RAMOS, Camila Moreira; 2023; 2025.). Dentre os principais achados da pesquisa, destaco: (a) a identificação de aspectos arquetípicos da fase biográfica; (b) transformações discursivo-identitárias em relação à tomada de consciência sobre si e sobre a autoria da vida e dos textos; (c) o despertar do agenciamento próprio com vistas a fazer escolhas promotoras da saúde mental e (d) transformações referentes à relação com a escrita e o resgate da autoconfiança. Assim, a oferta desse curso e a realização dessa pesquisa revelaram-se como experiências importantes, as quais podem servir para subsidiar novas políticas de permanência no âmbito da gestão universitária e podem inspirar ações coletivas para promoção de autoconhecimento e autocuidado nas universidades.

Palavras-chave: Escrita Autobiográfica; Antroposofia; Saúde Mental; Transformações discursivo-identitárias.

ABSTRACT

Since birth, we begin to write our own life: bio+graphy. In academia, (auto)biographies are research subjects approached from different perspectives and in various fields. In this thesis, the chosen perspective is that of Anthroposophy, which invites us to adopt an expanded conception of the human being—one composed of body, soul, and spirit—in dialogue with Critical Language Studies. Human development, in turn, unfolds within the realms of thinking, feeling, and willing/acting, following a rhythm of seven-year cycles. In light of the current context, marked by alarming rates of mental health issues among young people and the growing need for systemic care, this study proposes a dialogue between Anthroposophy (STEINER, Rudolf, 1982; 1983; LIEVEGOED, Bernard, 1994; 2007; BURKHARD, Gudrun; ROMANELLI, Rosely Aparecida; BACH Jr., Jonas; MARASKA, Elaine) and Authorial Creative Writing (DIAS; COROA; LIMA, 2018). To that end, an outreach project entitled “*The University Self: Autobiographical Writing and Life Authorship*” was created and offered to students of the Portuguese Language and Literature program at the University of Brasília. The project aimed to conduct writing activities focused on revisiting self-perceptions, valuing lived experiences, and shaping one’s own reality (BACH Jr., Jonas, 2019). The theoretical foundation underpinning the development of these activities was Human Biography (LIEVEGOED, Bernard, 1994; 2007; BURKHARD, Gudrun, 2002; 2010; 2015; O’NEIL, George; O’NEIL, Gisela, 2014). This project was developed according to the methodological principles of Gecria (Critical Education and Creative Authorship Research Group – UnB/CNPq), which operates through three (auto)ethnographic movements: *impulse–intuition–pulsation* (DIAS, 2021). Both self-perceptions and the narrative each individual constructs of their own autobiography are realized through language. Therefore, the data produced were analyzed in light of Critical Language Studies, with an emphasis on creative authorship (DIAS, Juliana de Freitas et al., 2021, 2024; DIAS, Juliana de Freitas, 2024; QUEIROZ, Atauan, 2020; OLIVEIRA, Sila Marisa, 2021; 2024; RAMOS, Camila Moreira, 2023; 2025). Among the main findings of the research, the following stand out: (a) the identification of archetypal aspects of the biographical phase; (b) discursive-identity transformations related to self-awareness and the authorship of one’s life and texts; (c) the awakening of self-agency toward making choices that promote mental health; and (d) transformations concerning the relationship with writing and the recovery of self-confidence. Therefore, the development of this Extension Project and the conduction of this research have proven to be significant experiences that may inform new university retention policies and inspire collective actions for the promotion of self-knowledge and self-care within higher education institutions.

Keywords: Autobiographical Writing; Anthroposophy; Mental Health; Discursive-Identity Transformations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz-convite do Curso	41
Figura 2 - Mesa de apoio	42
Figura 3 - Organograma do Decanato de Assuntos Comunitários	51
Figura 4 - Perfil de estudantes de Letras-Português (presencial)	63
Figura 5 - Os três gestos	71
Figura 6 - Uma lente com filtros	79
Figura 7 - Discurso como um momento da prática social.....	94
Figura 8 - A trimemoração humana.....	101
Figura 9 - Os quatro elementos.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos/das participantes	31
Quadro 2 - Tema e objetivos de cada encontro do Curso	43
Quadro 3 - A que o tempo é dedicado	46
Quadro 4 - Coordenações da DASU e serviços oferecidos	52
Quadro 5 - Arcabouço metodológico Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Juliana de Freitas Dias (2007).....	81
Quadro 6 - Guia.....	83
Quadro 7 - Setênios dos/das participantes em 2020 e em 2024.....	85
Quadro 8 - A quadrimemoração humana	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMA - Associação Brasileira de Medicina Antroposófica

ADC - Análise de Discurso Crítica

ALED - Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso

CoAP - Coordenação de Atenção Psicossocial

CoAvs - Coordenação de Atenção e Vigilância em Saúde

CoEduca - Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa

CoRedes - Coordenação de Articulação de Redes para Prevenção e Promoção da Saúde

FEWB - Federação das Escolas Waldorf do Brasil

Labtex - Laboratório de Textos

MEC – Ministério da Educação

NAVS - Núcleo de Atenção e Vigilância em Saúde

Rebraups - Rede Brasileira de Universidades Promotoras de Saúde

Riups - Rede Ibero-americana de Universidades Promotoras de Saúde

SEMUNI – Semana Universitária

SEEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal

TAs - Transtornos de Ansiedade

TAG - Transtorno de Ansiedade Generalizada

TAS - Transtorno de Ansiedade Social

SUMÁRIO

1 SITUANDO-ME NA PESQUISA-VIDA.....	19
2 OBSERVANDO O RELEVO E AS CONDIÇÕES CLIMÁTICAS DO TERRITÓRIO	27
3 CAMINHANDO ATENTA AOS DETALHES DO CAMINHO E AOS ENCONTROS	33
3.1 A FECUNDAÇÃO	33
3.2 A EMBRIOGÊNESE	36
3.4 O DESENVOLVIMENTO	41
4 PERCEBENDO CORRELAÇÕES ENTRE O CLIMA ATMOSFÉRICO E O CLIMA HUMANO	49
4.1 A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB): SUA MISSÃO E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA.....	50
4.2 UM DOS DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: A SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES	54
4.3 O CONTEXTO OCULTO: JUVENTUDE E REDES SOCIAIS	58
4.4 O CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DA UNB	63
4.5 ALTERANDO O CLIMA ACADÊMICO: AÇÕES DO GECRIA – GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO CRÍTICA E AUTORIA CRIATIVA	64
4.5.1 Autoria Criativa e a metodologia do GECRIA: impulso, intuição e pulsação	65
5 DEFININDO O CAMINHO A PARTIR DAS ENCRUZILHADAS QUE ELE MOSTRA.....	72
5.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	73
5.2. PESQUISA QUALITATIVA, ETNOGRÁFICA-CRÍTICA E DISCURSIVA	76
5.3 DE QUE CAMPO DE PESQUISA FALO QUANDO ME REFIRO A “ENTRAR NO CAMPO”	79
5.4. A ADC COMO UM FILTRO ESPECTRAL.....	80
5.5 O TRABALHO DE CAMPO E A GERAÇÃO DE DADOS.....	83
5.5.1 A composição do <i>corpus</i>	84

5.5.2 O desenho da pesquisa de campo	85
6. DEFININDO O QUE LEVAR PARA A TRAVESSIA	87
6.1 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A LINGUAGEM	88
6.2 ALGUNS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA OS ESTUDOS CRÍTICOS DA LINGUAGEM: AS TEORIAS TAMBÉM TÊM BIOGRAFIA.....	91
6.4 ANTROPOSOFIA COMO EPISTEMOLOGIA E ONTOLOGIA.....	96
6.4.1 A Antroposofia	97
6.4.2 A <i>trimembração humana</i>	100
6.4.3 A <i>trimembração anímica</i>	101
6.4.4 A <i>quadrímembração humana</i>	102
6.4.5 A <i>Biografia Humana</i>	106
6.4.6 Os <i>setênios como ritmo de desenvolvimento humano</i>	106
6.4.6.1 O primeiro setênio: 0-7 anos, a base do desenvolvimento físico.....	108
6.4.6.2 O segundo setênio: 7-14 anos, a base do amadurecimento psicológico	110
6.4.6.3 O terceiro setênio: 14-21 anos, a base do amadurecimento social ...	112
6.4.6.5 O quarto setênio: 21-28 anos, a fase centauro.....	115
6.4.7 Os temperamentos	117
7. A TRAVESSIA E OS ENCONTROS CONTEMPLATIVOS.....	120
ANGICO – 19 ANOS, 2º PERÍODO	122
CEDRO – 19 ANOS, 2º PERÍODO	127
MULUNGU – 21 ANOS – 5º PERÍODO	135
BRAÚNA – 22 ANOS – 2º PERÍODO	141
BURITI – 22 ANOS – 4º PERÍODO	148
PITANGA – 22 ANOS – 7º PERÍODO	154
MURICI – 23 ANOS – 9º SEMESTRE	160
REVENDO O CAMINHO COM OLHOS DE FUTURO	168
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE.....	181
1º ENCONTRO: O PRESENTE	186
2º ENCONTRO: O PASSADO	196

3º ENCONTRO: O PASSADO	200
4º ENCONTRO: O PRESENTE E O TEMPO	204
5º ENCONTRO: O FUTURO.....	208

O primeiro passo

Fia, confia. Me dizia ela enquanto segurava minha mão direita e sorria um sorriso sábio de quem já recebera muitos viajores por ali. Seu corpo pequeno, conduziu-me com passos lentos e seguros durante alguns poucos passos e logo soltou minha mão e sentou-se em sua cadeira. Auscultando meu coração sem instrumento algum e ouvindo-o melhor do que eu, repetiu: *confia, minha fia.*

Dar o primeiro passo é o mais difícil, é o da decisão que traz o sentimento de estar só, mas é também o da autoria da vida. É deixar para trás o familiar e ir em direção ao desconhecido, o incerto e misterioso.

Sigo por uma alameda, o dia está claro e lá adiante se avista a luz do sol. De repente, por detrás de uma árvore, me espia um rosto gentil e estende sua mão. Eu toco nela, recebo e dou. Continuo a caminhada e novos rostos gentis e mãos estendidas surgem. Relembro o conselho da sábia anciã: *confia, minha fia.*

Agora sei que con-fiar não é paralisar, mas caminhar e, ao caminhar, fiar a teia da vida com outras pessoas, recebendo e dando saberes. Não há solidão.

De repente, surge um grande livro flutuando à minha frente. Eu escrevo nele e junto comigo outras muitas mãos escrevem.

“Eu encontro meu destino, meu destino me encontra.” (Rudolf Steiner).

Sila Marisa de Oliveira,
em 27/01/2025.

1 SITUANDO-ME NA PESQUISA-VIDA

Certo dia, durante o atendimento com minha psicóloga, a imagem descrita no texto anterior e constante na capa desta tese foi se descortinando em minha tela mental. Ao chegar em casa, escrevi o texto e o intitulei: *O primeiro passo*. Foi a forma que encontrei para eternizar aquela imagem e os sentimentos que emergiram dela. Escrevi também para que eu nunca esqueça de confiar em mim e para manter viva a certeza de que a vida é um contínuo dar e receber à medida que nos movemos. Já o desenho, fiz semanas antes de defender a tese e ao fazê-lo percebi que a imagem de um livro branco representa a escrita desta tese, mas também a escrita de minha própria vida.

Escrevo, portanto, esta tese-vida¹ com o auxílio de muitas mãos: das pessoas com quem trilho esta existência terrena; daquelas que escreveram as teorias com as quais dialogo; das que participaram do curso que possibilitou a minha pesquisa em específico; e das mãos gecriantes da minha comunidade de aprendizagem, o Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa – GECRIA/CNPq/UnB, coordenado pela professora Juliana de Freitas Dias.

Como grupo, nos autoidentificamos da seguinte forma:

Somos uma equipe engajada com a mudança social, com o bem viver e com a libertação das amarras na educação e na escrita de textos. Nosso foco é a autoria criativa que se associa com a ideia de transformação no campo do nosso pensar, do nosso sentir e nosso agir no mundo. Partilhamos nossos caminhos com o pensamento antropológico de Rudolf Steiner, com a fenomenologia de Goethe e com os estudos críticos do discurso em sua vertente inglesa e brasileira, com foco na conscientização linguística crítica.²

Durante esses anos em que o doutorado fez parte de minha vida, experimentei diversos sentimentos, muitos deles opostos entre si. Alegria, satisfação, autoestima elevada, sensação de autossabotagem, coragem, desânimo, determinação e resistência, para citar alguns. Ao olhar em retrospectiva, posso afirmar que foram anos de profundo autoconhecimento. Certa vez a professora Juliana, minha orientadora,

¹ Em 7 de dez. de 2021, no canal Veredas ProLibera, houve um diálogo entre o antropólogo Joseph Yaari e o cientista social Nelson Filice de Barros acerca da inseparabilidade da tese-vida e da tese-conhecimento. Daí que utilizo aqui apenas tese-vida. Disponível em: [Qual a sua tese de vida?](#) Acesso em: 7 dez. 2021.

² Informação constante no site do grupo: www.autoriacriativa.com Para acompanhar as ações, basta acessar o perfil @autoriacriativa no Instagram.

alertou: “os elogios podem ser aprisionantes” e isso foi algo que também experimentei pois me percebi travando na escrita porque sempre queria entregar um texto digno de elogio. Houve momentos em que eu quis escrever mais e mais e, mesmo lendo e concordando com a decolonização, fui tentada a cair na trama quantitativa e produtivista que nos distancia de nós mesmas. Houve momentos em que não me sentia merecedora por estar no doutorado, sobretudo considerando o contexto social em que nasci e por ter sido estudante de escola pública durante todo o ensino básico.

Aos poucos, à medida que me aproximava da teoria, identificava as estruturas e os discursos de dominação que forjaram minhas autorrepresentações. Com o aprofundamento nos estudos antropológicos, revi meus modos de pensar, descobri novos sentimentos e passei a agir com mais presença e consciência. Com bell hooks (2017), nomeei o que estava vivenciando: a teoria como cura.

Ao reencontrar Paulo Freire, leitura sempre inspiradora desde a década de noventa, na Licenciatura em Letras-Português/Espanhol, revisei as palavras mundo da minha infância; redescobri sua amorosidade e a senti vívida e pujante personificada na professora Juliana de Freitas Dias, mulher-guiança desta tese-vida.

Nesse processo de doutorar-me, foi preciso também romper com as amarras da minha escrita para que ela vicejasse. Durante as muitas vivências com o GECRIA, em especial no Laboratório de Criação de 2020, exercitei a escuta ativa e afetuosa das vozes internalizadas: *quem é você para querer escrever? Pra que mais uma tese em meio a tantas outras? O que você teria de novo para dizer?* Foi por meio dessa escuta sincera do que se internalizou em mim que se abriram brechas para a autoatualização (HOOKS, bell³. 2017). Escrever esta tese é uma forma de responder a essas vozes do passado, de dizer a elas que meus textos são carregados do que sou e “só” isso já é motivo suficiente para escrever. Como ouvi certa vez da professora, doutora em literatura Ana Vieira, madrinha do GECRIA: “toda escrita é autobiográfica”.

Escrever esta tese é autobiografar-me, mas é também um manifesto e um chamado a outras pessoas para que pesquisem e escrevam seus relatos, para que escrevam sem pesquisar, sem precisar de motivo algum, que escrevam. Escrevam porque a escrita é curativa, porque ela nos ajuda a ver melhor quem somos, a

³ Escolhi escrever o primeiro nome dos/das autores/as para visibilizar as individualidades. Usar apenas os sobrenomes, a meu ver, dá uma impressão generalista, sobretudo quando se trata de sobrenomes mais comuns.

organizar os pensamentos, a tomar consciência do porquê agimos como agimos e, sobretudo, porque a nossa palavra, única e irrepetível, merece ficar registrada no mundo.

A escrita desta tese é, sim, o relatório de uma pesquisa acadêmica, desenvolvida na atmosfera do GECRIA e situada no bojo do projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB), intitulado *Autoria criativa, educação e consciência linguística: estudos críticos do discurso*, sob supervisão da profa. Juliana Dias. Mas esta tese é, também, um relato de autoconhecimento tanto do vivenciado por mim quanto pelos/as oito estudantes do Curso de Letras-Português e de uma estudante do Curso de Letras-Inglês da UnB que participaram do Curso “*Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*”, o qual elaborei e ofereci como Projeto de Extensão em cinco encontros de duas horas cada, entre novembro e dezembro de 2024. O objetivo do Curso era unir escrita criativa autoral, tal como temos desenvolvido no GECRIA, e proporcionar momentos de autoconhecimento biográfico com vistas à permanência estudantil no Ensino Superior.

O Curso foi ainda o campo etnográfico para a geração de dados para a minha pesquisa e para a pesquisa da então estudante universitária, orientanda de TCC da professora Juliana Dias, Lígia de Lima Duarte, que se tornou minha parceira de muitas formas. Na seção desta tese, intitulada “O desenvolvimento”, apresento o curso em detalhes.

Antes de seguir para a próxima seção, vale uma paragem reflexiva sobre a palavra *autoconhecimento*. A poeta, filósofa e psicanalista Viviane Mosé (2014) nos alerta sobre a necessidade de “lavar” algumas palavras que ficam “encardidas pelo uso”. *Autoconhecimento* é uma delas, pois, à primeira vista, parece ser autoexplicativa: o ato de conhecer a si mesma/o. Entretanto, a meu ver, não podemos esquecer que ela é verbo – autoconhecer-se – e, como tal, pressupõe ação, movimento, mudança constante. *O que posso mudar em minha forma de pensar e de agir? Tais mudanças servem a quem?* Autoconhecer-se é uma palavra encardida também porque pode parecer inocente e bem-vinda, mas inevitavelmente nos leva ao encontro de nossas sujidades, daquelas atitudes e formas de pensar difíceis de admitir a nós mesmas/os como, por exemplo, nossos preconceitos.

Entretanto, não há outra forma de nos emanciparmos e de fazermos as transformações necessárias em nós e, com isso, contribuirmos com a mudança social buscando uma sociedade mais equânime, fraterna e livre.

Assim, considero importante me situar em meu momento biográfico, ou seja, aos 47 anos, no sétimo setênio. Fase da vida em que, de acordo com a Antroposofia, “as forças liberadas [poderão ser] aproveitadas para desenvolver algo criativo” (BURKHARD, Gudrun, 2019, p. 120), como uma pesquisa-vida.

Esta tese tem como um dos temas a Biografia Humana – a qual detalharei no diálogo teórico – e, assim, é importante que eu relate parte de minha própria biografia com fatos que, acrescidos uns aos outros, revelam como o caminho que percorri foi sendo feito à medida que eu caminhava.

O quinto setênio de vida, entre 28 e 35 anos, de acordo com Gudrun Burkhard (2010), é a fase em que passamos a assumir mais responsabilidades, vamos conquistando mais liberdade interior e deixando cada vez mais para trás as heranças do passado. É a fase em que razão e coração têm de ser integrados. Em minha biografia, foi justamente aos 28 anos que me tornei mãe (três dias antes de completar 29 anos). Recebi da vida uma grande oportunidade para vivenciar tudo isso, que só anos mais tarde fui compreender ao estudar as leis biográficas. A união entre razão e coração foi inevitável, não somente porque, para cuidar de uma nova vida, ela é necessária, mas também porque o cientificismo médico me havia dito que eu não poderia ser mãe; porém, quando senti aquele serzinho abrigado em meu ventre, constatei que certamente havia outra explicação que contradizia uma resposta puramente materialista. Onde estaria aquele ser antes de habitar seu corpinho de bebê?

Nessa época, morávamos, meu marido e eu, em Balneário Camboriú/SC e, quando nosso filho estava com sete meses, nos mudamos para Florianópolis. No início de 2010, aos meus 31 anos, buscando uma escolinha para o filho que crescia e precisava brincar com outras crianças, conheci um jardim de infância da pedagogia Waldorf, onde vi uma cena que continua viva em minha memória: uma professora com uma criança no colo cantava e fazia gestos com as mãos para que a criança imitasse, estavam envolvidos em uma atmosfera de amor, presença e sacralidade. Entretanto, não foi possível a matrícula de nosso filho naquela escolinha na ocasião, o que não

impediu de o assunto *pedagogia Waldorf* continuar chegando até mim ou de eu buscá-lo de diferentes formas.

Em 2012, quando estava com 33 anos, li o primeiro livro sobre o assunto, intitulado: *Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*, escrito por Rudolf Lanz. Essa leitura preencheu minhas identidades de mãe e de professora, caminho profissional que eu trilhava desde os 20 anos. Descobri que essa pedagogia é uma das ramificações da antroposofia e que a antroposofia, por sua vez, conforme salienta Rudolf Steiner (1861-1925), seu fundador, “não é a ‘sabedoria do ser humano’, mas a ‘consciência [que o ser humano tem] de sua humanidade.’”⁴

Em 2014, quando estava vivenciando a transição do quinto para o sexto setênio, enfim conseguimos matricular nosso filho naquele Jardim de Infância Waldorf. Foi um ano que marcou minha vida, pois não somente estava já há algum tempo lendo tudo que me chegava sobre o assunto, mas estava conhecendo pessoas intimamente ligadas à antroposofia e que me mostravam, em suas práticas de vida cotidiana, como tudo aquilo fazia sentido e transformava as pessoas. Para o estudo da (própria) biografia humana, os encontros marcantes devem ser observados com atenção, pois eles podem ser respostas a perguntas que vivem em nosso íntimo e/ou podem ser mensageiros de alguma mudança futura. Uma das muitas pessoas importantes dessa fase foi a Fabiana Berretta, proprietária do Jardim e que me guiou em estudos e em diálogos profícuos e profundos sobre pedagogia Waldorf. Foi ela também que me apresentou ao professor Jonas Bach Jr., da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, quando foi à Associação Sagres, em Florianópolis, ministrar uma palestra sobre sua pesquisa de doutorado em que estabeleceu um diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner.

Rudolf Steiner (*apud* BURKHARD, Gudrun, 2010, p. 113) chamou o sexto setênio, dos 35 aos 42 anos, como a fase da alma da consciência. É quando a vitalidade física diminui e, esse “processo gera uma disposição fisiológica que permitirá a ampliação da consciência”. Trata-se de uma nova fase de interiorização e, em alguns aspectos, semelhante à fase dos 14 aos 21 anos. Assim como na adolescência, novamente é necessária a liberdade em três âmbitos: física, tendo um espaço só seu em que se possa cultivar o próprio íntimo; psicológica, tendo amigos/as e/ou viajando só; e espiritual, que se configura como a “necessidade maior de viver,

⁴ Disponível no site da Sociedade Antroposófica do Brasil: www.sab.org.br

externamente, de maneira mais coerente com o que sente ou acredita internamente” (*ibidem*, p. 115).

Em minha biografia, essa coerência foi se acentuando de tal forma que, em 2015, quando nosso filho iria para o primeiro ano do ensino fundamental e não havia vaga em nenhuma das duas escolas Waldorf de Florianópolis, nos juntamos com outras famílias e fundamos uma nova escola. Trabalhei como professora voluntária de Espanhol para aquela turminha de seis crianças. Outro ano marcante, com vivências intensas e inesquecíveis.

No ano seguinte, devido ao trabalho de meu marido, já sabíamos que precisaríamos nos mudar e viemos para Brasília. Era início de 2016, eu estava com 37 anos, com muitos questionamentos e uma enorme saudade do que ficara na cidade anterior. Eu mal podia imaginar tudo que o futuro reservara para mim:

- nosso filho continuou sua biografia escolar em uma escola Waldorf, a Moara, e hoje ele está no segundo ano do Ensino Médio;
- fiz o Curso Básico de Antroposofia (de 2016 a 2017), quando tive o primeiro contato com o estudo da Biografia Humana por meio da aconselhadora biográfica Eva Romualdo;
- em 2017 passei a frequentar os pré-módulos para a abertura de uma nova turma de formação de professores em pedagogia Waldorf e em 2018, em um dos módulos, tive aulas de Escrita Criativa com a professora Ana Vieira e de Biografia Humana com Lúcia Casoy. Concluí a formação em 2024;
- em março de 2017 fui selecionada para ser professora de Língua Portuguesa na Escola Waldorf Moara, onde trabalho até hoje.

Em razão desse novo trabalho, sentia-me perdida, pois eram muitas as nuances e sutilezas a serem compreendidas e praticadas. Uma das professoras da escola me sugeriu conversar com uma professora da UnB, cujos/as filhos/as já haviam estudado ali e ela própria já havia cursado parte da formação em pedagogia Waldorf: a professora Juliana de Freitas Dias.

Juliana e eu nos encontramos em um café. Ela levou alguns livros para me mostrar e em meio a um diálogo sobre ensino e linguagem, entremeado por referências a Paulo Freire e a Rudolf Steiner eu sentia que a conhecia há muito tempo. Tínhamos assuntos e interesses comuns. Ela nem de longe se assemelhava ao que minhas representações mentais do passado guardavam sobre uma professora

universitária. Ela era ouvinte, falava com doçura e entusiasmo, transparecia a coerência entre o que pensava e vivia. Conteí a ela sobre a palestra que havia assistido em Florianópolis com o professor Jonas Bach Jr. e sobre sua tese, relacionando Paulo Freire e Rudolf Steiner. Coloquei-os em contato e, algum tempo depois, o professor Jonas foi seu supervisor de pós-doutorado.

Desde então, mantivemos contato e a professora Juliana me incentivou a participar da seleção para o doutorado em Linguística na UnB. Era uma chama que se acendia em minha alma, mas, por outro lado, eu me vinculava cada vez mais ao caminho de professora Waldorf e me perguntava se ambas as coisas poderiam ser compatíveis. Aos poucos, uma certeza foi se revelando: a antroposofia iria comigo para onde eu fosse, o que incluía o meio acadêmico. Já em meados de 2019, aos meus 40 anos, a professora Juliana me recomendou a leitura de um artigo recém publicado pelo professor Jonas Bach Jr. intitulado “*O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe*”. Essa leitura iluminou meu caminho acadêmico o qual, hoje reconheço, havia começado naquele módulo sobre Escrita Criativa e Biografia Humana, na formação em pedagogia Waldorf (em 2018).

Escrevi um projeto de pesquisa em que pretendia tecer um diálogo transdisciplinar entre Escrita Criativa (DIAS, Juliana; COROA, Maria Luiza; LIMA, Sóstenes. 2018) e Biografia Humana (BURKHARD, Gudrun. 2010) sob o viés antroposófico. Após a aprovação no processo seletivo e a celebração, bastava aguardar o início das aulas... que não veio em razão do *lockdown* em decorrência da pandemia de Covid-19. Era março de 2020, eu estava com 41 anos e havia concluído recentemente meu processo de aconselhamento biográfico. O aconselhamento biográfico é um trabalho terapêutico, conduzido por uma pessoa formada nesta área e que nos auxilia a objetivar fatos de nossa biografia, revisitar sentimentos e, como definiu a Dra. Gudrun Burkhard, a criadora da metodologia biográfica, consiste em “tomar a vida nas próprias mãos”⁵ podendo fazer escolhas mais conscientes no futuro, o que poderíamos nomear como o agenciamento do sujeito.

Mas como vislumbrar o futuro e tomar a vida nas próprias mãos em meio àquele cenário de dor incomensurável que nos invadia individual e coletivamente? Como não

⁵ Informação disponível no site da Associação de Aconselhores Biográficos: <https://associacaobiografica.org.br/conheca-o-trabalho/>

temer não ter mais vida para tomar nas mãos e se deixar paralisar pelo medo? Em meados de 2020, a professora Juliana fez um convite iluminador: começar a disciplina de Metodologia da Pesquisa on-line. Salientou que não se tratava nem de ignorar as circunstâncias, nem de flertar com o produtivismo, mas de nos darmos as mãos para seguirmos em frente. Naqueles meses, construímos uma comunidade de aprendizagem cujo ritual consistia em, antes de tudo, nos ouvirmos mútua e amorosamente a fim de partilhar como estávamos nos sentindo, sem tempo de fala pré-determinado. Em seguida, nutríamos nosso pensar e o desenvolvimento acadêmico estudando os textos e finalizávamos com alguma dinâmica de escrita criativa, a qual estávamos livres para partilhar oralmente ou não. As partilhas eram permeadas de pesquisa-vida e de escritas autobiográficas que nos faziam sentir empatia e pertencimento.

Assim, durante o percurso de doutoramento, passei do sexto para o sétimo setênio. Algumas das metamorfoses que vivenciei estão registradas ao longo desta tese, de forma mais ou menos explícita, como nos trechos de meu Diário Reflexivo que aparecem à direita do texto, com uma formatação diferente e com as datas em que foram escritos os pensares de então, pois certamente no futuro eu escreverei as reflexões desta tese de outra forma. Afinal o ser humano é um eterno vir a ser.

Por fim, elucidado que em alguns trechos desta tese há desenhos e/ou escritas poéticas, artes estas despertadas em mim por minha identidade de professora Waldorf. A arte nos mantém humanas pois atua e irradia de nosso sentir e, com isso, conecta nosso pensar e nosso querer/agir.

2 OBSERVANDO O RELEVO E AS CONDIÇÕES CLIMÁTICAS DO TERRITÓRIO

Estou na UnB! (Acácia⁶)

O céu de Brasília, sobretudo em seu entardecer, é um dos mais lindos que já vi. Ele inspira, nos leva a refletir sobre nossas identidades e sobre onde estamos se tivermos olhos de ver. Em um dos encontros do Curso “*Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*” - o qual detalharei na seção 3 -, Acácia, uma das participantes, nos contou que foi em um desses entardeceres, quando saía da UnB, que ela olhou em volta e disse a si mesma: “*estou na UnB!*” Ela completou seu relato enfatizando que aquela constatação não a fez se sentir superior a ninguém, mas que às vezes precisamos nos lembrar de nossas próprias conquistas e nutrir nossa autoestima.

Se considerarmos a conjuntura acadêmica brasileira e observarmos alguns dados numéricos, podemos perceber que o ingresso no ensino superior é um desejo da juventude atual. O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgaram, em 3 de outubro de 2024, que o quantitativo de matrículas chegou a mais de 9,9 milhões, representando “um aumento de 5,6% entre 2022 e 2023: o maior desde 2014.” As instituições privadas concentraram a maioria das matrículas: “79,3% (7.907.652) – um crescimento de 7,3%”, enquanto nas instituições públicas o total foi de “20,7% (2.069.130) das matrículas” (Inep, 2024).

Retomando a fala de Acácia, a partir da qual apresento o cenário acadêmico, podemos refletir se, após o ingresso, a vivência universitária constitui-se como uma fase da vida em que somos instigadas⁷ a não nos sentirmos superiores a ninguém ou se somos estimuladas a competir; se temos tempo e espaço para nos lembrar de nossas conquistas pessoais e podemos falar sobre elas ou se seremos invejadas ou até excluídas por isso; e, por fim, se é uma fase que nutre nossa autoestima ou nos

⁶ Pseudônimo de uma das participantes do Curso. Nesta seção, trago algumas falas de participantes, mesmo antes de apresentá-los/as na seção destinada a isso, porque foi a partir de nossos diálogos que fui identificando elementos indicativos da conjuntura. Além disso, inserir essas falas junto com citações de teóricos/as é uma forma de não hierarquizar os saberes e dar visibilidade a esses/as estudantes.

⁷ Ao longo da tese, uso o gênero feminino para me referir a pessoas e o masculino para me referir a seres humanos quando estiver me referindo a coletivos ou ao que nos torna comuns.

faz sentir eternamente incapazes. Aspectos subjetivos que, de alguma forma, influenciam na permanência acadêmica e na saúde mental de estudantes.

É claro que nem a universidade nem as vidas individuais existem em um vácuo social, tanto uma quanto a outra estão situadas em um dado tempo sócio-histórico e, em vista disso, têm suas próprias crenças, valores e desejos (FAIRCLOUGH, Norman, 1992). Ao chegar na universidade, inicia-se o processo da constituição identitária de estudante de Ensino Superior, a qual se somará à biografia pregressa de cada pessoa, com todas as suas marcas de dores, de afetos, de encorajamento ou não, da escrita escolarizada que quase sempre é permeada de interditos... e se entrelaçará com a biografia na/da instituição.

No íntimo da universidade, por sua vez, há certos consensos que mantêm mecanismos de apagamento das individualidades autorais e promotores da descrença em si. Um deles é a escrita impessoal que, como nos diz o teólogo, professor e psicanalista brasileiro Rubem Alves (2012, p. 41) é impossível, pois:

Se toda teoria social é uma teoria pessoal, falar no impessoal, sem sujeito, não passa de uma consumada mentira, um passe de mágica que procura fazer o perplexo leitor acreditar que não foi alguém muito concreto que escreveu o texto, mas antes um sujeito universal, que contempla a realidade de fora dela.

Essa suposta impessoalidade e busca pelo sujeito universal nada mais é que uma forma de opressão e de colonização das subjetividades (MERLIN, Nora. 2017), pois quando determinada teoria ou texto se pretende universal, está tomando para si o *status* de verdade superior e, em consequência, invalidando e rechaçando todos os demais saberes à medida que os inferioriza.

O outro mecanismo, refere-se à exigência em seguir fórmulas de escrita às cegas, cujo objetivo principal é “*escrever igual a uma pessoa com trinta anos de carreira e com doutorado*”, conforme desabafou Pitanga, outra participante da pesquisa. Em tempos de avanço da chamada inteligência artificial e de “escrita de textos” via *chatbots*, tais práticas acadêmicas acabam configurando-se como um estímulo à escrita não humana ou desvitalizada, ou seja, via robôs ou robotizada. Isso porque, ainda que de forma velada, sabe-se que determinado texto só precisa ser escrito para receber uma avaliação, para cumprir um prazo e não para que a autoria se revele. Talvez para quem esteja na universidade há tanto tempo, certas práticas já tenham se naturalizado e não haja reflexão crítica sobre elas, mas para estudantes

que as têm diante de si pela primeira vez restam pelo menos duas opções: ou acabam performando de acordo com os ritos pré-estabelecidos, ou têm sua saúde mental abalada duvidando da própria capacidade.

Por meio do Curso “*Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*” foi possível ouvir de estudantes referências a diversos aspectos que se entrecruzam na fase biográfica em que estão. Citaram práticas pedagógicas que geram pressão por produção, competitividade e individualismo; exigência de um único modelo de escrita; oferta de disciplinas obrigatórias em um mesmo horário, o que gera angústia por não saberem como serão as ofertas dos semestres seguintes. Citaram ainda questões sociais como o fato de residir muito longe da universidade, o que causa cansaço, má alimentação, privação de sono e gastos financeiros. Por fim, mencionaram um terceiro aspecto que resolvi chamar de práticas discursivas midiáticas à serviço da colonialidade do ser, as quais levam-nos a questionarem a validade dos estudos acadêmicos para um futuro profissional e financeiro que lhes dê acesso a bens materiais e estabilidade.

Diante desse cenário, é cada vez mais urgente uma educação como prática das liberdades (FREIRE, Paulo. 1965; HOOKS, bell. 2017), que desperte não só a criticidade acerca das opressões e das estruturas assimétricas de poder, mas que esse despertar não conduza à inação e sim estimule ações permeadas de amorosidade. É urgente a coconstrução de espaços dialógicos em que, também pelo compartilhar de relatos autobiográficos, surjam novas (auto)representações, levem à contemplação e à valorização da própria biografia e, a partir desse olhar para o passado, possa-se assumir a autoria da vida engajando-se ativamente com o próprio futuro.

As práticas pedagógicas realizadas no âmbito do GECRIA, sejam presenciais ou on-line, sejam no espaço acadêmico ou nas parcerias com escolas, sejam na formação – que eu prefiro chamar de transformação – inicial ou continuada de docentes ou ainda nas diversas oficinas ou cursos de escrita criativa autoral ofertados a pessoas de diferentes áreas, são movidas por tais urgências. Praticamos o esperar-querer freiriano como nosso modo de vida, como nossa ontologia. Atuamos como plantas que, mesmo em um muro cinzento de concreto, bebe a água da chuva e cresce rumo à luz solar porque isso é intrínseco à sua natureza.

Envolvida por essa atmosfera, confessei à professora Juliana o que eu considerava até uma pretensão: gostaria que professores/as universitários/as pudessem conhecer um pouco da Biografia Humana sob o viés antropológico. No entanto, percebi que não se tratava de uma pretensão, mas de um desejo verdadeiro de partilhar os saberes que venho acessando nos últimos anos – tal como relatei na seção anterior –, os quais têm contribuído para minha identidade de professora e têm me feito mais observadora dos fenômenos diante de mim, principalmente a singularidade de cada estudante. Acredito que tal contribuição materializa-se na escrita desta tese.

Os encontros do curso “*Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*” desvelaram práticas acadêmicas ainda enrijecidas e apartadas das reais necessidades e dos interesses dos/das estudantes. Deparei-me com jovens preocupados/as com o futuro do planeta, com seus próprios futuros, sentindo-se pressionados/as por suas famílias, aparentemente com pouco espaço de escuta, sentindo suas vidas sendo sugadas pelas mídias digitais, tendo sua saúde mental abalada e dispostos/as a... *sobreviver*. Sobreviver foi uma palavra que me chamou a atenção por carregar consigo um certo cansaço e derrotismo, como se não houvesse possibilidade de autoria para a vida.

Movida por observar – ao menos em parte – o fenômeno complexo que emergia diante de meus olhos, abrimos uma roda de conversa para falar sobre quais significados estavam atribuindo à palavra *sobreviver*. Foi uma conversa extremamente frutífera e que nos enriqueceu mutuamente. Inesquecível para mim! Como professora de muitos/as jovens do terceiro setênio, como mãe de um adolescente, eu me perguntei: *como temos nos relacionado com jovens e com jovens adultos?* Essa é uma pergunta de pesquisa-vida, para nos acompanhar para todo o sempre e cuja resposta talvez seja sempre renovada.

Como desdobramento dos encontros, li toda a riqueza de textos escritos e orais que foram partilhados, um por um, de cada pessoa. Isso não só me ajudou a definir uma escolha metodológica da tese, mas foi também uma forma de ‘reouvir’ o que havia ouvido, de elaborar em mim, de enviar uma mensagem para uma ou outra daquelas pessoas e perguntar: “como você está?”; de receber como resposta um relato e um agradecimento pelo contato. Ao reencontrar com os/as participantes, mediante a leitura de seus textos, refleti sobre quais pseudônimos seriam adequados

e decidi por nomes de árvores do cerrado, já que são típicas do território em que a pesquisa foi realizada e como se pode ver no Quadro 1, no qual insiro ainda o gênero, o semestre que estavam cursando em novembro/dezembro de 2024 e o Curso de Letras que cursavam.

Quadro 1 – Perfil dos/das participantes

Pseudônimos	Gênero	Semestre em 2024	Curso de Letras
Cedro	M	2º	Português
Angico	F	4º	Português
Mulungu	M	5º	Português
Braúna	F	2º	Português
Pitanga	F	7º	Inglês
Buriti	M	8º	Português
Murici	M	9º	Português
Acácia	F	9º	Português
Baru	F (trans)	8º	Português

Fonte: elaboração própria

Escolhi colocar nomes de árvores como pseudônimos porque árvores simbolizam “o caminho e o crescimento para o imutável e eterno” (JUNG, Carl G. 2000). Para várias tradições, ela simboliza a conexão entre terra e céu, entre o que está sujeito às leis do mundo material ao mesmo tempo que é influenciada pelas forças cósmicas. Para definir os nomes, fiz uma pesquisa breve das características de cada árvore e defini qual pessoa receberia determinado nome tendo duas premissas diferentes por base: por observar características semelhantes entre a pessoa e a árvore ou por desejar que determinadas características despertem na pessoa, tais como: resistência, versatilidade, adaptabilidade e dispersão de sementes pelo ar. Essa é uma relação que se costuma fazer nas escolas Waldorf quando os/as professores/as de classe (que acompanham uma turma do 1º ao 8º ano) escrevem poemas e os oferecem aos/às alunos/as para que sejam recitados. A intenção é justamente fortalecer ou despertar características.

Dias antes de defender a tese, praticamente um ano após o Curso, tive a oportunidade de reencontrar com alguns/mas deles/as em um café, num domingo à tarde. Entreguei a eles/as uma carta-agradecimento na qual relatei a metodologia de análise e a escolha dos pseudônimos e entreguei também as análises que fiz. Pedi para lerem e depois me dizerem se estavam de acordo com elas, se gostariam que eu retirasse ou adequasse algo. Houve concordância de todos/as com o que escrevi e mensagens dizendo que haviam se visto pelo meu olhar. Ainda no encontro,

partilharam as experiências de trabalho e estudo que tiveram nesse um ano desde o Curso e, novamente, parte das biografias foram partilhadas.

Meu objetivo central de pesquisa, então, configurou-se em **analisar práticas de escrita autobiográfica de jovens universitários/as para conhecer limitações e possibilidades de transformações institucionais, com vistas ao apoio acadêmico-afetivo e à elaboração de políticas de permanência estudantil no ensino superior.**

Seguem os objetivos específicos:

a) Conhecer as práticas discursivo-identitárias de estudantes de Letras em relação à vivência da universidade, aos desafios, à autorrepresentação como jovem universitário/a e às potencialidades criativas de mudança institucional.

b) Compreender os movimentos biográficos de jovens nos terceiro e quarto setênios relativos à experiência da vida universitária por meio de práticas de autoria criativa.

c) Promover reflexões e subsídios relevantes para possíveis ações coletivas e institucionais com foco na permanência estudantil no ensino superior brasileiro.

O processo das análises linguísticas também me fez ver outras camadas (micro e macro), as quais me levaram à leitura de outros temas. Com tais leituras, me aprofundei em questões relacionadas à saúde mental e ao uso excessivo de redes sociais. Esse aprofundamento pode ser lido nos capítulos 4 e 7 em que apresento, respectivamente, a conjuntura da pesquisa e as análises dos dados.

Como podemos observar, diante do que expus até agora, a pesquisa que realizei foi etnográfica, crítica e discursiva com metodologia qualitativa. Foram três as lentes teórico-metodológicas que utilizei: a da Autoria Criativa, a da Biografia Humana de abordagem antropológica e o arcabouço metodológico da Análise de Discurso Crítica para analisar os dados.

No próximo capítulo, narro acontecimentos que me serviram como bússola pois foram apontando os caminhos da pesquisa.

3 CAMINHANDO ATENTA AOS DETALHES DO CAMINHO E AOS ENCONTROS

3.1 A FECUNDAÇÃO

Em uma pesquisa na qual a Biografia Humana é um dos sustentáculos nada mais coerente que dedicar uma seção para narrar a biografia do trajeto que culminou na oferta do curso “*Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*”. Narrá-lo é também um compromisso ético e acadêmico, pois poderá servir de inspiração a outras pessoas que desejem trilhar caminho semelhante ou que possam estar pouco atentas ao que lhes ocorre. Chamei esta seção de *fecundação* porque o termo carrega, de maneira implícita, a ideia de encontro, encontro que gera algo novo, gera vida e foram muitos os encontros fecundos que tive nesses últimos anos. Não apenas cada um deles isoladamente, mas sua interconexão fez nascer em mim novos modos de pensar, de escrever, de me compreender, de me relacionar e de agir no mundo.

Comecei a estudar Antroposofia em 2010 e a fim de aprofundar os conhecimentos nessa área, em 2017, já morando em Brasília desde 2016, iniciei o Curso de Básico de Antroposofia e um dos módulos foi sobre Biografia Humana, ministrado por Eva Romualdo, aconselhadora biográfica⁸. Era a primeira vez que eu repensava minha vida a partir dessa ótica e trouxe à lembrança as inúmeras vezes que, por volta dos sete anos, brinquei de ser professora de minhas amigas, relembrei as escritas de diário da adolescência, a escolha pelo curso de Letras aos dezoito anos.

Desde os vinte anos de idade, quando iniciei minha trajetória como professora, têm sido inúmeras as reflexões e os questionamentos sobre o meu fazer pedagógico, o que me levou a leituras, cursos e à busca por uma atuação baseada no vínculo humano. Em 2017 comecei a dar aulas de Língua Portuguesa na Escola Waldorf Moara e, dando continuidade ao meu processo (trans)formativo, em 2018 iniciei o curso de Pedagogia Waldorf. Já no segundo módulo, na Páscoa daquele ano, estudamos Biografia Humana com a aconselhadora biográfica Lúcia Casoy e Escrita

⁸ Aconselhador/a Biográfico/a é o nome dado a quem faz a formação em Aconselhamento Biográfico. De acordo com o site da Associação Sagres, Centro Antroposófico de Educação, o curso destina-se a formar pessoas “de diferentes áreas profissionais para trabalharem com a Biografia na gestão de crises, tomada de decisões e conflitos no nível individual ou de relações – de forma individual ou em grupo – oferecendo um arcabouço teórico, prático e vivencial. Disponível em: www.assagres.org.br Acesso em: 12 de fev de 2025.

Criativa, com Ana Vieira, doutora em Literatura, ex-professora Waldorf, escritora (entre muitas outras coisas) e madrinha do GECRIA. Posso afirmar que nesse módulo ocorreu um dos encontros fecundos e que me trouxe até a escrita desta tese.

Em 2020, já tendo ingressado no doutorado, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19. Tempo de elevadas incertezas, inseguranças e medo. O que fazia sentido naquele cenário? Como pensar em pesquisa? Qual pesquisa faria sentido?

Retomo aqui alguns fatos que mencionei anteriormente porque eles foram importantes no processo de fecundação da pesquisa. Conforme já relatei, em meados do primeiro semestre de 2020 a professora Juliana resolveu ministrar uma disciplina on-line e foi assim que comecei a me sentir vinculada à universidade e aos/às colegas. Ali nós falávamos sobre como estávamos nos sentindo, líamos teorias, nos escutávamos e escrevíamos ao final de cada encontro. Eram escritas com tempo marcado - geralmente sete minutos - sem preocupação com regras ou com certo e errado. Em seguida, líamos os textos e dialogávamos sobre o que emergia. Cocriávamos novos saberes. Era uma aula muito esperada por mim, uma roda onde cada pessoa podia oferecer algo e receber das demais. Eu estava vivenciando a metodologia do GECRIA, que só mais tarde foi se tornando consciente.

A identidade de pesquisadora constituía-se e somava-se às de mãe, esposa, dona de casa e professora de jovens. Participei de grupos de estudo sobre Antroposofia e pedagogia Waldorf, onde também nutria minha esperança e continuei a formação em pedagogia Waldorf, que tinha encontros mensais de estudo e arte um final de semana por mês.

No segundo semestre de 2020 a professora Juliana iniciou o Laboratório de Criação do GECRIA. Havia dois horários disponíveis semanalmente, um às terças pela manhã e outro às quintas à noite. Participei dos encontros da terça, quando escrevíamos, líamos, partilhávamos os textos oralmente e no google docs. Nos textos escritos, destacávamos os trechos que nos tocavam. Ríamos e nos emocionávamos.

Quais certezas temos na vida? O que nos faz sentir em segurança? Quais são nossos medos reais e imaginários? Incertezas, inseguranças e medos permeiam a vida, mas a pandemia os acentuou. Incerteza e insegurança em relação às medidas (ou à falta delas!) do então governo federal. Medo de precisar de hospital, de contrair o vírus, de transmiti-lo a algum familiar. Medo de ficar sem ar. Medo da morte.

Diário Reflexivo, 12/07/2022.

Em setembro, durante a Semana Universitária (SEMUNI), o GECRIA participou do dia 23, que foi dedicado à saúde mental. Pela primeira vez ministrei uma oficina de escrita, junto com a professora Juliana, intitulada “*Escrita criativa e curativa em tempos de pandemia*.”⁹ Desde então, o GECRIA sempre colabora com a SEMUNI com oficinas voltadas à autoria criativa e curativa. Em meu caso, desde então, venho participando de várias oficinas e cursos de escrita, tanto como participante, quanto como condutora.

Dessas experiências, destaco as que conduzi:

- Novembro de 2020: Escrita autobiográfica com foco nos três primeiros setênios e a partir da fundamentação da Biografia Humana/Antroposofia. Textos escritos durante o percurso foram selecionados e integram o livro do GECRIA “*Autoria Criativa: por uma pedagogia da escrita criativa*” (2021), organizado pela professora Juliana;
- 2021: junto com as demais pesquisadoras do grupo, conduzi encontros do curso “*Escrita criativa e autoria: por uma metodologia da escrita*”, destinado a docentes da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com vistas à implementação dos Itinerários Formativos para o Ensino Médio;
- 2023: Oficina de escrita (on-line) pela Federação das Escolas Waldorf do Brasil, em parceria com a professora Arlete Pires da Escola Waldorf Rudolf Steiner, de São Paulo;
- 2023/1: junto com a professora Juliana, conduzi a disciplina Oficina de Produção de Textos do Curso de Letras-Português da UnB. Experiência essa que retomarei na próxima seção;
- 2024: conduzi oficinas de escrita para professores/as de escolas Waldorf do Brasil, no Curso de Ciências em São Paulo, como parte da (trans)formação continuada;
- 2024: conclui minha formação em pedagogia Waldorf, com Trabalho de Conclusão de Curso sobre autoeducação e escrita autobiográfica;
- 2024: conduzi oficinas de escrita durante o módulo sobre Biografia Humana no Curso Básico de Antroposofia, oferecido pela Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (ABMA) em Brasília.

⁹ A oficina está disponível no Youtube Extensão UnB, com mais de mil visualizações: <https://www.youtube.com/watch?v=kSNpIV1xvK4>

Todo esse percurso veio compondo minha jornada etnográfica de pesquisa e amadureceu minhas identidades de pesquisadora, de escritora e de professora de escrita criativa. Vim apurando o olhar para fazer análises linguísticas e estilísticas e fui ficando cada vez mais atenta ao que o cotidiano me apresentava. Escrevi sobre o cotidiano em meus diários reflexivos, sobre costuras teóricas, escrevi desabafos, descobertas e poesias. Elaborei atividades autorais de escrita criativa e algumas dessas experiências geraram capítulos de livros, tais como: *Escrita autobiográfica: contemplação de si* (2021); *Escrita criativa autoral e estilística da língua portuguesa* (coautora, 2021) e *Pulsção criativa e autoria: contribuições de um olhar antropológico para a escrita* (2024).

A jornada de amadurecimento foi me mostrando que poderia realizar uma investigação mais aprofundada e, assim, fui me aproximando do que viria a ser o curso que elaborei e que escolhi para análise de dados nesta tese.

3.2A EMBRIOGÊNESE

Na seção anterior mencionei a experiência de ter ministrado, junto com a professora Juliana, a disciplina Oficina de Produção de Textos, no primeiro semestre de 2023, para estudantes de Letras-Português. É esta experiência que considero a embriogênese do Curso, ofertado como Projeto de Extensão. Foi uma experiência muito marcante para mim! Na turma havia uma mulher, mais ou menos da minha idade (por volta de quarenta anos), e as demais pessoas eram jovens, em sua maioria um tanto calados/as que, aos poucos, foram se abrindo para participações orais, leituras de seus textos e comentários tanto acerca dos textos quanto sobre seus sentimentos e biografias.

Mais ou menos na metade do semestre solicitei à turma que escrevessem o que a escrita e/ou os encontros estavam movimentando em seu mundo interno, em seus pensamentos, sentimentos e forma de estar no/com o mundo. Até então eu tinha as impressões que meus sentidos acessavam e a escrita reflexiva da turma me daria mais elementos para compor minhas observações. Uma das estudantes, à qual dei o nome fictício de Estrela, escreveu o trecho que transcrevo a seguir:

Uma garota tão atarefada, sendo engolida pela vida acadêmica encontra na aula de escrita criativa um momento de alívio e de desconpressão. Disciplina que me ensinou a romantizar a vida, olhar para as coisas simples com mais inspiração, tirar do cotidiano aquilo que nos encanta e botar no papel. Até as coisas ruins servem para produção de algo que me enche de emoção.

Escolhi o nome Estrela porque simboliza: inspiração, mistério e guia. Foi uma estrela que guiou os caminhos dos Reis Magos até o local onde nasceu o Menino Jesus. Eles eram sábios que sabiam ler nas estrelas.

Diário Reflexivo, 07/03/2025.

Ao ler esse texto, relembrei da minha sensação com as aulas ministradas pela professora Juliana, no início de 2020, em plena pandemia. Esta aluna me fez olhar para o passado e também para o futuro, pois foi a partir da análise de seu texto que o Curso (Projeto de Extensão) foi revelando-se. Como forma de me aproximar mais de sua escrita, analisei o texto e a apresento a seguir. Na análise, insiro minha própria reflexividade despertada no processo.

A aluna refere-se a si mesma em terceira pessoa - *uma garota* -, o que a faz distanciar-se de si mesma e colocar-se em um lugar de observadora externa, como se a vida relatada não fosse a sua. Tal recurso linguístico auxilia a descrever as situações e, em alguns casos, compreendê-las melhor. Revela um processo de auto-observação.

Logo no início do texto é possível perceber uma gradação de intensidade no que se refere à vida acadêmica, iniciando com a expressão *tão atarefada*, a qual pode estar relacionada com tarefas além das acadêmicas e chegando ao que parece praticamente anular as escolhas da pessoa, uma vez que metaforicamente ela é *engolida* por essa vida. A vida acadêmica personifica-se então em um ser maior que a aluna a ponto de poder engoli-la. Tal gradação de intensidade remete ainda a um percurso vivido, expresso pelo gerúndio *sendo* mas que, nesse percurso, ocorre um *encontro* ou um achado o qual se pode interpretar como inesperado para a vida acadêmica: *encontra na aula de escrita criativa um momento de alívio e de desconpressão*.

Também de forma metafórica, pode-se relacionar essa descrição com o processo de inspirar o ar, encher os pulmões e segurá-lo até não mais conseguir e

precisar soltá-lo, sentindo assim *alívio e descompressão*. Esse processo é vivenciado por muitas de nós à medida que vamos nos tornando *tão atarefadas*, sobretudo sendo mulheres em uma sociedade capitalista, a qual nos convenceu de que é preciso sermos tão produtivas ao ponto de negligenciarmos a nós mesmas, ainda que isso custe nossa saúde física e emocional. Para muitas de nós, a sonhada vida acadêmica representa uma tarefa a mais, pois as que já tínhamos anteriormente dificilmente são assumidas por outras pessoas. Por outro lado, ações de autocuidado também têm sido cada vez mais difundidas, as quais nos convidam a manter nossa mente no momento presente e a nos conectar com nossos corpos por meio da respiração consciente, por exemplo. As atividades de escrita que propus no âmbito da disciplina de OPT iniciavam com tal prática, uma prática de resistência acadêmica no sentido de lutar para pertencer a esse espaço e também de reexistência, no sentido de novos modos de existir e de habitar a universidade.

Na sequência do texto, a autora muda o ponto de vista e já não se refere a si mesma em terceira pessoa - *uma garota* -, mas usa o pronome pessoal oblíquo *me*, ou seja, ela se insere discursivamente no texto. Tal mudança pode ser interpretada como uma incorporação de si, pois não está mais na posição de observadora da própria vida, mas na de agente.

Ela relata ainda que a disciplina a: “ensinou a romantizar a vida, olhar para as coisas simples com mais inspiração, tirar do cotidiano aquilo que nos encanta e botar no papel. Até as coisas ruins servem para produção de algo que me enche de emoção.”

É possível observar nesse trecho que *romantizar a vida* não significa a normalização da vida atarefada ou mesmo uma fuga da realidade, mas sim *olhar para as coisas simples com mais inspiração* com o intuito de apenas e conscientemente olhar para as coisas simples. Ou seja, o olhar como um processo em si mesmo, de presentificação e não como a etapa de um processo maior, um olhar utilitarista para o devir. O romântico, nesse sentido, relaciona-se com o *encanto* de *tirar* algo do *cotidiano* e *botar no papel*, pois é do *cotidiano* e da *simplicidade* que pode vir a *inspiração*. Aqui se observa a mudança da autorrepresentação como sujeito, como autora de textos (Juliana DIAS, 2021), uma vez que a aluna constata que lhe é possível *tirar* algo do *cotidiano* e *botar no papel*; ou seja, a inspiração está no cotidiano e não restrita a algumas pessoas supostamente iluminadas.

A frase seguinte revela a “mudança de percepção e transformações das velhas representações” (DIAS, Juliana. 2021), pois a sociedade nos ensinou a evitar o que é ruim, seja algo externo ou interno a nós. Entretanto, a aluna demonstra uma postura inclusiva do que é considerado ruim e, ainda, de poder transformá-lo em algo que *serve para produção de algo que me enche de emoção*. Aqui novamente se vê a autoria, pois ela usa o pronome pessoal oblíquo *me*, ou seja, trata-se da emoção sentida por ela a partir de sua escrita. Pode-se observar ainda a recuperação da autoestima como autora, uma satisfação pessoal diante dos textos que escreve.

A transformação da aluna, de uma postura assujeitada para a de agente perante a vida, e como autora de seus textos, pode ser percebida pelas escolhas verbais, uma vez que inicia seu relato com um verbo nominal funcionando como adjetivo - *atarefada* -, o qual a caracteriza e, também, com a locução verbal no gerúndio - *sendo engolida* -. Ambos os verbos demonstram uma posição de passividade, como se estar *atarefada* e *ser engolida* fossem fatores externos, ditados por outras pessoas e circunstâncias e que a impediam de se tornar autora de sua vida e de seus textos. Entretanto, ocorre outra ação - *encontrar* -, a qual é relatada com um substantivo: um *encontro* com a aula de escrita criativa. A partir de então os verbos escolhidos estão no infinitivo para listar o que a disciplina ensinou: *romantizar, olhar, tirar e botar*.

Observa-se ainda que o léxico utilizado pela aluna remete ao campo do sentir: alívio, desconpressão, inspiração, encanto e emoção, os quais indicam que a prática de exercícios de escrita criativa “descongela o mundo interno” (DIAS, Juliana de Freitas; COROA, Maria Luiza; LIMA, Sóstenes, 2018) e ativam esse âmbito do ser humano.

* * *

Conforme citei anteriormente, foi a partir dessa análise que algo mudou em mim e tive certeza de como gostaria de dar seguimento ao doutorado: promovendo vivências, sentimentos e agenciamentos semelhantes a esses a outros/as estudantes a fim de incentivar a permanência acadêmica. Também queria partilhar a visão de ser humano e de seu desenvolvimento em setênios, de acordo com a Antroposofia, como uma possibilidade de refinamento do olhar para si.

Diante de tais experiências, pude constatar o que Viviane Resende e Viviane Ramalho (2011, p. 88) afirmam sobre a pesquisa etnográfica, a qual deve ser

reconhecida como “um processo autoconstrutivo, se constrói à medida que é feita; pode ser modificada e frequentemente o é.”

3.3 O NASCIMENTO

A proposta do Curso e a definição de sua oferta como Projeto de Extensão nasceu na manhã de quinta-feira, dia 24 de outubro de 2024, na casa da professora Juliana. Enquanto eu contava sobre o que havia visto no texto da estudante Estrela, sobre minha releitura do artigo do professor Jonas Bach Jr. (2019) e os desejos de continuar espalhando a escrita como potencializadora da autoria, as ideias ainda estavam um tanto nebulosas. Mas a professora Juliana, com sua escuta ativa, “fez um limpamento” (como diria o poeta Manoel de Barros) em minha visão e deu à luz minhas ideias confusas.

Delineamos qual seria a essência do Curso: escritas autobiográficas sobre o passado, o presente e o futuro com vistas à permanência estudantil. Consideramos que o final do ano era o momento oportuno, pois é uma época de avaliação do que passou e de traçar novos planos. A professora Juliana sugeriu convidar sua orientanda de TCC, Lígia de Lima Duarte, pois sua pesquisa era sobre como a escrita autoral poderia auxiliar na ressignificação da jornada universitária. Assim, ela poderia tanto ser uma das alunas do curso e vivenciar o que se propunha a pesquisar, quanto fazer sua pesquisa etnográfica e atuar como colaboradora. No dia 29 de outubro a professora me passou o contato dela e, no mesmo dia, iniciamos nossas trocas.

Com a professora Juliana, definimos que tanto ela, quanto Lígia e a professora e pesquisadora do GECRIA Paula Gomes fariam indicações de estudantes do Curso de Letras para participarem e que seria um grupo pequeno para que todas as pessoas tivessem tempo e espaço de fala. Participaram então oito estudantes do Curso de Letras-Português e uma estudante do Curso de Letras-Inglês (conforme Quadro 1, capítulo anterior).

Por fim, Lígia e eu definimos que os encontros aconteceriam no Laboratório de Textos (LABTEX), localizado no ICC Sul, módulo 5, sala 1, subsolo. No dia 7 de novembro de 2024 enviei para a professora Juliana, via whatsapp, o título “*Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*”.

3.4 O DESENVOLVIMENTO

Curso nomeado e recém-nascido estava pronto para ir ao mundo. Lígia e eu definimos que os encontros teriam duas horas de duração cada, das 16h às 18h e, conciliando nossas agendas, escolhemos a sexta-feira como dia da semana. Concordamos que seria um bom dia, pois sendo o último das atividades acadêmicas e profissionais seria uma oportunidade de rever a semana e, ainda, deixar decantar, durante o final de semana, as vivências com suas reflexões e emoções.

Os cinco encontros ocorreram nos dias 13, 22 e 29 de novembro e 6 e 13 de dezembro de 2024. Entreguei uma pasta para cada participante na qual arquivariam as folhas com as atividades e demais folhas avulsas e, com isso, poderiam inserir outras, caso precisassem. Indiquei que colocassem sempre a data nas folhas e a idade, pois poderiam rever essas escritas no futuro, se quisessem. Na capa das pastas, adesivei o cartaz-convite para a jornada (Figura 1), pois assim teriam em mãos as datas e também serviria como forma de não deixar à mostra as escritas, já que as pastas eram de plástico transparente.

Figura 1 - Cartaz-convite do Curso



Fonte: elaboração própria

Preparei a mesa de apoio com uma toalha grande, um vasinho de planta, o qual coloquei sobre uma toalhinha de crochê feita por mim e uma vela perfumada (Figura 2). Havia ainda um pin para ser tocado indicando a finalização do tempo de cada atividade de escrita e uma cestinha para guardarmos nossos celulares, caso o grupo concordasse. Com isso, minha intenção era criar um ambiente mais aconchegante e que não tivéssemos distrações com notificações nos celulares, por exemplo.

Quantas oportunidades de desconexão do celular a geração Z tem? O que experimentam do mundo analógico? Tais reflexões não são carregadas de saudosismos ou da crença de que “no meu tempo era melhor”. Cada geração lida com os desafios de seu próprio tempo. Tais reflexões surgiram durante a escrita do relato, ou seja, num olhar retrospectivo.

Diário Reflexivo, 05/12/2024.

Figura 2 - Mesa de apoio



Fonte: elaboração própria

Estabeleci uma sequência que se repetiu em todos os encontros com algumas poucas variações, a depender do que sentia do grupo. Ou, como se diz na pedagogia Waldorf, um ritmo diário. O ritmo tem o objetivo de gerar segurança e diminuir a ansiedade, pois há uma previsibilidade do que irá acontecer, tal como sabemos que irá anoitecer e amanhecer. Com isso, nos conectamos também com o ritmo cósmico (transição do dia/noite, semanas etc). Por mais que nos encontros sempre houvesse novidades, havia também o já conhecido.

Assim, o ritmo dos encontros foi:

- ❖ Cumprimentar individualmente cada pessoa no momento que chegavam. Uma prática das escolas Waldorf que tem por objetivo um primeiro contato um a um para depois haver o contato coletivo, a aula em si. Neste momento é possível algumas observações, tais como a postura corporal, a força e a temperatura da mão ao cumprimentar.
- ❖ Ler o poema de abertura do encontro. Essa também é uma prática das escolas Waldorf, pois todos os dias se recita, em pé, um mesmo poema do 1º ao 4º escolar e outro do 5º ao 12º (o terceiro ano do Ensino Médio).
- ❖ Fazer breve retrospectiva oral do encontro anterior, instigada por mim e realizada pelo grupo. Outra prática da metodologia das escolas Waldorf que objetiva, dentre outras coisas, cultivar a memória.
- ❖ Apresentar a atividade de escrita do dia a ser feita pelo grupo.
- ❖ Partilhar oralmente o texto escrito e/ou as reflexões que suscitaram.
- ❖ Apresentar as bases teóricas que fundamentaram a atividade escrita.
- ❖ Ler o poema de encerramento, que era o mesmo da abertura.

Como é possível perceber, meus planejamentos estavam pautados nas premissas da pedagogia Waldorf e, por isso, primeiro o grupo tinha contato com o fenômeno ou com a vivência – a escrita autoral – para depois haver a elaboração coletiva dos saberes que emergiam. Por fim, eu apresentava as ideias teóricas a partir das quais as atividades de escrita haviam sido elaboradas. Isso ficará mais evidente no detalhamento dos encontros.

No Quadro 2, apresento o tema e os objetivos de cada encontro e, na sequência, descrevo-os com mais detalhes:

Quadro 2 - Tema e objetivos de cada encontro do Curso

	Data	Tema	Objetivos
1º	13/11/2024	O presente: os temperamentos	Refletir sobre os próprios modos de pensar, agir e relacionar-se.
2º	22/11/2024	O passado: autobiografia	Refletir sobre os três primeiros setênios e escrever sobre eles.
3º	29/11/2024	O passado e o presente	Refletir sobre comportamentos do passado e o que manter ou mudar.
4º	06/12/2024	O presente: a tríade do tempo	Refletir sobre o tempo que se dedica a diferentes esferas do cotidiano
5º	13/12/2024	O futuro: eu escolho	Escrever objetivos pessoais para o futuro próximo e distante

Fonte: elaboração própria

A primeira atividade¹⁰ do primeiro encontro consistiu em um exercício de autoidentificação que continha onze questões de múltipla escolha. Elas tratavam de aspectos relacionados à introspecção e extroversão, à força de vontade, às qualidades, às fraquezas, à manutenção da atenção e ao tipo físico. Em seguida, apresentei um apanhado geral da teoria dos temperamentos, os quais dividem-se em: melancólico, fleumático, colérico e sanguíneo (ver capítulo 6, no qual apresento os diálogos teóricos).

O objetivo da atividade era instigar um olhar objetivo, verdadeiro, respeitoso e compreensível em relação a si mesmo, tal como podemos ler na reflexão de Murici:

Compreender o meu temperamento foi crucial, sei que não é homogêneo e muitas facetas são articuladas, contudo percebi que uma criancinha melancólica se torna um adulto muito reflexivo, isso me ajudou a compreender que meu tempo de reação é diferente, não conseguiria ser a pessoa “agente” e “explosiva” como é determinado socialmente para homens, e que a minha forma de sentir tem relação com a minha construção quanto pessoa, e isso é uma qualidade. (Trecho do portfólio, 2024, p. 2).

Na sequência, realizaram uma atividade de escrita autobiográfica que teve dois momentos. Essas eram as orientações:

1. Escreva uma história curta sobre um momento da sua vida em que seu temperamento contribuiu ou criou uma situação que teve um impacto positivo em sua vida.
2. Escreva um pequeno parágrafo sobre o que você poderia ter feito diferente naquela situação, para que ela pudesse ter sido ainda melhor.

No final desse encontro, entreguei uma lista de perguntas para serem respondidas em casa, até o próximo encontro. Elas tinham o objetivo de mapear os hábitos como: sono, alimentação, atividade física, desafios e aspectos positivos da vida universitária, tempo e motivos de uso de redes sociais, relacionamento familiar e de amigos.

Considerando que a maioria das pessoas do grupo estavam no quarto setênio, as questões estimulavam a reflexão sobre “tomar a vida nas próprias mãos” (BURKHARD, Gudrun. 2010) e a autoeducação. Esta é a fase da vida em que se quer conquistar um lugar no mundo.

¹⁰ Todas as atividades de escrita propostas a cada encontro bem como os textos teóricos estão no apêndice. Elas podem ser usadas e solicito a gentileza de que esta tese seja citada como fonte.

No segundo encontro, dando seguimento à escrita autobiográfica, entreguei uma folha com perguntas direcionadoras para revisitar o primeiro, o segundo e o terceiro setênios. As questões foram ou retiradas ou adaptadas do livro *“Tomar a vida nas próprias nas mãos”* (BURKHARD, Gudrun. 2010) para lançar um olhar específico para a biografia do processo escolar e da escolha pelo curso universitário, buscando investigar as relações com as pessoas e as escolhas próprias.

Em seguida, apresentei ao grupo duas imagens (ver apêndice) que mostram as leis arquetípicas da Biografia Humana segundo a Antroposofia, indicando o que se desenvolve individualmente em cada setênio e como nos relacionamos com o entorno. Tal percepção auxilia na compreensão de que há aspectos comuns a quem está vivenciando a mesma fase. Estar no quarto setênio, por exemplo, significa buscar emprego e ainda não ter experiência, buscar relacionamentos afetivos mais consistentes e sentir que o mundo é ilimitado.

A atividade de escrita do terceiro encontro foi realizada a partir de questões que visavam um olhar para o passado e para o presente:

O que, do eu do passado, permanece?

1. O que eu fazia na escola e continuo fazendo na graduação?
2. O que eu fazia, deixei de fazer e deveria voltar a fazer?
3. Quais desafios tive, como estudante, e superei?
4. O que quero/posso transformar?
5. O que eu admirava em meus/minhas professores/as?
6. O que descobri sobre mim?

No quarto e no quinto encontro, além das pessoas que estavam participando desde o início, recebemos estudantes que estavam realizando seus estágios de observação como parte da formação em bacharelado em Letras-Português e que haviam entrado em contato comigo previamente solicitando permissão. No quarto encontro estiveram um trio e uma dupla e no quinto estiveram duas duplas, pois um dos jovens do trio esteve apenas no quarto encontro. Convidamos a participarem das atividades, mas duas estudantes, uma de cada dupla, permaneceram como observadoras e escreveram relatos posicionadas fora da roda. Uma estudante e um estudante participaram ativamente das atividades escritas e das partilhas orais.

Destaco que esses estudantes me enviaram seus Relatórios de Estágio e escolhi alguns trechos que estão em diferentes seções desta tese. Para eles e elas também atribuí pseudônimos de árvores.

No quarto encontro, a pergunta para a escrita espontânea, por cinco minutos, foi: *O que já descobri sobre meu eu universitário?* Após a partilha oral, que tanto foi sobre a experiência de escrever ou sobre o texto em si, convidei o grupo para a próxima atividade. Ela consistia em pontuar uma lista, contendo nove afirmações (ver apêndice do Curso), da seguinte forma: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = às vezes, 4 = quase sempre e 5 = sempre. Em seguida, deveriam somar a pontuação das afirmações agrupando-as da seguinte forma: 4, 7 e 9; 2, 5 e 8; 1, 3 e 6. Cada um dos resultados somados equivale, respectivamente, ao que é importante, urgente e circunstancial, como se pode ver no Quadro 3:

Quadro 3 - A que o tempo é dedicado

IMPORTÂNCIA		URGÊNCIA		CIRCUNSTANCIAL	
Conjunto A		Conjunto B		Conjunto C	
Pergunta	Valor	Pergunta	Valor	Pergunta	Valor
4		2		1	
7		5		3	
9		8		6	
Total A =		Total B =		Total C =	

Total geral (A+B+C) =

Essa atividade contribuiu para identificarem como gerem o próprio tempo e quanto dele dedicam ao que consideram importante para si. Foi uma forma de objetivar o cotidiano com vistas à refletir sobre ele. Trago um trecho do relato de observação do trio de estudantes estagiários:

A partir dessa divisão, os estudantes puderam perceber como diferentes tipos de questões influenciam sua trajetória universitária de maneira distinta. Muitos perceberam que, embora várias situações parecessem urgentes no momento, muitas eram, na realidade, questões circunstanciais que poderiam ser resolvidas com um planejamento mais eficiente. Outros descobriram que estavam negligenciando aspectos importantes de sua jornada acadêmica, como seu bem-estar emocional ou a necessidade de um planejamento de carreira mais estruturado.

Essa delimitação ajudou a reorganizar a forma como os alunos visualizavam suas responsabilidades e desafios, incentivando-os a tomar decisões mais assertivas sobre o que realmente deveria ser priorizado. Além disso, o processo de reflexão revelou um entendimento mais claro de sua própria jornada, proporcionando maior clareza e tranquilidade ao enfrentarem os

Depois dessa atividade bastante objetiva, a seguinte teve um caráter totalmente subjetivo. Saliento que esse é um movimento que faz parte das aulas na pedagogia Waldorf, o qual leva à contração (pensar) e à expansão (sentir), é o que chamamos de fazer a aula respirar e ser saudável. Uma aula em que há apenas contração, ou seja, excesso de ativação das forças do pensar e não ativa as forças do sentir e do querer (volitivas) não atua na integralidade do ser humano e, com isso, podem levar à perda da vitalidade.

A atividade de expansão consistiu em realizar a pintura da superfície de uma folha de papel com giz de cera (no formato retangular) sem intenção alguma, apenas procurando manter o movimento de pintar coordenado com a respiração. Em seguida, a instrução foi fazer manchas mais fortes e, então, olhar se alguma figura estava emergindo da pintura. Poderiam usar outras cores nesse momento e intencionalmente desenhar o que estava querendo se revelar. Por fim, solicitei que escrevessem no verso da folha o que sentiram e/ou pensaram.

As partilhas sobre essa atividade plasmaram uma atmosfera nostálgica, de alegria e diversão. Uma das participantes relatou que havia entrado em contato com sua criança interior. Outra falou que havia despertado a vontade de dar de presente para a mãe e uma pessoa identificou que havia desenhado a si mesma no futuro. Finalizamos o encontro registrando-o em uma foto, cada pessoa segurando sua obra de arte.

O quinto e último encontro foi planejado para que o grupo fizesse planos para o futuro de maneira objetiva, primeiramente e, em seguida, com a técnica da escrita espontânea, um plano mais subjetivo. Portanto, foram duas atividades: fazer uma lista de planos para dali a uma semana, a um ano e a cinco anos. Ao dialogarmos sobre o que escreveram, destacou-se a percepção de que muitas dos planos não eram próprios, mas simplesmente tarefas a serem cumpridas. A última atividade escrita foi uma carta para o eu do futuro, a ser relida em um tempo que poderiam escolher.

No momento de partilhar o que esperam para o próximo ano, diversas vezes surgiu a palavra *sobreviver*, a qual me chamou a atenção. Questionei se era um modo de falar, uma espécie de gíria ou se era real e preocupante. Nesse momento, houve

um desabafo coletivo sobre as angústias, incertezas e ansiedade em relação ao futuro.

a carta me fez perceber que o futuro não é algo distante e inatingível, mas uma continuação do que sou agora. As decisões que tomo hoje, as mudanças que faço e as ações que realizo irão moldar o meu "eu" do futuro, o que me deu mais motivação para agir de forma mais consciente e focada. (Jacarandá, Aroeira e Pequi – Relatório de Estágio, 2024, p.5).

4 PERCEBENDO CORRELAÇÕES ENTRE O CLIMA ATMOSFÉRICO E O CLIMA HUMANO

“Passamos por uma pandemia, crise climática...como não ser ansioso” - Braúna

“Você teve um dia ruim e vê que mais uma influencer comprou um apartamento” - Acácia

“Um garoto ganha mais dinheiro que você” - Baru

A conjuntura é parte fundamental de uma pesquisa crítica e que pretende focalizar a análise linguística para desvelar aspectos biográficos e socioestruturais. Assim, cabe destacar que o discurso é um modo de ação da linguagem, que intervém na prática social mantendo estruturas ou promovendo mudanças. É por meio da linguagem que as pessoas representam o mundo, o contexto, as situações que vivenciam e é por meio dessa relação, permeada de conhecimento e crença, que se constroem as identidades sociais (MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo, 2017).

Escolhi as três falas acima para apresentar a conjuntura da pesquisa e focalizar a questão social investigada porque elas expressam como os/as/es estudantes-participantes do Curso, representam o tempo histórico-social atual e como se identificam em relação a ele. Ouvir o que têm a dizer nos ajuda a compreender não só os desafios típicos de seu momento biográfico, mas também os relativos às suas biografias entrelaçadas com a conjuntura. Como podemos ver, algumas das questões citadas foram: o pós-pandemia, a crise climática jamais vista e o fato de pertencerem a uma geração hiperconectada.

Assim, o objetivo deste capítulo é compreender melhor o cenário descrito na epígrafe, seja porque os Estudos Críticos do Discurso nos impelem a um olhar que descortina os mecanismos de opressão, de manutenção do poder e de hegemonia; seja porque um estudo que trata da Biografia Humana deve considerar

todas as dimensões circunscritas à configuração de uma biografia [...] tanto os fatores externos do destino (a época, a sociedade, a economia, a genética ...) quanto os fatores internos do destino (a personalidade, o caráter, as tendências, as aspirações ...). (BACH Jr, Jonas, 2019, p. 236).

Movida por tais objetivos, nas subseções seguintes discorro sobre a Universidade de Brasília (UnB), o *locus* onde desenvolvi a pesquisa, apresentando, especificamente, sua missão institucional e algumas de suas diretorias que visam

implementar políticas de permanência de estudantes no Ensino Superior. Em seguida, focalizo algumas¹² ações da universidade voltadas à prevenção e promoção da saúde mental e retomo as questões apresentadas na epígrafe desta seção. Na sequência, apresento dados sobre o curso de Letras-Português e, por fim, apresento o Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA/UnB/CNPq) do qual esta pesquisa é parte.

Destaco que minha opção por tratar das políticas de permanência e de promoção da saúde mental deram-se em razão dos achados da pesquisa, ou seja, emergiram ao ouvir e ao ler os textos dos/das participantes da pesquisa.

4.1 A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB): SUA MISSÃO E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

A Universidade de Brasília (UnB) foi fundada em 21 de abril de 1962 pelo antropólogo Darcy Ribeiro e pelo educador Anísio Teixeira. Desde seu início teve “a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país.” (UnB). Tal promessa foi interrompida pelos anos difíceis vividos durante a ditadura militar, que teve início com o golpe de 1964. Vinte anos depois, em 1984, inicia-se o processo de redemocratização e “o professor Cristovam Buarque torna-se o primeiro reitor eleito pela comunidade universitária.” (*ibidem*).

Naquela ocasião, a UnB “definiu projetos e metas que visavam à liberação da capacidade criativa de alunos e professores e à promoção do espírito crítico. A ideia era quebrar a hierarquia entre as áreas de conhecimento e revitalizar o ensino, a pesquisa e a extensão.” (*ibidem*). Desde então, diversas foram as políticas implementadas para que os objetivos fossem atingidos. A universidade diversificou-se e cresceu, tendo atualmente quatro *campi*: Campus Universitário Darcy Ribeiro (Plano Piloto), Faculdade UnB Ceilândia, Faculdade UnB Gama e Faculdade UnB Planaltina. De acordo com o Anuário Estatístico 2024, referente ao ano de 2023, a UnB conta com 142 cursos de graduação ativos, teve um total de ingressantes de 8.736 estudantes, formou, na graduação, 5.730 profissionais e tem “quase 39 mil

¹² Refiro-me a *algumas* ações porque podem haver outras desconhecidas por mim, pelo menos até a escrita desta tese.

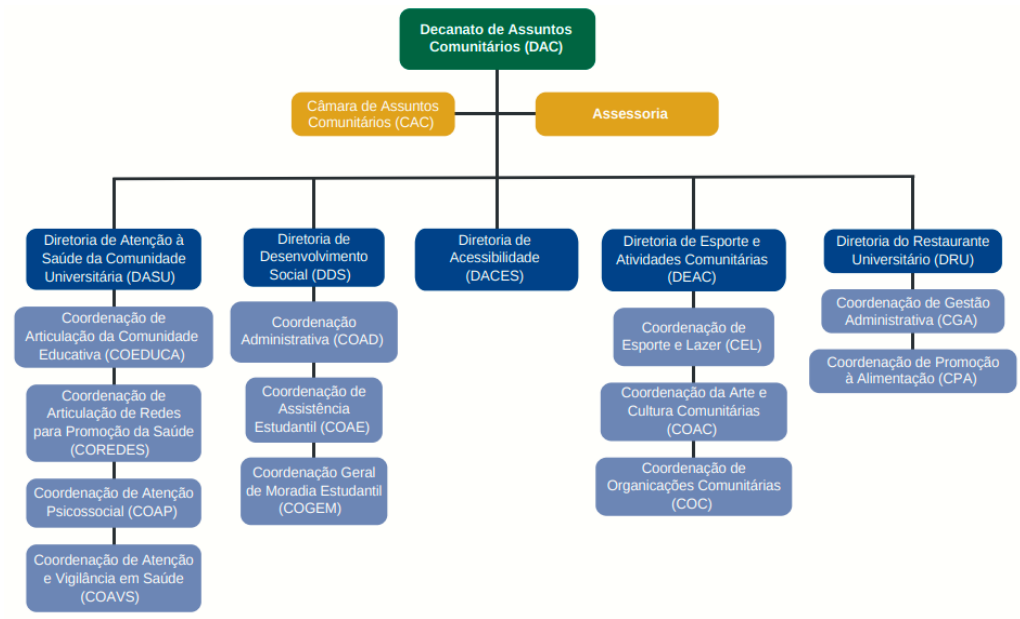
estudantes, sendo 76,1% matriculados em bacharelados e 23,9% em licenciaturas. A maior parte dos alunos (96,3%) está na modalidade presencial, enquanto 3,7% cursa ensino a distância (EaD).” (COELHO, Tiago. 2024).

Dentre as políticas adotadas pela UnB estão as que promovem a democratização do acesso ao Ensino Superior e a permanência. Como exemplo de políticas de acesso podem ser citados: o Programa de Avaliação Seriada (PAS); o Sistema de Cotas para Pessoas Negras, do qual a UnB foi pioneira, com início em 2003; o vestibular para pessoas indígenas, implementado em 2004; e o sistema de cotas para pessoas trans, aprovado no final de 2024. As medidas de apoio à permanência são diversas e ficam sob responsabilidade do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), o qual tem por missão:

Ser um decanato inclusivo, comprometido com o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico da categoria discente, bem assim o bem-estar da comunidade acadêmica como um todo. Com foco no cuidado das mais diversas demandas apresentadas pelas categorias discente, docente e técnica, no que diz respeito às questões de acessibilidade, arte, assistência estudantil, cultura, esporte, inclusão de pessoas com deficiência e/ou altas habilidades, **promoção da saúde**, **saúde mental** e segurança alimentar, contribui para o processo de democratização da Universidade e da educação superior brasileira, em apoio ao melhor desempenho das atividades-fim da UnB: ensino, pesquisa, extensão e inovação. (DAC/UnB, *destaque meu*).

Para melhor compreender as frentes de trabalho desse Decanato, vejamos o seguinte organograma:

Figura 3 - Organograma do Decanato de Assuntos Comunitários



Fonte: www.dac.unb.br/organograma-2

Uma das leituras que podemos fazer desse organograma é que as diferentes ações têm como confluência a atenção à saúde, pois cuidar da moradia, da acessibilidade, da alimentação e promover práticas artísticas, culturais e esportivas estão em consonância com a definição de saúde defendida pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1948, p. 100), qual seja: “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença ou enfermidade.”¹³ Podemos considerar ainda que a permanência de estudantes na(s) universidade(s) passa por desafios de ordem econômica, geográfico-social, como a distância entre suas moradias e o *campi*, o tempo para a prática de atividades física e o lazer. Assim, quando a universidade diminui esses desafios, está atuando para uma permanência saudável de estudantes nos cursos.

Ainda sobre o DAC, cabe destacar que cada uma de suas Diretorias tem um site específico, onde a comunidade acadêmica pode encontrar os editais para a solicitação dos serviços e a divulgação das diversas atividades oferecidas de forma gratuita. Escolhi apresentar um detalhamento um pouco maior dos serviços da Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU) como forma de concentrá-las aqui, considerando o que ouvi dos/das/des estudantes participantes de minha pesquisa, que manifestaram desconhecimento de tais ações. Além disso, considero que o Curso “*Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*”, objeto de investigação desta pesquisa, contribuiu, de alguma forma, para a promoção da saúde mental dos/das participantes e demonstra que tal promoção é uma responsabilidade coletiva.

A DASU subdivide-se em quatro coordenações: de Atenção Psicossocial (CoAP), de Articulação de Redes para Prevenção e Promoção da Saúde (CoRedes), de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca) e de Atenção e Vigilância em Saúde (CoAvs). Os serviços oferecidos por cada uma delas estão na tabela abaixo:

Quadro 4 - Coordenações da DASU e serviços oferecidos

Coordenações	CoAP	CoRedes	CoEduca	CoAvs
	Acolhimento Psicossocial Individual	Acolhimento da Comunidade	Ações de acolhimento Planeja e	Núcleo de Vigilância em Saúde – NVS

¹³ No original em inglês: Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.

Serviços	coapsicossocial@unb.br Escuta sigilosas de queixas, angústias ou problemas do estudante, servidor técnico ou docente que se encontra em sofrimento psíquico. Identificada a situação, a pessoa é encaminhada para rede interna ou externa. Não faz atendimentos de emergência. Em situação de crise psíquica deve-se procurar o CAPS mais próximo, o SAMU (192) ou os Bombeiros (193). Atendimento Psicológico Ocorre de segunda a sexta-feira, das 07h às 19h. O ingresso se dá por meio do encaminhamento realizado pelo Serviço de Acolhimento Psicossocial. Prevenção e Pósvenção de Suicídio O serviço pode ser solicitado unicamente pelas Direções e Coordenações de Curso e Unidades Administrativas, Diretórios acadêmicos por meio do e-mail coapsicossocial@unb.br ou via SEI. Atendimento Nutricional Orientação nutricional oferecida a quem necessitam de	Universitária da UnB Consiste em uma atividade multidisciplinar breve e pontual de escuta, fala, acolhimento e reflexão, que aborda os problemas, as dificuldades, as superações e as potencialidades das pessoas, valorizando o protagonismo de cada indivíduo no enfrentamento às queixas apresentadas com objetivo de promover a saúde. Aconselhamento em Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e HIV/Aids A partir da concepção de que a pessoa é a agente autônoma da sua própria saúde, busca, por meio de um diálogo empático, promover reflexões para compreensão da realidade, condutas e possibilidades. Portanto, o aconselhamento é para todas as pessoas que desejam saber mais sobre as IST's, práticas sexuais seguras e demais questões relacionadas com a temática. Espaço de Acolhimento Social em Saúde da Comunidade Universitária da	desenvolve atividades coletivas, com membros da comunidade acadêmica (docentes, discentes, profissionais técnicos/as - administrativos/as e colaboradores/as), visando promover o “estar perto” e o “estar com o outro”, numa perspectiva colaborativa. Colaboram para a construção de uma cultura de acolhimento na UnB. Participa da Comissão de Boas-vindas e, no início de cada semestre, das Oficinas Calourosas. Atendimento à comunidade acadêmica: Espaço de atendimento e escuta de situações acadêmicas do cotidiano da UnB, (...) visando acolher, construir coletivamente espaços de diálogo e reflexão coletiva corresponsabilizando e mobilizando os diversos atores envolvidos para promover soluções para os desafios enfrentados.	Contribui, de maneira imediata, com as ações de vigilância, coordenação e inteligência para riscos à saúde, além de elo com atores externos como a Vigilância Epidemiológica, Sanitária e Ambiental da Secretaria de Saúde do DF. Núcleo de Atenção e Vigilância em Saúde – NAVS Contempla ações como: acolhimento; aferição de sinais vitais (pressão arterial, pulso, glicemia, temperatura); consulta de enfermagem; realização de curativos Contatos: nvsaude@unb.br ou coavs@unb.br Guardiões da Saúde Aplicativo que pode ser baixado gratuitamente. Seu objetivo detectar surtos e emergências em saúde pública. Além disso, disponibiliza a visualização do histórico de saúde do usuário e dicas de saúde.
------------------------	---	--	---	---

	tratamento dietoterápico para diabetes, obesidade dentre outras enfermidades. O ingresso se dá por meio de inscrição que é divulgada nas redes sociais da DASU quando há disponibilidade de vagas.	UnB Ceilândia – FCE Engloba uma breve escuta, processos dialógicos ou informações de promoção e prevenção da saúde. Obs. Há outros serviços oferecidos e para participar de qualquer um deles basta preencher o formulário em https://linktr.ee/dasu . Para mais informações, escrever para coredes@unb.br	Formação e consolidação de redes da comunidade educativa: Construção de parcerias com unidades acadêmicas e administrativas diversas para articular e constituir espaços coletivos voltados a vivências diferenciadas na UnB por meio de atividades lúdicas, artísticas, dinâmicas e interativas que favoreçam o desenvolvimento do senso de comunidade na UnB e da comunidade externa (ações de extensão).	
--	--	---	---	--

Fonte: elaboração própria a partir de informações do site www.dasu.unb.br

A seguir, retomo as questões apontadas na epígrafe deste capítulo e as correlaciono com a saúde mental de estudantes universitários, uma vez que esta constitui-se como um dos desafios para a permanência no Ensino Superior.

4.2 UM DOS DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: A SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES

Dados quantitativos e estatísticos são importantes para o planejamento de políticas de permanência de estudantes no Ensino Superior porque podem direcionar ações bastante objetivas. Entretanto, há sutilezas que permeiam a subjetividade de estudantes e suas relações com/na vida acadêmica mais complexas de mensurar.

Como nos diz Jonas Bach Jr. “não é possível afirmar ao psicólogo quantos por cento triste estou hoje.” (Fenomenologia [...], 2020).

Comparações entre colegas, incertezas sobre o futuro profissional e planetário, sentimento de pressão por parte de familiares, demandas por leituras e escritas de gêneros textuais até então desconhecidos, tempo de deslocamento entre a residência e a universidade, alimentação, sono e atividade física desajustados são alguns dos fatores citados pelos/as/es participantes do Curso que desenvolvi e que impactam em sua saúde mental.

O professor pesquisador do Departamento de Clínica da UnB, Iléo Izídio da Costa (2018, s/n) fala que a OMS não tem uma definição oficial do que seja a saúde mental e que “diferenças culturais, julgamentos subjetivos e teorias relacionadas concorrentes afetam o modo como a ‘saúde mental’ é definida.” Então ele explica que “saúde mental é um termo usado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional e pode incluir a capacidade de um indivíduo de *apreciar a vida* e procurar um equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir a resiliência psicológica” (COSTA, Iléo Izídio da. 2018, s/p. *destaque meu*). ”

Diante do questionamento da estudante Ada: “Passamos por uma pandemia, crise climática...como não ser ansioso?” Percebemos que apreciar a vida tem sido um tanto desafiador diante de grandes problemas planetários e que impactam a vida da humanidade como um todo.

Em relação à crise climática, 2024 foi um ano de tragédias anunciadas no contexto brasileiro, pois tivemos “recordes alarmantes” em vários quesitos. De acordo com o Painel de Indicadores de Mudanças Climáticas,¹⁴ a temperatura ficou “1,6° C acima da média”; a enchente ocorrida no Rio Grande do Sul afetou diretamente “mais de 870 mil pessoas”; a seca foi “a maior já registrada no país em um século (...), (atingindo) cinco grandes bacias hidrográficas (...) (que) estiveram sob estado de escassez hídrica. Mais de 25% do território foi afetado” e houve os incêndios florestais criminosos, que “cresceram cerca de 51% na Amazônia, 70% no Cerrado e 600% no Pantanal. A fumaça impactou a qualidade do ar e influenciou diretamente na rotina das pessoas levando, inclusive, à suspensão de aulas na UnB nos dias 16 e 17 de setembro. Aliás, ter aulas suspensas pode ter feito estudantes reviverem a experiência

¹⁴ Todas as citações entre aspas deste parágrafo são do Painel de Indicadores de Mudanças Climáticas, disponível on-line em: [Retrospectiva do Clima 2024](#)

traumática da pandemia, impactando sua saúde mental. Além disso, os efeitos da crise climática têm diversos outros desdobramentos como, por exemplo, a insegurança alimentar. De acordo com relatório recente da Organização das Nações Unidas (ONU), que abordou esse tema, citou que “74% dos países da América Latina e do Caribe têm alta exposição a eventos climáticos extremos.” (OPAS, 2025).

No que se refere à pandemia, Flávia Alves da Silva (*et al.*, 2025, p. 5-6) destacam um estudo da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2021) o qual revelou que, naquele período, as pessoas tiveram “que controlar o medo de adoecer e o trauma de perder entes queridos com o novo coronavírus.” Além disso, houve “o aumento do desemprego, da pobreza e da insegurança alimentar, e o impacto adverso sobre a saúde mental foi generalizado.” No contexto das Instituições de Ensino Superior, Silva (*et al.*, 2025, p. 6) alertam para o compromisso que têm, pois:

Quem chega, traz consigo a carga do vivido fora dos “muros” da universidade. Para seguir cumprindo sua missão, as universidades não podem ignorar esse contexto, assim como não podem assumir o que não lhe cabe no âmbito da atenção à saúde. Neste sentido, desenvolver programas, projetos e ações que repercutam, positivamente, na dimensão acadêmica passa a ser o desafio das IFES.

As autoras do referido texto, todas pesquisadoras da UnB, realizaram uma análise do alcance do benefício temporário da UnB, lançado em 2021 pelo DAC por meio da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), chamado Auxílio Emergencial de Apoio à Saúde Mental. Nas palavras das autoras, o programa “surgiu a partir de um conjunto de processos subjetivos que impactam na permanência dos estudantes, que é a saúde mental,” uma vez que, como destacam, “a saúde mental é uma das causas principais de afastamento da vida universitária” (SILVA, Flávia Alves da. *et al.*, 2025, p. 16). O programa é destinado a estudantes em “situação de vulnerabilidade socioeconômica, no que diz respeito aos agravos da saúde mental” e tem o objetivo de viabilizar o acesso a atendimentos psicológicos e psiquiátricos, psicoterapia e medicamentos.

O edital¹⁵ lançado em 23 de julho de 2024, explica que as inscrições devem ser feitas pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), no menu

¹⁵ Disponível em: https://dds.dac.unb.br/images/Editais/2024/SEI_11465714_Edital_27.pdf

“Bolsas”. Do documento, destaco o que tange ao número de vagas e critérios de classificação:

- 4.1. Serão oferecidas 300 (trezentas) vagas para estudantes de cursos presenciais de graduação, no valor de R\$ 2.400,00 (dois mil e quatrocentos reais) em parcela única, referente ao valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por 6 (seis) meses.
- 4.2. A classificação dos estudantes se dará prioritariamente para alunos cotistas escola pública baixa renda ingressantes nos semestres 2024.1 de acordo com a pontuação do cadastro único do SIGAA.
- 4.3. Os demais estudantes, a classificação será de acordo com a pontuação da avaliação socioeconômica, regulamentada por Edital específico.
- 4.3.1. Caso o estudante possua mais de uma avaliação socioeconômica com status deferida e contemplada ou perfil para assistência, será considerada a pontuação da avaliação mais recente.
- 4.4. O critério de desempate será a renda familiar *per capita* bruta.

Essa política de permanência, iniciada em 2021, durante a pandemia, e que se mantém ativa, indica que estudantes continuam precisando dela, pois a saúde mental segue necessitando de atenção e indica também que a universidade está atenta às demandas de estudantes e implementando formas de viabilizar a permanência. Os resultados da análise de Flávia Alves da Silva (*et al.*, 2025, p. 16) “apontam que houve uma melhora significativa no rendimento acadêmico” de estudantes contemplados.

Desde 2016, a UnB integra a Rede Ibero-americana de Universidades Promotoras de Saúde (Riups) e em 2018 participou do lançamento da Rede Brasileira de Universidades Promotoras de Saúde (Rebraups). Ser uma Universidade Promotora de Saúde significa planejar ações eficazes voltadas à saúde e, em especial, à saúde mental. A criação da DASU, em 2019, e do NASP, em 2020 são exemplos dessas ações. Outro exemplo são as atividades oferecidas durante a Semana Universitária voltadas à saúde mental e à conscientização da comunidade, tais como: palestras, meditação, escrita criativa (também promovidas pelo GECRIA), atividades esportivas, danças, etc.

Em novembro de 2024 a instituição deu mais um passo nesse sentido e aprovou a Política de Saúde Mental e Atenção Psicossocial que visa estabelecer “diretrizes para acolhimento, cuidado e fortalecimento da saúde mental no ambiente universitário.” (UnB Notícias, 2024). Ainda de acordo com a notícia, a política atuará em alguns eixos principais, quais sejam:

acolher, orientar e acompanhar estudantes, servidores técnico-administrativos, docentes e terceirizados. Entre os eixos temáticos, destacam-se: a promoção de saúde e prevenção de riscos; o combate às violências, como assédio e discriminações; ações de formação e

conscientização sobre saúde mental; e articulação com a Rede de Atenção Psicossocial do Distrito Federal (RAPS/GDF).

4.3 O CONTEXTO OCULTO: JUVENTUDE E REDES SOCIAIS

Para dar seguimento à apresentação da problemática conjuntural desta pesquisa, retomo as outras duas falas de participantes do Curso que nos dizem:

“Você teve um dia ruim e vê que mais uma influencer comprou um apartamento.” (Acácia).
“Um garoto ganha mais dinheiro que você.” (Baru).

Tais afirmações podem ser analisadas sob o viés da opressão do sistema capitalista que afirma, de todas as formas, que a busca desenfreada por acumulação e ostentação deve ser o objetivo de se estar neste planeta. No entanto, sem desconsiderar esse fator, resolvi compreender as afirmações pelo viés do uso excessivo e da falta de regulamentação de uso de redes sociais no contexto brasileiro. Faço essa escolha porque as comparações presentes nas falas das pessoas participantes do Curso são feitas com outras que lhe são totalmente desconhecidas, as chamadas *influencers* e isso é muito diferente das comparações que se faz com pessoas do convívio real e próximo. *Influencers* transmitem a ideia de uma suposta facilidade de ganhos financeiros, ainda que de forma ilícita, que leva os/as/es estudantes a questionarem o sentido da formação universitária no que se refere à empregabilidade e estabilidade financeira futuras.

A pandemia foi um período de uso desenfreado de mídias, momento este em que as pessoas participantes do Curso estavam em seu terceiro setênio (entre 14 e 21 anos de idade), quando as redes neurais estão em amadurecimento e ainda há pouca habilidade de autocontrole. Gudrun Burkhard (2010) afirma que essa transição é o momento de maior crise na biografia, pois ocorrem mudanças hormonais e físicas e o processo de individuação leva a pessoa a diversos questionamentos acerca do que lhe foi ensinado até ali, sobretudo por seu núcleo familiar. Na busca por descobrir quem é, entra em confronto de ideias com as demais pessoas, que podem ser expressos ou não, gerando sentimento de angústia, incompreensão e inadequação.

Além disso, há a pressão familiar para que tenham sucesso profissional que, do ponto de vista da família, pode ser incentivo e preocupação real com o futuro do/da/de jovem. Nos relatos dos/das participantes do Curso colocações das famílias

tais como: *you still don't work, you don't have a house, you don't have a car, you didn't pass in the competition*, fazem com que se sintam sob pressão. Tais sentimentos podem contribuir para a descrença em si e para conflitos internos, que podem ser acentuados ao compararem-se com *influencers*. Em matéria do jornal *O Globo*, de 10 de setembro de 2024, o jornalista Cacau Oliver, especialista em marketing para celebridades faz um alerta:

Esses influenciadores utilizam a ostentação para criar uma conexão emocional com seus seguidores, que passam a acreditar que, ao seguir os mesmos passos – seja participando de jogos de azar ou apostas – eles também poderão alcançar esse estilo de vida", (...) a ostentação não é apenas sobre a exibição de bens materiais, mas também uma forma de manipular percepções e criar aspirações irreais.

A partir dessa citação, observamos a necessidade de estímulo ao pensamento crítico acerca desse tipo de influência, pois a conexão emocional, conforme o jornalista coloca, leva a crenças distorcidas sobre si e sobre as escolhas pessoais. O psicólogo Fábio Donare, especialista em comportamento digital, na mesma reportagem, destaca que:

Há uma correlação clara entre o consumo de conteúdo de ostentação e o aumento da *ansiedade* e da depressão entre os jovens, (...) e que o jogo, quando promovido dessa forma, passa a ser visto como uma "solução rápida" para problemas financeiros, o que acaba atraindo ainda mais pessoas para essa armadilha. (destaque meu).

Do trecho acima, destaco a palavra *ansiedade* porque ela aparece na fala de uma das participantes como a designadora do sentimento resultante do fato de ter “passado por uma pandemia” e estarmos vivendo uma “crise climática” (Braúna, 2024), mas vimos que ela pode ser multicausal. Em artigo de 2009, as psicólogas Renata Ribeiro Alves Barboza Vianna e Angela Alfano Campos e o psicólogo Jesus Landeira-Fernandez apresentam um estudo sobre três tipos de Transtornos de Ansiedade (TAs) e focalizam as fases da infância e da adolescência para tal. Os tipos são: transtorno de ansiedade de separação, transtorno de ansiedade generalizada (TAG) e transtorno de ansiedade social (TAS). As autoras e o autor explicam que:

Os TAs podem causar manifestações clínicas capazes de gerar importantes prejuízos no funcionamento normal do indivíduo (Last, Perrin, Hersen & Kazdin, 1996). A ansiedade patológica leva o paciente ao desenvolvimento

de estratégias compensatórias para evitar o contato com aquilo que lhe causa temor. Além do consequente prejuízo funcional imediato, implicações de médio e longo prazo possíveis são a diminuição de autoestima e o desinteresse pela vida (APA, 2000). Quando o transtorno é presente na infância ou na adolescência e não há tratamento adequado, há incremento na possibilidade do progressivo agravamento da condição mórbida ao longo da vida (Walkup & cols., 2008).

Os índices de atendimento de crianças entre 10 e 14 anos no Sistema Único de Saúde são alarmantes, pois em dez anos, de 2014 a 2024, houve um aumento em quase 2.500%, conforme relata a reportagem do G1, publicada em 30 de janeiro deste ano. A reportagem destaca os índices ainda mais preocupantes entre os jovens:

Entre os adolescentes de 15 a 19 anos, o avanço foi ainda mais acentuado: de mais de 3.300%, saltando de 1.534 atendimentos, em 2014, para 53.514 no último ano. Segundo especialistas, a exposição prolongada a dispositivos eletrônicos pode estar contribuindo para a deterioração da saúde mental de uma geração. (destaques no original).

Esses dados precisam ser considerados por todas/os/es que estamos no meio acadêmico, seja como pesquisadoras/es, como docentes, técnicos e em outras funções. No meu caso, como pesquisadora, professora de adolescentes do Ensino Médio e mãe de um adolescente é ainda mais impossível não me sentir movida por esses números. Não somente pelo espanto que causam, mas como alguém em busca de promover espaços de escuta e de acolhimento.

No caso específico da pesquisa que ora relato, foi igualmente inevitável não refletir acerca de toda essa conjuntura que se entrelaça com a biografia de cada jovem, um grupo com idades entre 19 e 27 anos. Refleti ainda sobre quais conteúdos acessaram quando eram crianças e adolescentes¹⁶ e que podem estar reverberando na saúde mental do presente. Ainda na mesma reportagem que mencionei acima, o pediatra Daniel Becker cita as perdas ocasionadas pelo uso excessivo do celular: “quando a criança e o jovem estão no celular, as brincadeiras, o esporte, a movimentação física, a interação e o contato social” ficam prejudicados. E destaca o tipo de conteúdo que costuma ser acessado porque “o algoritmo sempre vai mandar o maior lixo possível”, ele cita: “conteúdos nocivos, consumistas, fúteis. Agressivos, violentos, ideologicamente inadequados, pornografia, bullying, misoginia, racismo.”

¹⁶ Neste caso, utilizo as faixas etárias de até 12 anos para crianças e entre 12 e 18 anos para adolescentes, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente. Para o viés desta pesquisa, em outras passagens, adoto a segmentação por setênios em que o segundo é 7 a 14 anos e o terceiro entre 14 e 21 anos.

Rodrigo Otávio dos Santos, pós-doutor em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR, no artigo “Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação,” explica que os algoritmos são “conjuntos de instruções (que) não são aleatórios, muito menos neutros.” (2022, p. 3). Ressalta ainda que:

todas as tecnologias são criadas e mantidas por interesses mais ou menos explícitos de grupos mais ou menos visíveis. De qualquer forma, essas estruturas matemáticas que promovem o uso de aplicativos e, mais especificamente, de redes sociais, existem para captar o máximo de informação possível do indivíduo que as usa, promovendo uma rede mercadológica cujo objetivo final é o lucro dos acionistas de tais redes.

Como podemos constatar, de forma alguma há preocupação com a faixa etária de quem acessa determinado conteúdo e muito menos com o que tais conteúdos podem causar em quem os acessa. A regulamentação das redes sociais no contexto brasileiro ainda é um assunto em discussão pelos órgãos competentes. Em novembro de 2024 o Senado aprovou tal regulamentação e enviou o PL 2630/20 à Câmara dos Deputados, onde aguarda aprovação. O Projeto de Lei visa instituir a Lei Brasileira de Liberdade na Internet, Responsabilidade e Transparência Digital na Internet, conhecido como PL das *fake news*.

Ainda nesse sentido, uma notícia da Câmara dos Deputados de 14 de fevereiro deste ano, anuncia um novo projeto de lei (PL 2766/24), que precisa ser aprovado por deputados/as e senadores/as, e que visa obrigar:

os provedores de redes sociais a veicular a seguinte mensagem de advertência, a cada acesso do usuário, de maneira visível e ostensiva: “O Ministério da Saúde adverte: atenção senhores pais e responsáveis, o uso de redes sociais pode ser prejudicial para a saúde mental de crianças e adolescentes”. (Agência Câmara de Notícias).

Essas notícias parecem indicar que os dados alarmantes e as inúmeras pesquisas científicas sobre os prejuízos que as redes sociais causam em crianças e adolescentes estão começando a serem considerados pelas pessoas responsáveis pela legislação em nosso país. É necessário que medidas sejam tomadas para evitar que crianças e adolescentes se sintam responsáveis por terem adquirido hábitos como o *doomscrolling*, uma das palavras em destaques do Dicionário Oxford, em 2020.

Elizabeth Victor Rodrigues, do Departamento de Enfermagem em Saúde Comunitária, da Faculdade de Enfermagem de um Hospital de Mumbai, capital do

estado de Maharashtra, na Índia, em artigo intitulado *Doomscrolling – ameaça à saúde mental e ao bem-estar: uma revisão* (2022), pontua que esse é um dos efeitos da pandemia e que se caracteriza como: “a tendência de continuar a surfar ou rolar por más notícias, mesmo que essas notícias sejam tristes, desanimadoras ou deprimentes.” A pesquisadora pontua os impactos negativos, mas também indica que é possível mudar o hábito com algumas medidas:

Estudos mostram que o doomscrolling tem impacto negativo na saúde mental, desencadeando e piorando a saúde mental e neurológica. Também tem impacto na saúde física e aumenta os casos de espondilose cervical, problemas relacionados à postura e artrite articular. O hábito também não é fácil de quebrar, mas felizmente o cérebro humano pode rapidamente desviar sua atenção. Gerar conscientização e adotar estratégias de higiene digital contribuirão para uma melhor regulação afetiva, bem-estar mental, o uso saudável da tecnologia minimiza a experiência de ansiedade, medo, apreensão, desesperança e intolerância à incerteza. (Elizabeth Victor RODRIGUES, 2022, p. 127, tradução livre).

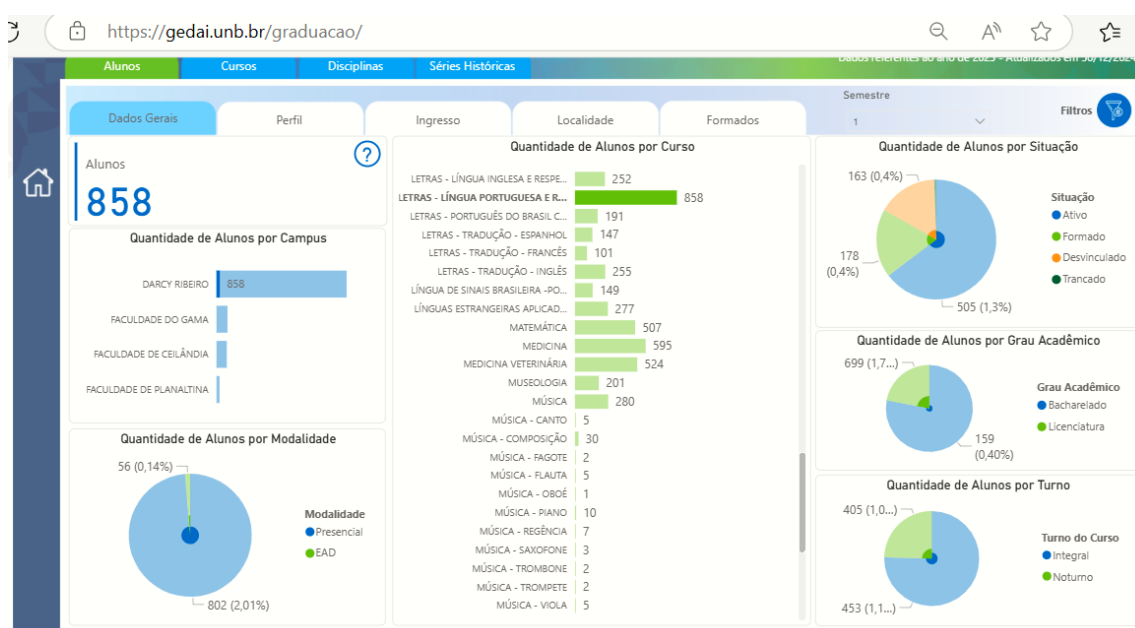
Confesso que de forma mais intuitiva e como parte de minha prática como professora de Ensino Médio em uma escola que já limitava o acesso ao celular mesmo antes da atual lei em vigor, sugeri às pessoas participantes do Curso que deixássemos nossos celulares em uma caixinha durante os encontros. Minha intenção era que ficássemos entregues ao presente, sem distrações de notificações. Agora, ao escrever e me aprofundar nesta conjuntura, percebo que os encontros do Curso *Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*, também foram momentos de “gerar conscientização” sobre o uso de celular e, ainda, de “higiene digital”. No primeiro dia do percurso, Acácia, uma das participantes, relatou que certa vez ficou sem usar tela alguma e sem ouvir nada que não fosse a voz humana ao vivo durante um mês (ou seja, nenhuma gravação). Outra participante perguntou, com surpresa, como ela havia conseguido ao que Acácia respondeu: *eu li, escrevi, conversei com as pessoas, orei*. Esse relato nos mostra o agenciamento de Acácia e a escolha que fez a partir de uma decisão autônoma e não condicionada pelo smartphone.

Para contextualizar o desenvolvimento do Curso *“Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida”*, na próxima seção situo o curso de Letras-Português da UnB, a disciplina Prática de Textos e o GECRIA, Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa, coordenado pela professora Juliana de Freitas Dias e do qual esta pesquisa é parte.

4.4 O CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DA UNB

O curso de Letras-Português é um dos quarenta e um cursos de licenciaturas oferecidos pela UnB; desses, trinta e três são presenciais e oito são à distância. A figura abaixo mostra uma captura de tela do site da Unidade de Gestão Estratégica de Dados Acadêmicos e Institucionais (GEDAI), no qual consta a informação que os dados são relativos ao ano de 2023 e que foram atualizados em 30 de dezembro de 2024.

Figura 4 - Perfil de estudantes de Letras-Português (presencial)



Fonte: gedai.unb.br/graduacao

Como podemos observar, o curso de Letras-Português conta com 858 alunos/as/es, sendo que desses, 159 cursam bacharelado enquanto a grande maioria, 699, cursam licenciatura. Em relação ao turno, 405 estão no noturno e 453 estão no integral.

Dentre as diversas disciplinas oferecidas, uma delas é a de Prática de Textos que, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, p. 19): “é ofertada em 5 turmas com uma média de 45 estudantes por turma, somando atendimento a 10 cursos de graduação do Instituto de Letras.” Essa disciplina tem sido ministrada, desde 2009, pela professora Juliana de Freitas Dias, momento em que convida os/as estudantes a lerem um dos textos célebres de Paulo Freire, *A importância do ato de ler* e, então, escrevem sobre suas palavrasmundo. A professora afirma que:

Acionar esse gênero (autobiográfico) na universidade, engajada na prática docente, portanto, política, alimenta uma profícua discussão sobre o tema da biografia e sua importância nos processos de leitura e escrita.” (DIAS, Juliana. 2023, p. 35).

Na próxima seção, apresento o GECRIA e algumas de suas ações.

4.5 ALTERANDO O CLIMA ACADÊMICO: AÇÕES DO GECRIA – GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO CRÍTICA E AUTORIA CRIATIVA

O GECRIA, Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa coordenado pela professora doutora Juliana de Freitas Dias e filiado à Universidade de Brasília e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Estruturou-se como grupo em 2015, mas, como a própria coordenadora afirma, “em 2002, era semente.” (Juliana DIAS, 2023)¹⁷. É formado por estudantes de graduação, mestrado e doutorado, professores/as da Educação Básica e de Instituições de Ensino Superior.

O grupo já desenvolveu várias pesquisas movidas por tais pensares, sentires e agires. E, em coerência com esses princípios, elas são todas pesquisas-vida, as quais estão em sintonia com a vida de quem pesquisa e não se separam dela. São fenomenológicas, pois não chegamos com ideias e caminhos milimetricamente medidos e que devem ser seguidos. Entramos no “campo de pesquisa” com os apetrechos necessários para a caminhada e os sentidos aguçados para o que o caminho mostrará: as alegrias, as surpresas, os desafios.

Cito algumas das pesquisas desenvolvidas pelo grupo a fim de exemplificar o que digo:

- Nubiã Batista Tupinambá, pesquisadora indígena que estudou identidades indígenas na UnB em seu mestrado e doutorado;
- Gina Vieira Ponte de Albuquerque, pesquisadora negra que criou o Projeto Mulheres Inspiradoras e defendeu sua dissertação de mestrado com pesquisa sobre ele e que, por sua vez, deu origem a dissertações e teses

¹⁷ Trecho disponível em: [LANÇAMENTO DO NOVO LIVRO DO GECRIA](#). Acesso em: 17 mar. 2025.

de outras pessoas pesquisadoras do GECRIA como as de Atauan Soares de Queiroz e de Vânia dos Reis Sousa;

- Adriana Cerqueira de Azambuja, que leva as práticas decoloniais do GECRIA para a escola pública onde pesquisa o Novo Ensino Médio;
- Paula Gabriella Silva Gomes Lima, que ao fazer as pazes com as próprias mãos, desenvolve pesquisa sobre colagem e escrita como microrresistências cotidianas;
- Edilan Kelma Sousa, que desenvolveu pesquisa sobre comunidades de escrita autoral, com foco no protagonismo da linguagem e me ensinou que “se o adoecimento é coletivo, a cura também pode ser” (2023, em sua defesa de doutorado).
- Camila Moreira Ramos, que a partir de sua vivência como estudante do curso de Letras-Português da UAB, realiza sua pesquisa sobre os ecos das vozes desses/as estudantes a partir de práticas de escrita decoloniais.

São pesquisas que não apenas colocam o ser humano onde deve estar: no centro e na razão de ser de uma universidade, mas vão além porque focalizam a própria humanidade tanto de quem pesquisa quanto de quem participa delas. São pesquisas que curam ao resgatar a autoestima de pesquisador/a e pesquisado/a.

O que relato nesta tese tem esses aspectos em comum com as demais. E, considerando a conjuntura que apresentei em subseções anteriores, o Curso que implementei possibilitou momentos de alívio da ansiedade, de observação da própria rotina e biografia e, com isso “descongelou o mundo interno” (DIAS, Juliana; COROA, Maria Luiza; LIMA, Sóstenes. 2018) de quem participou. Uma pesquisa que representa mais uma ação da Universidade de Brasília com foco na promoção da saúde mental de estudantes para incentivar a permanência.

4.5.1 Autoria Criativa e a metodologia do GECRIA: impulso, intuição e pulsação

Nestes anos de doutoramento, pude acompanhar a gestação, o nascimento, o crescimento e a ida para o mundo do que se estabeleceu como a metodologia do GECRIA, a qual foi sendo consolidada a partir de uma prática-teórica.

Considero que a gestação ocorreu em 2020, nos encontros do Laboratório de Criação, conduzidos pela professora Juliana de Freitas Dias. Foram momentos em

que experimentamos atividades de escrita, cujo objetivo primeiro era o “desbloqueio da escrita de textos autorais e criativos a partir de um ensino como prática de emancipação para ganho de autonomia na prática de escrita.” (DIAS, Juliana de Freitas, 2021, p. 19). Isso porque para sermos orientadores/as da escrita de nossos/as alunos/as, precisamos conhecer nossa própria escrita, ouvir as vozes do censor interno, dialogar com nossas inseguranças e abrir espaço para nossas habilidades revelarem-se e potencializarem-se. Assim, transformamos nossas identidades de docentes que apenas corrigem, apontam erros e avaliam. Fizemos o que é uma das premissas da pedagogia Waldorf: levamos aos/às alunos/as aquilo que vive em nós e que, sendo vivo, pode sempre metamorfosear-se e contribuir com nossa autoeducação. Do encontro com nossa autoria, fomos desenvolvendo consciência linguística e estilística, reencontramos nosso poder criativo e passamos à autoria não só de nossos textos, mas também de atividades de escrita que proporíamos a outras pessoas.

Em meio aos convites a cortar palavras, a transformar um texto narrativo em um haicai, inevitavelmente nos perguntávamos: o que, em nossas vidas, pode ser retirado? Como podemos encontrar a essência (nosso haicai) diante da aparência das coisas do mundo? Como conduzir nossas vidas com mais leveza e mais conectadas com o que faz sentido para cada uma de nós? Então percebemos que estávamos tratando de duas autorias: dos textos e de nossas vidas e que a vida, no fundo, é um grande texto que escrevemos todos os dias, a nossa bio+grafia.

Algumas de nós participamos, como alunas, de outros cursos de escrita em que aprendemos técnicas e métodos para construir diferentes tipos de textos. Também tivemos acesso a livros que nos mostravam possibilidades de escrita. Entretanto, o que estava sendo gestado era algo novo, pois passamos a unir as técnicas da escrita literária com os conhecimentos linguísticos e, em comunidades de escrita, estávamos vivendo um processo de autoconhecimento individual e coletivo. O coletivo, por sua vez, era permeado de um movimento duplo e contínuo: a revelação das vulnerabilidades individuais e a criticidade acerca do quanto as estruturas sociais oprimem, silenciam e nos fazem desacreditar de nossa potência criativa e autoral em diversos âmbitos da vida. Como professoras, especificamente, revisitamos nossas memórias da escrita escolarizada, cerceadora da expressão de nossas vozes e decidimos fazer diferente.

Quando passamos a ter mais consciência das opressões e das injustiças corremos o risco de permanecermos na denúncia e nas dores. Elas são necessárias, claro, mas se estagnamos nessa etapa podemos criar um vínculo nada saudável com elas. Então, a interrupção do ciclo da escrita escolarizada em que “não se pode escrever errado, não se pode escrever sem usar maiúscula no começo da frase, [...] não se pode escrever mentiras [...]” (PEREIRA, Ana Vieira, 2021, p. 309-310) deu lugar a atividades como: escreva duas mentiras e uma verdade sobre você. Escolha uma das mentiras e crie um texto.

Quanto ao nascimento, ao crescimento e à ida para o mundo da metodologia do GECRIA, considero que ocorreu de diferentes formas. Num primeiro momento, foi quando as atividades experimentadas no Laboratório de Criação foram levadas para as salas de aula das diferentes escolas em que as professoras-pesquisadoras da época trabalhavam. Também oferecemos cursos e oficinas de escrita on-line, abertos a diferentes públicos, e dos quais participaram pessoas de diversos lugares do país, de diversas áreas profissionais. Todas tinham urgência em escrever! Pelo menos oito dessas comunidades de escrita, ocorridas entre 2020 e 2021, deram origem à publicação do primeiro livro do GECRIA: “Autoria criativa: por uma pedagogia da escrita criativa” (2021), o que considero como o crescimento e ida para o mundo.

Além dessa publicação, houve ainda o segundo livro do grupo intitulado “Comunidades de escrita autoral: abraçando a mudança no GECRIA” (2024). Em 2021, a professora Juliana de Freitas Dias organizou e publicou o livro “No espelho da linguagem: diálogos criativos e afetivos para o futuro” com capítulos escritos pelas/os pesquisadoras/es do grupo e em 2023, publicou o livro “Leitura e produção de textos”. Somam-se a essas obras as pesquisas em nível de graduação, de mestrado e de doutorado que investigam e propõem práticas autorais de escrita em diferentes contextos. Ao mesmo tempo, essas pesquisas reivindicam para si a escrita de textos acadêmicos impregnados de pessoalidade e de estilo em que os pensares e os sentires do/da pesquisador/a transpareçam no texto (tal como nesta tese).

O caminho percorrido foi revelando e estruturando uma metodologia de trabalho com textos em que leitura, escrita e reescrita se interrelacionam em um fluxo contínuo. Assim, a professora Juliana de Freitas Dias (2021, p. 29-30) observou que estavam estabelecendo-se o que chamou de sete princípios do GECRIA, os quais apresento a seguir de maneira resumida:

1. Criação de comunidades de escrita como lugares de valorização da sensibilidade e da inteligência dos/das participantes como fontes de novos modos de ser/saber/poder a serem manifestos na autoria.
2. Professor/a-aprendiz: dissolução da assimetria professor/a-aluno/a, pois ambos escrevem na comunidade e cria-se um ambiente seguro para a troca de textos escritos.
3. Desbloqueio da escrita e da autoria através da conscientização linguística crítica de vozes internalizadas que incapacitavam a autoria.
4. Liberdade que gera um campo seguro para compartilhar os textos, pois se pode usar pseudônimos para assiná-los e a leitura é um convite, nunca uma exigência.
5. Articulação entre leitura e escrita com foco na estética literária dos textos, o que propicia o florescimento da confiança, da entrega e do aprofundamento em experiências autorais.
6. Conscientização acerca da criatividade como parte da vida humana e, portanto, todas as pessoas são criadoras e autoras.
7. Experimentação dos gestos trimembrados da escrita criativa: impulso, intuição e pulsação.

Além dos sete princípios, identificou ainda que a metodologia estava consolidando-se em três gestos: impulso, intuição e pulsação. Cabe pontuar que esses gestos são colocados pelo jornalista e escritor pernambucano Raimundo Carrero como etapas do processo criativo e no qual a técnica é uma dessas etapas. Entretanto, pelas experiências que Juliana Dias observou no GECRIA, ela destaca que “não se trata de um percurso linear, mas sim de uma jornada de escrita que vai entremeando as lentes de Carrero”, e que a técnica, por sua vez, “está presente em todas as etapas.” (DIAS, Juliana. 2021, p. 57-58).

Ecoando a voz de Carrero, ela concorda que “a inspiração não é algo que ‘cai do céu’, mas que é impulsionada por nós [...] a partir de nossa ação, ou seja, a partir da escrita.” Assim, temos o primeiro gesto: o do **impulso**, que “pode surgir, segundo as pesquisas desenvolvidas pelos/as pesquisadores/as do Gecria, a partir das técnicas de desbloqueio.” (*ibidem*).

Dentre as técnicas de desbloqueio usadas no gesto do impulso estão as de escrever sem parar durante um tempo determinado como sete, vinte ou três minutos; escrever com restrição, como “inserir uma lista de palavras ditadas pelo/a professor/a” ou “escrever sem nenhum adjetivo” ou ainda a partir de uma lista de compras. Técnicas como essas desbloqueiam porque conduzem a atenção para a restrição.

Com isso, inicia-se o processo de autoconhecimento no que se refere à identidade autora, pois é o momento de:

identificar as ‘vozes’ internas que colocam nossa identidade escritora para ‘baixo’ e esboçar, em forma de diário de bordo (registros sistemáticos e completamente livres), o que cada mensagem nos diz e em que momento fundante essa mensagem se instaurou no nosso *ethos* autoral. Muitas vezes, ao localizar as raízes desses bloqueios já estamos suficientemente prontos para liberá-los. Outras vezes, é necessário apoiar este trabalho em forma de expressão na comunidade, através de trocas orais, partilhas de histórias de vida e escritas curativas. (DIAS, Juliana. 2021, p. 31).

Trata-se de uma observação atenta do passado, das crenças limitadoras da autoria e que, quando verdadeiramente ouvidas, podem gerar compreensão e iniciar o processo de transformação. Com isso, o gesto do impulso não propicia tão somente o desbloqueio da escrita, mas também o desbloqueio de autopercepções cristalizadas e irreais. Relacionando esse gesto com a trimembração anímica (pensar, sentir e agir/querer), considero que se trata de um agir conectado com o sentir e em que o pensar acaba sendo convidado a um estado de não julgamento do que está sendo escrito, mas de deixar reverberar as vozes do passado para que sejam depuradas.

O segundo gesto é o da **intuição**, cujas técnicas estão relacionadas à conscientização linguística que, por sua vez, são colocadas em prática pela reescrita. É o momento de trabalhar frases deixando-as mais curtas ou mais longas, a depender do que se quer gerar no/a leitor/a; de modificar trechos de lugares; reorganizar parágrafos; escolher entre dizer e mostrar; inserir metáforas e/ou binômios fantásticos.

O autoconhecimento que se opera com esse gesto não se circunscreve apenas ao da identidade autora de textos, mas também suscita a ampliação da consciência para a autoria da vida. Ao ser convidado/a a cortar palavras ou trechos na reescrita do texto as pessoas costumam ter duas posturas: aceitam o convite e desfazem-se prontamente de trechos ou resistem e não retiram quase nada. Ambas as escolhas podem indicar que tais comportamentos ocorrem em outras esferas da vida e que, se são recorrentes, talvez a pessoa esteja vivendo em um dos extremos. Desfazer-se de

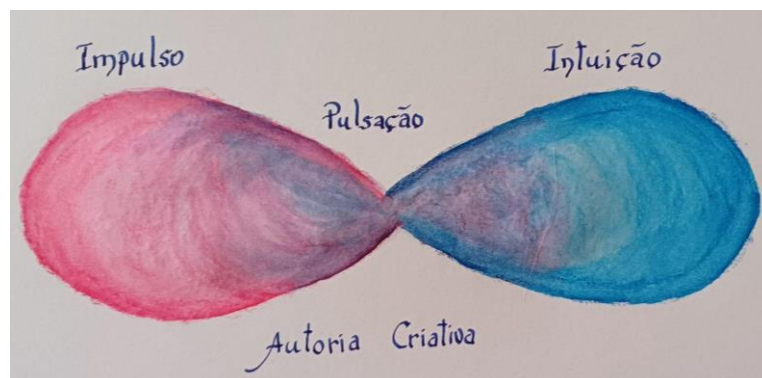
tudo pode esconder uma autonegligência disfarçada de altruísmo ou de necessidade de agradar aos demais e estar sempre disponível. Isso demonstra uma falta de percepção das próprias necessidades. Se, por outro lado, há dificuldade de retirar trechos do texto e isso é constante, então pode indicar apego. Apego às próprias ideias e pouca abertura para ouvir outras, apego a coisas materiais que podem levar a acúmulos desnecessários. O que temos observado, portanto, é que o exercício de cortar palavras e/ou trechos, e de reinseri-las se for o caso, consiste em ativar o pensar para reorganizar a escrita conforme a intencionalidade e, ao mesmo tempo, o pensar é chamado a ser mais flexível. Maior flexibilidade no pensar tende a gerar flexibilidade no sentir e no agir/querer, conduzindo a escolhas mais autorais nos textos e na vida.

A **pulsção** é o terceiro gesto,

é o ápice da presença. A escrita passa a fazer parte da vida, de cada momento, de cada encontro. Não há mais separação entre quem escreve o sobre o que se escreve. [...]é quando assumimos nossa autoria e nosso protagonismo, bem como consideramos nossos textos como protagonistas no mundo; como atos de resistência contra uma visão da vida como uma massa cinzenta, sem presença de seres humanos reais, sem fluxos criativos e insurgentes; é uma resistência crítica da autoria. A isso chamamos de autoria criativa. Os três gestos são fluidos e dinâmicos, as técnicas são aplicadas no ir e vir dessa trimemória, em conformidade com as necessidades de cada momento. (DIAS, Juliana de Freitas, 2021, p. 31-32).

Chegar na pulsção, como o próprio nome sugere, significa nos conectarmos com a “respiração do texto” (DIAS, Juliana de Freitas, 2023, p. 70). E respiração é o fluxo contínuo e mantenedor da vida que consiste em tempo de contração e de expansão, de alternância entre inspirar e expirar. Uma alternância que se torna tão vívida que, destacando um trecho da citação acima, a “escrita passa a fazer parte da vida”. Assim, nos alinhamos “à nossa identidade escritora e à nossa autoria criativa. Temos, enfim, o sentir, o pensar e o querer em conexão.” (*ibidem*). Nesse sentido, a Figura 5 ilustra o movimento de fluxo contínuo dos três gestos.

Figura 5 - Os três gestos



Fonte: elaboração própria

Sintetizando, temos então o gesto do impulso do agir/querer, o qual nos conduz ao gesto da intuição, em que o pensar é acionado à serviço da consciência linguística/estilística crítica e, como integrador de ambos os gestos, surge a pulsação criativa, que se relaciona com o sentir e a presença.

Podemos dizer ainda que ocorre uma integração das temporalidades do passado, do presente e do futuro, pois as memórias da relação com a escrita são acionadas para no agora as escolhas linguísticas e de vida serem trazidas à consciência com vistas a um futuro de mais protagonismo e autoria.

5 DEFININDO O CAMINHO A PARTIR DAS ENCRUZILHADAS QUE ELE MOSTRA

A reflexão ao lado explicita minhas dúvidas, inerentes ao caminhar nas trilhas da pesquisa acadêmica. O contato com teorias, metodologias e afins geraram pensamentos e sentimentos variados: me encantei, me senti perdida até que, em dado momento, encontrei o calçado adequado para seguir a caminhada. Revi a teoria e só então vi o que não havia visto. Revi as escolhas método+lógicas (RAIMONDI, Gustavo. 2019), refleti sobre sua lógica, sobre o que fazia sentido e o que era sentido por mim para então agir: pesquisar e escrever.

Caminhei e agora é chegado o momento de relatar como aconteceu a travessia, com suas encruzilhadas, surpresas e escolhas.

Por onde vou?
Cadê minha bola de cristal para dar a resposta?
Converso com o anjo da guarda, que me responde em sonho, mas no dia seguinte, só uma vaga lembrança...
O jeito é seguir caminhando e acreditando na sabedoria do poeta ao afirmar que o “caminho se faz ao caminhar”, confiando na intuição, no lado direito do cérebro, na união da razão com o coração.
Quero chegar num lugar bom pra você e pra mim e que, ao chegarmos, sejamos melhores do que éramos ontem. Somos “filhos [e filhas] do mistério e do silêncio, somente o tempo vai revelar quem [somos]” como diz a música de Dani Black e Milton Nascimento.

Diário Reflexivo, 18/07/2023.

Para tanto, conforme explicitiei em seções anteriores, vinculei a pesquisa a três campos de conhecimento: à Análise de Discurso Crítica (ADC) de base faircloughiana (usada para análise dos dados), à Biografia Humana sob a ótica da Antroposofia e às epistemologias elaboradas no GECRIA que, por sua vez, têm sido inspiradas na ADC e na Antroposofia (entre outras). Destaco que as pesquisas em ADC, por considerarem o discurso como um dos elementos das práticas sociais, são transdisciplinares, pois costuma ser necessário trazer ao diálogo epistemologias de outras áreas a fim de ampliar e aprofundar a análise e a interpretação dos dados.

Face a essa especificidade, a metodologia que me pareceu adequada foi a qualitativa de cunho etnográfico-crítico e discursivo (DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. 2006; MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. 2017). Portanto, nas subseções seguintes discorro acerca das características da pesquisa qualitativa e, mais especificamente, da vertente etnográfica crítica e discursiva. Na sequência, focalizo o campo de pesquisa, os filtros (espectrais) que utilizei para aguçar meu olhar e como realizei a geração de dados.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre. (DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S., 2006, p. 17)

Diante das ameaças às democracias, e em especial à jovem democracia brasileira com os ataques antidemocráticos de 8 de janeiro de 2023 às edificações dos Três Poderes na capital federal; diante do discurso de ódio que se quer confundir com liberdade de expressão; e diante do fato de tais discursos e ameaças serem articuladas via mídias sociais e até incentivados por *gabinetes do ódio*¹⁸ aqui e ali, ecoo a voz de Denzin e Lincoln, grandes referências em pesquisas qualitativas, para que mantenhamos o necessário cultivo da esperança com Paulo Freire (1992) e com Byung-Chul Han (2024).

Com Rudolf Steiner e seu incentivo ao pensar livre, me inspiro para que individualmente nos libertemos das crenças que impingiram em nós acerca de nossas capacidades e, com isso, nos libertemos coletivamente das amarras sociais que nos fizeram naturalizar injustiças. Uma pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln, tem, como “ponto central [...] o compromisso humanista do pesquisador qualitativo de estudar o mundo sempre a partir da perspectiva do indivíduo” (p. 389). Indivíduo este com suas interseccionalidades de gênero, raça e classe, vivendo um tempo sócio-histórico específico e, como trago nesta pesquisa, vivendo ainda as crises e oportunidades arquetípicas de seu momento biográfico.

Eu quis, conscientemente, que minha pesquisa fosse permeada de esperança e amorosidade freirianas e de humanidade no sentido antropológico, que considera o fluxo contínuo e mutuamente influenciado entre pensar, sentir e agir. Somos formados/das dessa tríade anímica que precisa ser alimentada em cada um dos três aspectos: no intelecto, nas emocionalidades e no volitivo. Assim, com o grupo de

¹⁸ Gabinete do Ódio é a designação do “grupo que, sob as ordens do Palácio do Planalto, espalharia fake news e afirmações agressivas contra adversários do [então] governo [de Jair Bolsonaro]” e que cuidava da “operacionalização e financiamento” das ações. De acordo com o juiz Ailton da Veiga do STF, a “‘organização criminosa’ de forte atuação digital e com núcleos de ‘produção’, de ‘publicação’ de ‘financiamento’ e ‘político’ [atuava] com a nítida finalidade de atentar contra a Democracia e o Estado de Direito.” (22 de ago. de 2022). Disponível em: <https://www.congressoemfoco.com.br/coluna/11210/documento-do-stf-explica-como-funciona-o-gabinete-do-odio> Acesso em: 06 de mar. de 2025.

estudantes que participou da pesquisa, procurei situar-me, como uma participante “extremamente humana [e observadora] da condição humana.” (BRUNER, 1993, p. 1, citado por DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 391).

Denzin e Lincoln (2006, p. 231) consideram que há “uma maneira correta de conceituar a investigação qualitativa [que denominam] como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo.” Acredito que isso foi possível durante os encontros do Curso, tal como relatam os/as estudantes que participaram dos dois últimos encontros como parte de seus estágios de observação:

quanto aos alunos, eles se aceitavam ali. A oficina criou essa atmosfera de aceitação para eles. Além do mais, com o compartilhamento das impressões, foi perceptível o interesse genuíno que as pessoas tinham pelas histórias uns dos outros. (Copaíba e Jerivá, Relatório de Estágio, 2024, p. 11).

A última oficina, apesar de ser realizada em uma sala diferente, se iniciou de maneira afetiva, uma vez que a professora cumprimentou e perguntou como cada aluno estava, de maneira individual, criando um espaço confortável para os alunos envolvidos pré-atividades a serem realizadas. (Copaíba e Jerivá, Relatório de Estágio, 2024, p. 13).

A didática do encontro não se assemelha com a convencional, em relação à normalidade das aulas que se frequentam na universidade. O encontro é repleto de constantes interações professor-aluno. Além disso, a professora permite aos alunos conversar e interagir. Não obstante nem todos se sentem à vontade, a professora não faz pressão nem insiste. (Jacarandá, Aroeira e Pequi, Relatório de Estágio, 2024, p. 6).

Essa foi a qualidade da atmosfera criada por nós e que possibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Possibilitou mais que um campo etnográfico-discursivo acadêmico, mas um espaço de compartilhamento de angústias e sonhos, de tomadas de consciência sobre como nos posicionamos no mundo e em nossas vidas, em particular. Permitiu risos, descontração e percepção daquilo que é vivenciado e sentido por quem está no meio acadêmico. Nos autoetnografamos à medida que dizíamos e escrevíamos nossos textos autobiográficos e refletíamos sobre como estamos imbricados/das com a tessitura histórico-social, familiar e acadêmica.

Uwe Flick, psicólogo, sociólogo e professor de pesquisa qualitativa na *Alice Salomon University*, em Berlim, Alemanha, ressalta a relevância das pesquisas qualitativas diante do contexto atual e da “individualização das formas de vida e dos padrões biográficos”. (2009, p. 20, citando BECK, 1992). Para ele, vivemos um

momento em que “as narrativas precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais”. (p. 21) e não generalizantes. Com isso, destacam-se os saberes construídos no grupo com o objetivo de “descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas”. (*ibidem* p. 24).

Um aspecto inerente às pesquisas qualitativas é a reflexividade de quem está conduzindo-a. Nicolás Herrera, Professor de Sociologia na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidad Nacional de La Plata, Argentina, destaca que o “exercício de vigilância epistemológica é completamente antinarcisista”. (2015, p. 80). Ou seja, não se trata de ficar ensimesmado/a, admirando a própria imagem, mas sim uma vigilância centrada na “própria prática [a fim de] objetivá-la”. (*ibidem*). A reflexividade consiste, portanto, numa reflexão contínua do/da pesquisador/a sobre as:

próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., [as quais, por sua vez,] tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (FLICK, Uwe. 2009, p. 25).

Como nos diz Juliana de Freitas Dias (2021, 48min.) é estar não só com o pensar desperto, mas também com nosso sentir e nosso agir. Nesse sentido, Uwe Flick destaca ainda que tanto a subjetividade de quem está conduzindo a pesquisa quanto a de quem está participando dela “tornam-se parte do processo de pesquisa” (2009, p. 25). E isso nos remete ao chamado de Paulo Freire, acerca da necessária e contínua reflexão sobre nossas práticas pedagógicas e como sujeitos políticos com vistas à autonomia, e ao chamado de Rudolf Steiner para a autoeducação que nos conduz à autonomia de nossos próprios pensamentos à medida que os investigamos (BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tânia; VEIGA, Marcelo da. 2013). A partir do chamado dessas vozes, podemos nos perguntar, durante a pesquisa: *por que estou pensando assim sobre tal fato/pessoa? O que isso diz sobre mim?* Com isso podemos ter honestidade em relação as nossas impressões, sentimentos e irritações, como diz Uwe Flick na citação acima.

Bell hooks (2017) nos fala sobre como o contato com a teoria a curou e, ao considerar todas essas possibilidades da pesquisa qualitativa, a meu ver, essa metodologia também tem potencial agentivo de cura. Isso porque ela nos propicia perguntas outras que vão além das perguntas de pesquisa que são declaradas

textualmente. Perguntas com as quais talvez tenhamos que conviver pacientemente, como alerta Rainer Maria Rilke (2006/2024, p. 43), para “em um belo dia, sem perceber, viver as respostas.”

Com isso, nos encaminhamos para a abordagem etnográfica crítica, como uma das vertentes da pesquisa qualitativa sobre a qual deixo uma observação de Uwe Flick. Ele pontua que, especialmente nos Estados Unidos, a “‘etnografia’ (por exemplo Denzin, 1997) substitui a marca ‘pesquisa qualitativa’ (em todas as suas facetas.” (FLICK, Uwe. 2009, p. 31).

Na próxima seção, discorro sobre as características da pesquisa etnográfica (. DENZIN, Norman K e LINCOLN, Yvonna S., 2007), da etnográfica crítica (THOMAS, Jim, MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês, 2011) e, mais especificamente, acerca de sua consonância com a Análise de Discurso Crítica (MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo e RESENDE, Viviane de Melo. 2017; DIAS, Juliana. 2021).

5.2. PESQUISA QUALITATIVA, ETNOGRÁFICA-CRÍTICA E DISCURSIVA

Escolher o caminho da pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica crítica é como adentrar um portal e, ao adentrá-lo, saber que não nos é possível ver tudo.

O “caminho ele vai ser construído de acordo com as interações, eu não sei se eu vou ter que me afastar porque tem algum animal peçonhento ali na frente, eu não sei se eu vou ter que abrir uma picada e eu vou ter que ter ajuda de uma pessoa pra ficar junto comigo, eu não sei se eu vou ter que acampar e dormir.” (DIAS, Juliana. 2021, 6min.).

Trago a voz da professora Juliana de Freitas Dias, retirada de uma aula ministrada por ela sobre etnografia crítica e que está disponível no canal do youtube¹⁹ do GECRIA para iniciar este diálogo. O desenho que fiz (Figura 3) enquanto assistia

Figura 3 - O campo de pesquisa



Fonte: elaboração própria

¹⁹¹⁹ Disponível em: [Etnografia crítica- desenvolvimento-Juliana Dias](#)

novamente essa aula e a partir de uma imagem mostrada pela professora, me conduziu a outras reflexões. Os elementos que compõem o campo de pesquisa têm um colorido único, inédito, como toda paisagem é. Enquanto eu pintava, os formatos e as cores foram revelando a paisagem gradativamente e mantendo ocultos outros elementos: não vemos, por exemplo, o que há atrás de cada uma das árvores, em suas copas e nem vemos suas raízes. O mesmo ocorre com a pesquisa etnográfica crítica, pois à medida que a desenvolvemos percebemos alguns aspectos, descobrimos outros, mas é preciso estar ciente de que não veremos toda a complexidade com seus desafios e mistérios. Isso nos ajuda a manter uma postura de humildade.

A etnografia crítica é um convite à reflexão pautada na ética, no despertar de nossos sentidos para chegarmos, delicadamente, às questões ocultas ou ocultadas na/da estrutura social tanto quanto possível, sem invadir ou constranger. A respeito desta postura para a pesquisa, Jim Thomas (2013) nos diz:

A etnografia crítica é um tipo de reflexão que examina cultura, conhecimento e ação. Isso expande nossos horizontes e escolhas e alarga nossa capacidade experiencial para ver, ouvir e sentir. Isso aprofunda e aguça compromissos éticos forçando-nos a desenvolver e agir de acordo com o valor dos compromissos no contexto das agendas políticas. Etnógrafos críticos descrevem, analisam e abrem para o exame agendas ocultas de outra forma.

A abertura de agendas ocultas é feita *com* as pessoas participantes da pesquisa e não apenas *sobre* ou *para* elas ou ainda para terceiros. Não se trata de *empoderar* ou *dar a voz* às pessoas, mas coletivamente encontrar o *poder* emancipatório que habita em cada ser humano (da condutora da pesquisa e dos/das participantes), de criar espaços para que todas as vozes sejam ouvidas e os silêncios, quando escolhidos, sejam respeitados. Juliana de Freitas Dias (2021) nos alerta para tais sutilezas dizendo que “Quando a gente começa uma pesquisa, a gente penetra em outros mundos, mundos sonhados, mundos negados, mundos invisibilizados, mundos possíveis, mundos da esperança”. (3min).

Jim Thomas traz ao seu diálogo as ideias de Karl Marx e, com isso, tanto nos alerta acerca das ilusões quanto nos chama para resistirmos à domesticação que nos aprisiona:

Se, como Karl Marx (1846, 1974, p. 37) diz, nós constantemente maquiemos concepções falsas sobre nós mesmos, sobre o que nós somos e sobre o que nós temos que ser e então curvamos diante de nossas criações, nós portanto

vivemos em um mundo parcialmente ilusório. O intelectual selvagem está resistindo à domesticação pela identificação dessas ilusões e questionando suas necessidades.

Ter um posicionamento crítico é, portanto, colocar em xeque o que foi naturalizado nos binarismos (homem/mulher, por exemplo) ou em visões excludentes (quem pode acessar determinados saberes e quem não, por exemplo) com o objetivo de promover a emancipação dos nossos modos de pensar, sentir e agir. É considerar que tais ilusões ou tentativas de domesticação são feitas por meio da linguagem e se despertamos nossa consciência linguística crítica, podemos descongelar as imagens falseadas acerca de nós e plasmar um mundo de possibilidades e de alternativas mais justas.

Izabel Magalhães, André Ricardo Martins e Viviane de Melo Resende, em sua obra *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa* (2017), explicitam as confluências que existem entre a etnografia crítica e a Análise de Discurso Crítica. As autoras e o autor citam que ambas as áreas têm em comum o compromisso com a mudança social e advogam em favor de uma complementariedade entre as áreas em que ambas se enriquecem e afirmam:

Se o objetivo de uma pesquisa é ter acesso a práticas sociais e investigar como se dá a articulação entre os momentos constituintes dessas práticas, incluindo o discurso, a etnografia provê meios adequados para a geração e a coleta de dados (...). A ADC, por sua vez, provê um arcabouço capaz de mapear conexões entre escolhas linguísticas em textos e a prática social de que o discurso é parte. (2017, p. 151-152).

Como podemos observar, essas áreas dispõem de metodologias complementares para a geração e coleta de dados e para a análise dos mesmos. Entretanto, as semelhanças e contribuições mútuas vão além, pois ambas pressupõem: a reflexividade de quem conduz a pesquisa; a isenção de hipóteses, que são típicas de pesquisas de cunho positivista; o contato com os eventos sociais empíricos e a triangulação de métodos de coleta e geração de dados. Para ambas as áreas o mundo social é constituído por forças que constroem os sujeitos e, ao mesmo tempo, consideram que esses sujeitos têm potencial agentivo para empreender as transformações necessárias.

Em uma pesquisa de abordagem etnográfico-crítica discursiva, o desvelamento do que está oculto é feito por meio de descrições, análises, interpretações e

“explicação de suas conexões” (*ibidem*, p. 152). Assim a pesquisa vai do que é mais abstrato, ou seja, as estruturas macrossociais (apresentadas na conjuntura desta tese), até o que é mais concreto: os discursos, gêneros discursivos, estilos e textos.

Na próxima seção, relato como realizei a pesquisa de campo com sua geração de dados e como cheguei então ao que é mais concreto: os textos.

5.3 DE QUE CAMPO DE PESQUISA FALO QUANDO ME REFIRO A “ENTRAR NO CAMPO”

Conforme já mencionei em seções anteriores, logo no primeiro semestre de aulas on-line, em meio à pandemia, na disciplina de Metodologia de Pesquisa com a professora Juliana de Freitas Dias, ela (me) disse: *você já está no campo!* Uma afirmação que me deixou um tanto desconcertada e também me despertou os sentidos. Pensei: *bem, já que estou no campo, deixa eu ver o que há aqui.* O restante dos desdobramentos dessa caminhada atenta está descrito no capítulo 3, e aquela descrição nos ajuda a compreender o desenho abaixo:

Figura 6 - Uma lente com filtros



Fonte: elaboração própria

Sim, todo o doutorado foi um caminho etnográfico crítico e discursivo e para o qual eu trouxe os saberes que já me acompanhavam, como o da Biografia Humana pelo viés antroposófico (a lente amarela no desenho), que se somou aos saberes construídos no GECRIA (a lente azul) e com os estudos da Análise de Discurso Crítica faircloughiana (a lente vermelha). Daí o desenho da lupa com essas três cores de

lentes sobrepostas e com a qual delimitei um determinado grupo de pessoas que partilhariam comigo esta pesquisa.

Essa lente relaciona-se com um fato biográfico recente em minha vida. No início de 2024 me descobri portadora de síndrome de Irlen, uma alteração viso-perceptual, de causa neurológica, que consiste em um desequilíbrio da capacidade de adaptação à luz que, por sua vez, gera alguns sintomas como a fotossensibilidade, a dificuldade de leitura e a não percepção do contraste de cores (entre outros). O tratamento é feito com o uso de filtros espectrais coloridos sobrepostos às lentes dos óculos (assim como está representado no desenho), que trazem conforto e melhora cognitiva.

Essa foi uma descoberta bastante simbólica considerando o percurso de doutoramento e a escolha de lentes com as quais focalizar um campo específico para investigar, um espaço que foi sendo plasmado de conforto para as pessoas participantes e para mim e onde nossas (auto)cognições se aprofundaram.

Quando escrevo sobre isso, me dou conta da profundidade do que significa fazer uma pesquisa corporificada: que não nega a presença do corpo de quem pesquisa, com todos os seus atravessamentos.

Diário Reflexivo, Dia Internacional da Mulher de 2025.

Na seção seguinte, apresento o filtro da ADC como um método para olhar para os dados que emergem do campo de pesquisa. Em seguida, relato como gerei os dados e como elaborei dinâmicas amalgamando os saberes do GECRIA e os fundamentos da Biografia Humana sob a perspectiva antropológica.

5.4. A ADC COMO UM FILTRO ESPECTRAL

A Análise de Discurso Crítica, além de ser um arcabouço teórico para estudar as relações entre os discursos e a sociedade, também é uma metodologia para desvendar o que os discursos carregam, mascaram ou escondem, quais são as ideologias e os mecanismos de manutenção de assimetrias de poderes. Os discursos funcionam tanto como reprodutores de desigualdades e exclusões, quanto como promotores do agenciamento para a transformação social.

Para a ADC, portanto, ao se estudar os discursos, que se manifestam em gêneros textuais, é possível compreender camadas mais profundas e estruturantes da sociedade - como o sistema capitalista em que vivemos - ou de uma esfera microsocial. Considera ainda que a estrutura social e as esferas microsociais são

interrelacionadas. Daí que não se estuda um texto desvinculado de seu contexto discursivo de produção, as análises são textualmente orientadas e feitas a partir de um olhar duplo, como diria Glória Anzaldúa (*apud* Juliana de Freitas Dias, 2021): um olhar de águia e de serpente, para ver o que está distante e o que está próximo.

Em 1999, Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough, em sua obra “*Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*” (Discurso na modernidade tardia: repensando a análise crítica do discurso), apresentam as etapas de um trabalho analítico. Juliana de Freitas Dias, em sua tese de doutorado intitulada “*O Renascimento do Parto: Discurso e Identidade*”, de 2007, apresenta o arcabouço proposto e o reformula para que estivesse adequado às revelações de sua pesquisa. Ela pontua que os próprios autores Chouliaraki e Fairclough, “sugerem que o arcabouço da ADC é um instrumento que pode ser adaptado à realidade de cada análise, o que torna possível a seleção dos tópicos que interessarem ou, até mesmo, a inversão e a exclusão de outros.” (DIAS, Juliana. 2007, p. 42).

No Quadro 5, podemos ver tanto a versão de Chouliaraki e Fairclough (1999) quanto a de Juliana de Freitas Dias (2007, p. 44).

Quadro 5 - Arcabouço metodológico Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Juliana de Freitas Dias (2007)

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60):	Juliana de Freitas Dias (2007, p. 44)
1) Problema (atividade, reflexividade)	1) Questão motivadora
2) Obstáculos a serem resolvidos: a) Análise da conjuntura; b) Análise da prática em foco (em que o discurso é um momento) (i) Prática (s) relevante (s)? (ii) Relação do discurso com os demais momentos? - discurso como parte da atividade; - discurso e reflexividade; c) Análise do discurso: (i) análise estrutural: a ordem de discurso; (ii) análise interacional - análise interdiscursiva	2) Aprofundando a questão: a) Análise da conjuntura; (i) Conjuntura histórica (ii) Conjuntura atual b) Análise do discurso: (i) Análise interdiscursiva (ii) Análise linguística: c) Análise das identidades;

- análise linguística e Semiótica	
3) Função do problema na Prática	3) Definindo os principais Obstáculos
4) Possíveis formas de vencer os obstáculos	4) Reconfigurando a questão
5) Reflexões sobre a análise	5) Refletindo sobre a análise

Fonte: adaptado de DIAS (2007, p. 44).

Em meus primeiros contatos com essa metodologia, lá no início do percurso do doutorado, me peguei observando esse quadro e imaginando um caminho linear e cronológico de pesquisa em que cada etapa aconteceria em seu tempo, uma após a outra. Eu ainda não havia percebido que viver a pesquisa e analisar os dados são como os dois filamentos que formam seu DNA, ou seja, vão se tocando aqui e ali e dão origem à identidade da pesquisa.

Herança positivista?
Querer andar pelo caminho conhecido para ter a sensação de segurança?

Diário Reflexivo, 10/03/2025

São muitas as possibilidades de nos encontrarmos com uma questão que nos motive a pesquisar e que tenha relevância social. Depois de muitas experiências durante esses anos de doutoramento, foi a partir da análise mais aprofundada do texto de uma estudante da disciplina de Produção de Textos que surgiu minha questão motivadora.

Diante dessa vivência, parece-me frutífero indicar, sobretudo para quem pretende realizar uma pesquisa de mestrado ou de doutorado, que talvez o primeiro passo seja adotar um diário reflexivo para anotar as descobertas e reflexões feitas a partir do cotidiano: leituras, conversas com colegas, aulas, ensaios de análises discursivas, notícias e outras que lhe pareçam enriquecedoras. A reflexividade é, a meu ver, o fio de Ariadne que nos guia no caminho, muitas vezes labiríntico, da pesquisa. É a reflexividade que nos mantém despertas e nos ajuda tanto a seguir a caminhada, quanto a encontrar a saída. A questão motivadora pode constituir-se, então, como uma revelação que nos toca a alma e para a qual podemos doar um pouco do que é nosso para investigá-la.

Diante disso, apresento a seguir o Quadro 6 que elaborei e que me serviu de guia para a caminhada e para a análise dos dados:

Quadro 6 - Guia

Reflexividade	1. Diário reflexivo
	2. Questão motivadora
	3. Aprofundando a questão: a. Análise da conjuntura b. Análise da conjuntura biográfica c. Análise do discurso
	4. Reconfigurando a questão
	5. Refletindo sobre a análise

Fonte: elaboração própria

5.5 O TRABALHO DE CAMPO E A GERAÇÃO DE DADOS

O trabalho de campo consistiu na implementação do Curso “*Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*”, descrito no capítulo 5.

A metodologia utilizada para a geração de dados etnográfico-discursivos foi baseada na metodologia desenvolvida pelo GECRIA, cujo fundamento de trabalho inspira-se em bell hooks (2013) e em sua ideia de **comunidades de aprendizagem** que, assim como Paulo Freire (1975, 1986), objetiva uma prática pedagógica engajada e crítica que conduza à libertação e que seja pautada na amorosidade e na humanização.

Para bell hooks (2021, p. 97),

ao criar uma comunidade de aprendizado que valorize o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador democrático empenha-se para criar proximidade. Palmer chama isso de ‘intimidade que não aniquila a diferença’.

Qualquer sala de aula, de acordo com as ideias de bell hooks, pode se transformar em uma comunidade de aprendizagem, ou seja, um espaço coletivo em que a proximidade gera vínculo e pertencimento, onde há acolhimento e partilha. Como professora universitária estadunidense, ela afirma que encontrou, ao longo de sua jornada:

Vários estudantes brilhantes que buscam educação, que sonham em trabalhar a serviço da liberdade, que se desesperam ou se desmotivam completamente porque faculdades e universidades estão estruturadas de uma forma que desumaniza, que os desvia do espírito de comunidade no qual anseiam viver. [...] Eles têm baixo desempenho nos estudos. Assumem o papel de vítima. Falham. Abandonam as aulas. A maioria não foi orientada sobre como encontrar o próprio caminho em um sistema educacional que, apesar de estruturado para manter a dominação, não é fechado e, portanto,

tem dentro dele subculturas de resistência em que a educação como prática da liberdade ainda acontece. (HOOKS, bell. 2021, p. 96-97).

O que o GECRIA faz é justamente atuar nas brechas propiciando experiências de valorização da humanidade para manter e/ou recuperar o brilho de estudantes e, assim, ajudar no cultivo dos sonhos de liberdade e de esperança. Claro que cada comunidade que o grupo ajuda a nascer tem suas características específicas e pede dinâmicas de escrita alinhadas com os propósitos de seus integrantes.

No que se refere à comunidade que conduzi, o objetivo central era promover escritas autobiográficas, as quais serviram para geração de dados e, ainda, como espaço de partilha e escuta mútuas. Abaixo listo as atividades realizadas:

1. Questionário de múltipla escolha com vistas a conhecer o próprio temperamento;
2. Escrita de uma situação vivenciada em que o temperamento poderia ser identificado;
3. Questionário com perguntas abertas com vistas a conhecer os próprios hábitos;
4. Diversas escritas de desbloqueio com tempo marcado e/ou aberto;
5. Escritas sobre aspectos biográficos relacionados aos setênios;
6. Carta para o eu do futuro²⁰;
7. Rodas de partilha e reflexão sobre as atividades escritas;
8. Formulário de inscrição e finalização do percurso;
9. Portfólios;
10. Gravação e degravação dos encontros;
11. Relatórios de estágios de estudantes que foram observadores-participantes.

5.5.1 A composição do *corpus*

Para realizar as análises discursivas, selecionei trechos variados dos textos escritos e entregues nos portfólios individuais, considerando que cada participante poderia escolher o que compilar para compô-lo. Selecionei ainda respostas ao

²⁰ Não tive acesso às cartas para o eu do futuro, pois a proposta não era de mostrar a ninguém.

formulário de inscrição e de finalização e trechos das participações orais que foram transcritas.

Destaco que tais seleções não foram necessariamente as mesmas entre as pessoas, pois meu intuito não era comparar respostas ou textos escritos por pessoas diferentes. Isso seria contrário à essência do Curso, que consistia em um olhar individualizado para cada biografia. Assim, a metodologia que segui foi de ler todos os textos escritos por cada uma das pessoas e, a partir de então, observei quais aspectos eram mais sobressalentes. Com isso, pude perceber que se evidenciaram: aspectos típicos da fase biográfica da pessoa; transformações discursivo-identitárias em relação à tomada de consciência sobre si; despertar do agenciamento próprio com vistas a fazer escolhas que tragam melhora da saúde mental; transformações referentes à relação com a escrita e o resgate da autoconfiança.

5.5.2 O desenho da pesquisa de campo

O Curso foi desenhado especificamente para estudantes do curso de Letras-Português da Universidade de Brasília e foi implementado em cinco encontros, com cerca de duas horas de duração cada.

No Quadro 7, apresento o perfil dos/das participantes e acrescento tanto o setênio em que estavam em 2020, ano de início da pandemia (considerando a conjuntura e as questões de saúde mental), quanto o setênio em que estavam em 2024. Destacar as idades em que estavam no início da pandemia mostrou-se de suma importância para as reflexões que teci na conjuntura, sobretudo no que se refere à saúde mental e ao acesso a conteúdos inadequados via redes sociais em um momento tão desafiador para a humanidade.

Os setênios são períodos de sete anos em que, pelo viés antropológico, ocorrem metamorfoses na biografia humana, surgem desafios e possibilidades arquetípicas.

Quadro 7 - Setênios dos/das participantes em 2020 e em 2024

Pseudônimos	Gênero	Setênio em 2020 - idade	Setênio em 2024 - idade	Semestre em 2024	Curso de Letras
Cedro	M	3º - 15	3º - 19	2º	Português
Angico	F	3º - 15	3º - 19	4º	Português

Mulungu	M	3º - 17	4º - 21	5º	Português
Braúna	F	3º - 18	4º - 22	2º	Português
Pitanga	F	3º - 18	4º - 22	7º	Inglês
Buriti	M	3º - 18	4º - 22	8º	Português
Murici	M	3º - 19	4º - 23	9º	Português
Acácia	F	4º - 22	4º - 26	9º	Português
Baru	F (trans)	4º - 23	4º - 27	8º	Português

Fonte: elaboração própria

Como podemos observar no Quadro 7, participaram nove estudantes que foram indicados/as pela professora Juliana de Freitas Dias, pela professora Paula Gomes e por Lúgia de Lima Duarte. Vale destacar que as idades marco de mudança de setênio indicam uma transição, pois obviamente não há mudanças repentinas ao longo da Biografia Humana entre uma e outra fase.

Justifico a escolha por esse grupo de participantes para a implementação do Curso por várias razões. Se, como nos diz o professor Tiago Coelho (2024), que assumiu o Decanato de Ensino de Graduação (DEG) na atual gestão universitária:

a graduação é o coração pulsante de nossa Universidade, onde ideias se transformam em conhecimento e sonhos ganham forma. (se é onde) [...] construímos as bases para o futuro, cultivando talentos, promovendo a inovação e reafirmando nosso compromisso com a excelência acadêmica e a transformação social.

Então é este coração que precisa ser cuidado para que os sonhos individuais possam tornar-se reais, para que cada estudante se sinta pertencente à universidade e possa ter condições de permanência. Para que se desenvolvam como autores/as de seus textos. Desta forma, o coração da universidade e os corações de estudantes entram em consonância de pulsar e cultivamos não só talentos, mas também autoconfiança e cor-agem (ações a partir do coração). É neste coração que práticas inovadoras de ensino, como a de comunidades de escrita, precisam ser vivenciadas para que a transformação social e de si aconteçam. As diversas pesquisas, cursos e oficinas que o GECRIA desenvolveu evidenciam que a escrita pode ser deságue de dores e alegrias, de ressignificação de vivências e de cura, já que é agenciadora das forças psíquicas (pensar, sentir e querer) das pessoas.

6. DEFININDO O QUE LEVAR PARA A TRAVESSIA

No início de 2024 me descobri portadora de Síndrome de Irlen. Uma herança genética que altera a visopercepção e é causada por um desequilíbrio da capacidade de adaptação à luz a qual, por sua vez, produz alterações no córtex visual e leva a déficits na leitura, gerando sintomas como fotofobia e enxaqueca (dentre outros). A partir de então, passei a usar filtros espectrais, que são películas de cores variadas colocadas sobre as lentes dos óculos para filtrar ondas específicas de luz e trazer conforto e melhora da visão.

Começo esta seção teórica trazendo esse fato biográfico porque ele é constitutivo de minha identidade e de meu corpo, mas também porque o considero bastante significativo, sobretudo por ter ocorrido durante a fase de doutoramento. Passar por vários exames oftalmológicos e visoperceptuais aprofundaram minhas reflexões sobre as diversas formas de ver e de processar o que é visto. Para quem tem Síndrome de Irlen, portanto, escolhe(m)-se a(s) cor(es) do(s) filtro(s) que auxiliará(ão) na melhora da visão. Para realizar uma pesquisa é necessário escolher os filtros teóricos (e metodológicos) por meio dos quais se olhará para o fenômeno investigado. Ou seja, tais escolhas não são isentas, neutras ou sem motivações; elas são corporificadas, situadas em minha história de vida, na de quem participou da pesquisa e no momento sócio-histórico em que estamos imersos. Daí que se trata de uma pesquisa-vida.

Boa parte dos conflitos são gerados porque uma pessoa vê as coisas diferente da outra. Há duas pessoas que veem igual? A dominação começa quando se quer impor a visão de um ao outro. O diálogo é a forma que temos de contar à outra pessoa como vemos e ouvir dela como ela vê. O diálogo é a forma de somar visões distintas e, assim, nos aproximamos de uma compreensão ampliada dos fenômenos.

Diário Reflexivo, março de 2024, Belo Horizonte, Hospital d'Olhos.

Feitas essas considerações iniciais, neste capítulo apresento as teorias que escolhi para se somarem nesse exercício de ver, analisar e interpretar. Apresento a Análise de Discurso Crítica como um filtro para ver a relação entre linguagem e sociedade e, como uma e outra são intrinsecamente humanas, trago a concepção de ser humano proposta pela Antroposofia, bem como o desenvolvimento biográfico em setênios, aqui chamado de Biografia Humana. Apresento também a metodologia do GECRIA como o elo entre a ADC e a Antroposofia, uma vez que um dos objetivos do

grupo é reconectar o ser humano com sua essência criativa à medida que auxilia na ressignificação de autopercepções que foram moldadas por discursos sufocadores da autoria de textos e da vida.

6.1 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A LINGUAGEM

Para começar esse diálogo teórico, inicio com Paulo Freire, educador engajado com as questões sociais e com a possibilidade de superá-las por meio da emancipação. Alguém que nos convida a ler o mundo e, ao mesmo tempo, refletir acerca de nós, seres humanos inconclusos. A reflexividade na pesquisa parecia ser uma prática cotidiana para ele e não somente no que se referia ao seu fazer de educador, mas de ser humano.

Em uma passagem de seu livro, *Pedagogia da Esperança* (1992/2011, p. 40-44), Paulo conta de um “mal-estar pressentido” que lhe ocorrera entre os 22 e 29 anos (4º setênio), em que, de vez em quando, era “tomado por uma sensação de desesperança, de tristeza, de acabrunhamento, que (...) o] fazia sofrer enormemente”. Passou então a tomar seu mal-estar como objeto de curiosidade: “‘Tomava distância’ dele para apreender sua razão de ser. (...) precisava, no fundo, iluminar a trama em que ele se gerava.” Observou os fenômenos atmosféricos que lhe despertavam a dor e trabalhou sua esperança enquanto “procurava a razão mais profunda”. Até que visitou a cidade em que vivera e, ao parar em frente à casa onde seu pai morrera, conscientizou-se “das várias relações entre os sinais e o núcleo central, mais fundo, escondido” dentro de si.

No relato autobiográfico de Paulo Freire encontramos o que Bhaskar (2002, 2012 *apud* Dias e Vieira 2016, p. 57-58) define como “‘*autoestruturação interna do ser*’ como caminho para a emancipação humana coletiva”. Observamos que a proposta é de uma relação dialética entre o individual e o coletivo, entre o desvelar das tramas biográficas e das tramas sociais. Paulo Freire (1992/2011, p. 44), afirma que esse é o primeiro passo para a superação, o seguinte é o engajamento “na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”.

No âmbito dos estudos críticos do discurso, Barros (2015) também vê “a autorrealização individual como o único caminho para a autorrealização universal”. Dias e Vieira (2016), por sua vez, ampliam o olhar da relação entre individualidade e

coletividade e chamam a atenção para os efeitos nocivos da visão de fragmentação entre seres humanos e outras formas de vida:

a 'falsa' separatividade, fragmentação, alienação da totalidade universal (que) desune as pessoas, as desconecta das totalidades integradas. Nessa dinâmica de 'falsa' separação, e 'dualidade', o ser humano se reconhece como 'superior' às demais formas de vida, legitimando, por exemplo, o meio ambiente natural como algo 'fora' e não como parte de sua própria natureza, de própria realidade, e, ainda, não reconhece si mesmo no outro, naturalizando práticas de competitividade, concorrência, agressividade, violência, exclusão.

Bertalanffy (1902-1972), biólogo austríaco, criador da Teoria geral dos sistemas é enfático ao afirmar que “De uma maneira ou de outra, somos forçados a tratar com complexos, com ‘totalidades’ ou ‘sistemas’ em todos os campos de conhecimento. Isto implica uma fundamental reorientação do pensamento científico” (BERTALANFFY, 2010, p.23).

Essa reorientação do pensamento científico também surge na escola de Frankfurt, onde a teoria social crítica surge como contraponto à teoria tradicional, positivista e totalitária. Dias, Coroa e Lima (2018, p.30) apontam a promessa que girava em torno do paradigma de então e a mudança proposta pela abordagem crítica:

[na perspectiva tradicional], os conhecimentos gerados de forma cumulativa pela ciência dariam ao ser humano condições plenas de instituir o progresso, paz e a justiça. A abordagem crítica, portanto, antagoniza os pressupostos epistemológicos básicos da modernidade: autonomia da razão e eficiência moral da ciência.

É a partir dessa visão que o adjetivo ‘*crítica*’ está presente na Análise de Discurso Crítica, a qual busca, por meio de suas pesquisas, promover mudanças sociais tornando o mundo mais justo e igualitário. A vertente crítica pressupõe a autoemancipação do indivíduo: das crenças, dos preconceitos e dos interditos que o bloquearam impedindo-o de ser autor/a da própria biografia e de seus textos.

O discurso, por sua vez, é um momento das práticas sociais e para analisá-lo é preciso uma abordagem transdisciplinar (FAIRCLOUGH, Norman. 2001). Dessa forma, o material de análise é o texto verbal ou não-verbal, que se constituem como “produções sociais historicamente situadas que dizem muito a respeito de nossas crenças, práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades”

(RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. 2009, p. 10) incluindo as ordens de discurso, as práticas sociais e a análise da conjuntura.

Juliana Dias, Maria Luiza Coroa e Sóstenes Lima (2018, p. 31) destacam quatro conceitos direcionadores para a “construção crítica de uma prática teórica engajada com a mudança social”:

- (i) a linguagem é tomada como uma atividade social, histórica e ideológica;
- (ii) a linguagem é uma prática que contribui para a materialização de desigualdades, injustiças sociais e para suas transformações;
- (iii) o estudo da linguagem é uma prática social situada na história e nas relações de poder;
- (iv) as pesquisas e as práticas de ensino da linguagem são atividades ético-políticas.

E destacam a necessidade de reflexão acerca de quais são os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos que sustentam os estudos críticos linguagem que nos propomos realizar. A esse questionamento, parece-me fundamental acrescentar também a reflexão sobre nossa compreensão de ser humano, de natureza e de universo e então, a partir disso, construir “espaços onde devem ser praticadas novas formas de conhecimento e de inteligibilidades, práticas voltadas para a construção de novos modos de pensar, ser e estar na vida social.” (DIAS, Juliana; COROA, Maria Luiza; LIMA, Sóstenes. 2018, p.31).

Em vista da busca pela construção de tais espaços e retomando o relato de Paulo Freire é que justifico minha intenção de, por meio de atividades de escrita criativa, baseadas na teoria dos setênios e na cosmovisão de ser humano da Antroposofia, contribuir para que as pessoas participantes da pesquisa possam iluminar a própria trama biográfica e social.

De acordo com Norman Fairclough, “a maior parte da atenção que normalmente é dada ao ‘eu’ no discurso focaliza o conceito de ‘expressão’” ou, como Roman Jakobson, distingue-se entre as funções emotiva e expressiva da linguagem. Mas para Fairclough (2001, p. 209) essa distinção deixa de fora:

a perspectiva crucial da construção: o papel do discurso na constituição ou construção do ‘eu’. Quando se enfatiza a construção, a função da identidade da linguagem começa a assumir grande importância, porque as formas pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são um aspecto fundamental de como elas funcionam, como as relações de poder são impostas e exercidas, como as sociedades são reproduzidas e modificadas.

Essa categorização e construção de identidades e identificações realizadas pelas sociedades:

também está ligada aos processos representacionais de classificação, de elaboração de semelhanças e diferenças e aos processos de construção, manutenção e subversão de papéis sociais e relações sociais. (FAIRCLOUGH, Norman. 2003 *apud* RAMALHO, Viviane e RESENDE, Viviane. 2011, p.130).

Esta é uma pesquisa transdisciplinar, uma vez que busquei adotar uma postura crítica nas dimensões teórica, metodológica, de análise e de escrita da pesquisa (DIAS, Juliana; COROA, Maria Luiza; LIMA, Sóstenes. 2018). Assumo o uso do termo ‘trans’ como ‘ir além’, ainda que seja um primeiro pequeno passo possível, isso também porque a natureza não dá saltos, o que inclui a natureza humana em suas diferentes camadas e a natureza das pesquisas.

6.2 ALGUNS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA OS ESTUDOS CRÍTICOS DA LINGUAGEM: AS TEORIAS TAMBÉM TÊM BIOGRAFIA

Há alguns caminhos possíveis a serem trilhados no frutífero campo dos Estudos Críticos do Discurso, tais como: a abordagem dialético-relacional de Norman Fairclough e Lilie Chouliarachi; a abordagem sociocognitiva, cuja referência principal é Teun A. van Dijk e a abordagem histórico-discursiva, de Ruth Wodak. Destaco que aqui no Sul Global tem sido defendido um tratamento decolonial para os ECDs, principalmente por pesquisadoras mulheres de diferentes universidades da América Latina. Para o escopo desta pesquisa, opto pela abordagem dialético-relacional da Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), de origem britânica, e também ecoo a voz de pesquisadoras de viés decolonial.

Foi na década de 1960 que a Análise de Discurso, de vertente francesa, começou a surgir e tratar da “reprodução das desigualdades entre os grupos sociais.” (DIAS, Juliana, 2015, p. 23). Anos mais tarde, já na década de 1970, o cenário plasmado nos estudos linguísticos configurou-se até chegar a “uma abordagem crítico-discursiva de questões sociais.” (*ibidem*). Norman Fairclough era um dos linguistas que já não se satisfazia com os estudos centrados exclusivamente na linguagem uma vez que não respondiam às implicações sociais e políticas por ela

desempenhas, seja reproduzindo ou contestando relações de poder. Para o autor, as mudanças sociais e as mudanças nos usos linguísticos estão imbricadas e podem ser analisadas para compreender uma e outra. Para tanto, já fazendo uso da transdisciplinaridade, aspecto que se tornou uma das características da ADC, Fairclough colocou em diálogo a Linguística Sistêmica-Funcional de Halliday e a filosofia de Foucault com as ideias de poder, hegemonia e discurso. Assim, o nome Análise de Discurso Crítica foi cunhado por ele e apareceu pela primeira vez em um artigo de sua autoria intitulado *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*, publicado no *Journal of Pragmatics*, em 1985. Ela diferencia-se da vertente francesa por focalizar não a reprodução, mas a transformação social, a qual, no caso desta pesquisa, realizou focalizando na permanência de estudantes na universidade.

Pouco tempo depois dessa publicação, em 1988, Fairclough veio à Universidade de Brasília, a convite da professora Izabel Magalhães, para ministrar o curso *Linguagem, Poder e Ideologia*. O livro *Discourse and social change* (Discurso e mudança social), publicado por Fairclough em 1992, teve sua primeira tradução publicada em 2001 no Brasil, a qual foi coordenada pela professora Izabel Magalhães. Conforme destaca a professora Juliana de Freitas Dias (*ibidem*), “desde então, pode-se afirmar que a UnB tem sido polo representativo de pesquisas na área”, com destaque para as pesquisadoras Izabel Magalhães, Viviane de Melo Resende, Viviane Vieira, Maria Luiza Coroa e Juliana de Freitas Dias.

A ADC faircloughiana coloca-se, então, tanto como uma teoria crítica quanto como uma metodologia para investigar mudanças sociais e culturais que se relacionam com mudanças nas práticas discursivas (FAIRCLOUGH, Norman. 2001). Ela é dialética-relacional porque o discurso, como parte irredutível das práticas sociais, está dialeticamente relacionado com aspectos não-discursivos das práticas (RESENDE, Viviane; PEREIRA, Fábio H. 2010), ou seja, questões sociais são parcialmente discursivas, e vice-versa (CHOULIARAKI, Lilie e FAIRCLOUGH, Norman. 1999, p. vii).

Esse aspecto dialético relaciona-se com uma das quatro “condições mínimas” que a abordagem de Fairclough (2001, p. 27), em suas palavras, precisaria suprir: trata-se do método para análise multidimensional (dimensão linguística e dimensão sociocultural). As outras três condições são: o método de análise multifuncional, o método de análise histórica e o método crítico.

Para propor o método de análise multifuncional, Fairclough baseia-se na Linguística Sistêmica-Funcional de Halliday, a qual “considera que os textos simultaneamente representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades”. Fairclough, por sua vez, inspira-se nessa tríade e afirma que prefere usar significações ao invés de funções e, portanto, o discurso desempenha, ao mesmo tempo, os significados representacional, Identificacional e acional. Em relação à terceira condição, o método de análise histórica, o autor afirma que a:

análise de discurso deveria focalizar a estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos, e na constituição a longo prazo de ‘ordens de discurso’ (...). No nível de textos, considero esses processos em termos de ‘intertextualidade’. (FAIRCLOUGH, Norman. 2001, p. 27-28).

Ou seja, os textos atuais são intertextos de outros já existentes e remetem-se a outros. No contexto da pesquisa que desenvolvi, uma das reflexões que tangenciou os encontros do curso foi acerca do que há, em seus textos atuais (escritos ou orais) de outros presentes em suas biografias.

Por fim, a respeito do método crítico, o autor explicita o que significa ser **crítico**: “implica em mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção [...] fornecendo recursos para aqueles que possam estar em desvantagem.” (FAIRCLOUGH, Norman. 2001, p. 28).

A ADC tem um compromisso com a transformação social e, ao nosso ver, ela pressupõe a transformação individual e coletiva. As pesquisas que a tomam por abordagem costumam lidar com temáticas sobre exclusão, subalternização, naturalização de injustiças etc. No viés de autoconhecimento e de autoatualização (HOOKS, bell 2017), tal como o GECRIA vem propondo, nos provocamos mutuamente, pesquisadores/as e participantes a refletir qual o espaço que ocupam, em nossas vidas individuais, a exclusão, a subalternização e as injustiças, quando somos causadoras e/ou quando somos alvo de tais ações.

O discurso atua, então, como um momento de nossas práticas sociais, entendendo momento não restrito ao aspecto temporal, mas a dimensões de conexão mais amplas e, trazendo novamente as ideias de Fairclough ao diálogo, opera mutuamente em três níveis da vida social e em três níveis da linguagem, como demonstro na Figura 7:

Figura 7 - Discurso como um momento da prática social



Fonte: adaptado de Fairclough (2001, p. 220 *apud* RAMOS, 2025, p. 92)

A Figura 7 nos mostra que o discurso é um momento da prática social e a prática social, por sua vez, faz a mediação entre a estrutura social, que é mais abstrata e o evento social, que está em um nível mais concreto.

A estrutura social correlaciona-se com o sistema semiótico (linguagem verbal, gestual, corporal e imagens visuais), o qual permite ou não “combinar elementos linguísticos” (Fairclough, 2003, p. 24). Já o evento social correlaciona-se com a concretude da linguagem em textos, os quais estão situados em um contexto específico e são produzidos por pessoas situadas.

Em resumo:

Visualizar (...) o discurso como um momento da prática social implica considerar a relação dialética entre as estruturas e os eventos sociais, uma vez que as práticas estão mediando estruturas sociais e ações concretas, ou seja, as estruturas da sociedade são lentamente transformadas por meio das ações reais nas práticas de cada instituição e vice-versa. (DIAS, Juliana de Freitas, 2015, p. 27).

Tomando-se a prática social aula, de uma escola de educação básica, em que a chamada – a ação concreta – é feita pelo/a professor/a dizendo o número a que cada estudante corresponde na lista ao invés de dizer seus nomes, logo constatamos como essa prática contribui para manter uma estrutura social de desumanização. É certo que o processo de considerar cada estudante como um indivíduo único e merecedor de um tratamento como ser humano vai muito além de chamar pelo nome, mas é inegável que isso contribui para que se sinta visto. Se queremos transformar a

estrutura escolar para que ela seja mais humanizadora e saudável para estudantes e docentes, é preciso que empenhamos nossas reflexividades para a conscientização crítica de nossas práticas cotidianas. Um processo que pode ser doloroso por dois motivos. Porque reconhecer nossas ações, nossas representações e nossas identificações nem sempre nos mostrará o melhor de nós e pode, ao contrário, nos trazer culpa, arrependimento, justificativas nada plausíveis para nossas ações. E também porque precisaremos nos lançar a uma forma desconhecida de representação, de identificação e de ação e o desconhecido tende a nos gerar medo, insegurança ou receios. É mais seguro permanecer como sempre foi, algo dentro de nós nos diz. Entretanto, se estivermos dispostas/as a uma reflexividade honesta, poderemos cruzar esse limiar e agir impulsionadas pela lógica das possibilidades, da criatividade, da originalidade, do único e autoral.

Conforme já explicitiei anteriormente, o discurso é, simultaneamente, um modo de **representação** de aspectos do mundo, um modo de identificar a nós mesmos/as/es e a outras pessoas (**identificação**) e também é um modo de **ação** e de interação no mundo. Esses três modos geram, por sua vez e respectivamente, os três níveis de significado: representacional, Identificacional e acional.

Para o contexto desta pesquisa, relaciono o discurso como representação, identificação e ação entremeado com as biografias individuais, uma vez que esses três âmbitos se metamorfoseiam ao longo da vida com menos ou mais consciência por parte dos indivíduos.

Ao considerarmos o discurso como o construtor de sistemas de conhecimento e crença, de subjetividades, como o mediador das relações sociais e como o meio de agir no mundo, logo observamos que é no início da vida de cada indivíduo que o discurso vai permeando-o e atuando em suas formas de dar significado ao vivido.

As normas e as convenções familiares (e/ou do grupo social) em que a criança está inserida são explicitadas pelo discurso e tanto moldam como restringem a representação, a identificação e a ação. Estudar a linguagem de modo crítico e transformacional é um processo de autoconhecimento, especialmente se lançarmos o olhar para nossas biografias e não exclusivamente para o que ocorre fora de nós e que, a partir do nosso ponto de vista, deve ser transformado. O que proponho é um movimento freiriano que consiste em olhar para o social e perceber como,

individualmente, componho e sou composta por esse social. E, ainda, a descobrir a arqueologia da dor (FREIRE, Paulo. 1992).

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representados e negociados, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processo, entidades e relações. (FAIRCLOUGH, Norman. 2001, p. 92).

Em sua pesquisa de doutorado, na qual focalizou a implementação do Programa Mulheres Inspiradoras²¹, Atauan Soares Queiroz, pesquisador do GECRIA, definiu práticas discursivo-identitárias. Em suas palavras:

As práticas discursivo-identitárias (i) se caracterizam como transgressivas por romper com a ordem do discurso pedagógico colonial e com paradigmas hegemônicos de ensino, centrados tradicionalmente na dimensão do pensar; (ii) produzem experiências reflexivas profundas ao estimular a produção, circulação e consumo de textos que possuem propriedades e poderes emergentes agenciadores e que perturbam crenças, valores e desejos cristalizados; (iii) favorecem o fortalecimento dos vínculos socioafetivos entre estudantes, a troca de saberes e experiências, a circulação de narrativas plurais, a conscientização crítica e o desenvolvimento da dimensão do sentir, que aciona o envolvimento emocional e altera as preocupações últimas dos/as agentes; e (iv) operam de duas formas: desconstroem ao passo que reconstroem, decolonizam ao passo que agenciam, em diferentes tempos e intensidades (QUEIROZ, Atauan. 2020, p. 121).

As práticas discursivas, por estarem intimamente vinculadas à estrutura social, interferem no agenciamento das pessoas e, portanto, práticas discursivo-identitárias críticas visam romper com o status quo e oferecer novos modos de agir no mundo, de pensa-lo e de senti-lo.

6.4 ANTROPOSOFIA COMO EPISTEMOLOGIA E ONTOLOGIA

Neste capítulo, apresento o que é a Antroposofia, como se deu seu surgimento e em que consiste o ato de conhecer sob esta perspectiva. Em seguida, caracterizo a constituição humana, sua trimembração e quadrimembração e, por fim, correlaciono tais conteúdos à Biografia Humana.

²¹ O Programa Mulheres Inspiradoras foi uma política pública implementada no DF, criado pela professora e também pesquisadoras do GECRIA, Gina Vieira Ponte de Albuquerque, em uma escola pública de Ceilândia.

6.4.1 A Antroposofia

Era início do século XX e as ideias positivistas permeavam diversos campos do saber e, de certa forma, tentavam apontar caminhos para a humanidade, uma vez que o cenário era o de pós-primeira guerra mundial (1914-1917). O materialismo e o cientificismo ganhavam força ao mesmo tempo em que se negava qualquer existência que não fosse pautada na sensorialidade.

É nesse contexto que Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo, artista, professor e escritor austríaco propõe uma interconexão entre o mundo sensorial e o suprasensorial e rompe com a definição de ciência da época. Ele baseia-se “nas obras científicas de Goethe, [...] [e formula] uma teoria do conhecimento que se tornou a base epistemológica da Antroposofia fundada por ele em 1913” (BACH Jr. Jonas, 2019, p. 15). É o próprio Steiner que elucida o significado do termo afirmando que “a correta interpretação da palavra antroposofia não é a ‘sabedoria do ser humano’, mas a ‘consciência de sua humanidade’”. (GA 257, 13/2/1923).²²

Ele diz ainda que a Antroposofia é uma ciência espiritual em que matéria e espírito são inseparáveis. Steiner não nega nem uma, nem outra, ao contrário, apresenta uma cosmovisão monista, a partir de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), segundo o qual “matéria não existe sem espírito, nem espírito sem matéria.” (BACH Jr., Jonas. 2019, p. 121).

Desde sua infância²³ Rudolf Steiner teve experiências suprasensíveis, mas foi por volta de seus 30 anos, ao receber o convite para editar a obra científica de Goethe – trabalho que realizou entre 1890 e 1897, em Weimar, Alemanha – que tomou contato com um conhecimento que influenciaria a epistemologia antroposófica. Embora Goethe seja conhecido por sua produção artística, ele também desenvolveu pesquisas científicas, as quais ele próprio afirmou terem sido seu maior legado. Na área da botânica publicou “*A Metamorfose das Plantas*” (1790) e na área da ótica publicou “*Doutrina das Cores*” (1810).

Segundo nos conta o professor e pesquisador da obra de Goethe e de Steiner, Jonas Bach Jr. (2019, p.16), do Departamento de Educação da Universidade Federal

²² www.sab.org.br

²³ Um resumo dos fatos biográficos de Rudolf Steiner está disponível no site do Goetheanum: Escola Superior para a Ciência do Espírito <https://goetheanum.co/es/sociedad-neu/rudolf-steiner>. Acesso em: 12/07/2021.

do Triângulo Mineiro, o objetivo de Goethe era buscar “a percepção da interconexão dos fenômenos do mundo orgânico que vai além do que é dado sensorialmente”. Com as “pesquisas botânicas, o esforço de Goethe foi apreender a unidade inalterável dentro do universo da multiplicidade” e, ao contrário da visão de ciência em voga em seu tempo, que pretendia dominar a natureza, Goethe propõe uma empiria delicada, uma postura investigativa não intervencionista, que não objetifica o observado, mas estabelece uma relação sem atribuir “principalidade nem ao sujeito, nem ao objeto [...] [procurando] chegar à essência do fenômeno” (*Ibid.* p.15), daí o nome fenomenologia.

Bach Jr. (2019, p. 34) afirma que “A fenomenologia goetheana pesquisa o objeto na sua interrelação com outros fenômenos, ‘por mais valioso que seja um experimento considerado individualmente, ele só adquire valor pela união e conexão com outros’”. A pesquisa fenomenológica é, portanto, holística, refuta a ideia de estudar somente as partes desvinculadas do todo. Essa premissa correlaciona-se tanto com o estudo da Biografia Humana quanto com a análise discursiva, pois fatos biográficos estão interrelacionados com outros que lhe precederam e que sucederão assim como estão ligados a outras pessoas e com o contexto sócio-histórico em que ocorrem.

Retomando o fazer científico antropológico, a proposta de Rudolf Steiner, conforme o professor Jonas Bach Jr. (2010, p. 278) aponta:

é como um olho que vira do avesso para se autocontemplar: o pensar sobre o pensar, quando experiência e ação são um só fenômeno. O ato de conhecer é o ponto chave do pensamento steineriano, o pivô na relação com o mundo, o ponto fundamento para o eu em desenvolvimento, em que desdobra-se a questão sobre a liberdade.

Com isso, vemos a busca de Steiner para que o ser humano tenha consciência de sua humanidade e para que exercite o pensar autônomo que o conduza ao conhecimento de si mesmo. Para ele, a ciência deveria estar a serviço desse objetivo. O ato de conhecer, para tanto, não deve suprimir o âmbito do sentir humano, uma vez que ele é intrínseco e, assim, não é possível haver dicotomia e muito menos a atribuição de valor de superioridade entre pensar e sentir (razão e emoção). Assim:

O observado depende do observador, e este, inclusive em suas dimensões emotivas e afetivas, é participante do processo de criação do conhecimento. Entre as polaridades razão/emoção, ciência/arte, não se trata de submissão ou exclusão de uma em relação à outra. Pelo contrário, refere-se a uma

dinamização, valorização e intensificação de ambas as dimensões. (BACH Jr., Jonas, 2010, p. 279)

O ser humano, portanto, participa de forma ativa e com sua inteireza no processo de conhecer. Com isso, ele conhece:

o mundo para mudá-lo e com a mudança realizada, [é] transformado por ele. Sem parâmetros fixos, sem qualquer precipitação de uma conclusão idealista de que o mundo está em minha mente e sem qualquer restrição materialista, o conhecimento é colocado como relação." (*ibidem*).

O professor Jonas Bach Jr. (2010, p. 280) pontua ainda que:

a ênfase e a dedicação de Steiner estão no conhecimento reconstruído, a partir do pensar vivenciado, que cria e percebe-se a si próprio; corresponsabilizando cada indivíduo pelo surgimento do novo, do inusitado, na reconstrução de si mesmo e do mundo. Tudo isso, sem promessas doces, com o aviso de que o processo é árduo.

Assim, objetivar um fato biográfico vivenciado é uma oportunidade de atualizar o conhecimento sobre ele, podendo ressignificá-lo e também de responsabilizar pela configuração do futuro para si e para as demais pessoas.

Conforme expus até aqui, ao unir matéria e espírito e ao unir o ser humano conhecedor com o objeto do conhecimento, inspirado nos estudos de Goethe, e ao unir razão e emoção Rudolf Steiner propõe uma concepção ampliada de ser humano. É essa ampliação da constituição de ser humano que será a base para todas as áreas de atuação prática da Antroposofia²⁴, tais como: a pedagogia Waldorf, cuja primeira escola foi fundada em 1919, para filhos de funcionários de uma fábrica em Stuttgart, Alemanha; a Medicina, a qual foi fundada por Steiner junto com a Dra. Ita Wegman (1876-1943), em 1920, em Arlesheim, na Suíça e o estudo da Biografia Humana, cujo precursor foi o psiquiatra holandês, Bernard Lievegoed (1905-1992) e, em território brasileiro, a Dra. Gudrun Burkhard (1929-2022) e seu marido, o consultor Daniel Burkhard (1936-2025).

²⁴ Cabe destacar que a Medicina Antroposófica é uma das práticas integrativas e complementares oferecida pelo SUS. Outras áreas de atuação da Antroposofia são: a Agricultura Biodinâmica, a Farmácia, a Odontologia, a Psicologia, o Aconselhamento Biográfico (Biografia Humana), a Terapia Artística, a Eurytmia (Pedagógica e Terapêutica), a Arquitetura e a Economia.

Nas seções seguintes, discorro sobre a formação trimembrada e quadrimembrada do ser humano, as quais se separam para melhor compreendê-las, mas saliento que elas se interrelacionam.

6.4.2 A trimembração humana

Para a Antroposofia, o ser humano é constituído de corpo, alma e espírito, daí o termo trimembração. O psiquiatra Bernard Lievegoed (1994), pontua, portanto, que o ser humano pertence simultaneamente a dois mundos: o material e o espiritual. O corpo é a parte material, formado com elementos do mundo terreno e os quais são devolvidos a este mundo ao morrer. O espírito é a parte imaterial, pertencente ao mundo atemporal, que se liga ao corpo e dele se desliga com a morte. A alma, por sua vez, é a região intermediária, a que faz a ligação entre o espírito (eu) e o corpo, em outras palavras, é a psique, “o objeto da observação pela psicologia” (LIEVEGOED, 1994, p.11).

A aconselhadora biográfica Nair Ribas d'Ávila nos lembra que essa é a “mesma concepção [que] vem sendo utilizada desde a antiguidade, pelos gregos [...] ‘corpo, *psyché* e *Noûs*’, e, mais recentemente, também pela psicologia junguiana, como ‘corpo, *psique* e *Self*’. (2014, p. 11, destaques no original).

Ainda nas palavras de Lievegoed (1994, p. 11), o ser humano “não é apenas um ser corpóreo que desenvolve, a partir dessa corporalidade, certas capacidades mentais transmitidas pela hereditariedade, [mas por ser também] divino-espiritual” nele atuam duas potências: uma genética, que herda da materialidade de seus ancestrais, e outra biográfica, que herda de si mesmo.

A percepção do mundo ocorre por meio do corpo, mais especificamente pelos órgãos dos sentidos. Através da alma, o ser humano edifica seu mundo interno e através do espírito manifesta-se um mundo mais elevado. É devido a essa parcela espiritual que cada indivíduo escreve a própria biografia de forma única e irrepetível.

A Figura 8 ilustra o exposto até aqui:

Figura 8 - A trimembração humana



Fonte: LIEVEGOED, Bernard (2007, p. 11).

6.4.3 A trimembração anímica

Como expus anteriormente, é a alma que faz a mediação entre o âmbito corpóreo e o espiritual do ser humano e ela própria também é trimembrada. A alma engloba o pensar, o sentir e o agir/querer e tem relação com três sistemas do corpo humano, respectivamente: o sistema neurossensorial (cabeça), o sistema rítmico (coração e pulmões) e no sistema metabólico-motor (região abdominal e membros).

O pensar é o ato que pode ser realizado sobre si mesmo. Nesse sentido, Rosely Aparecida Romanelli pontua que (2015, p. 58): “Steiner (1985) procura objetivar o ato de pensar, qualificado por ele como pensar sobre o pensar, tendo o “eu” como sujeito desse ato”. O querer/agir é entendido como força de vontade mediante a qual concretizamos ações no mundo. O sentir é o mediador entre os polos do pensar e do querer/agir. É ele também que nos coloca em relação de simpatia e antipatia com o mundo, termos que, nesse contexto, significam também aproximação e distanciamento, respectivamente. Simpatia demais nos deixa muito próximos do fenômeno que nos é simpático a ponto de não conseguirmos observar sua amplitude; antipatia demais nos mantém distantes do fenômeno e perdemos a oportunidade de ver suas sutilezas. Daí podemos perceber que o ato de observar pressupõe ambos os movimentos, os quais precisam ser permeados de criticidade do/da observador/a.

Destaco que essa segmentação precisa ser considerada em sua interdependência mútua e em fluxo contínuo. A fim de exemplificar como o pensar, o

sentir e o agir/querer humanos podem ser estimulados tomemos três matérias curriculares das escolas Waldorf, respectivamente: matemática, pintura e marcenaria. Com isso, percebemos que ocorre a educação integral do ser humano, pois não há polarização, ou seja, nenhum dos polos é mais importante que outro. Além disso, são três caminhos diferentes e complementares de autoconhecimento, de descoberta de habilidades e de contato com desafios. O currículo da pedagogia Waldorf, portanto, está a serviço da promoção da saúde, uma vez que atua nos três âmbitos anímicos (MARASKA, Elaine. 2009).

Na vida prática, equilibrar esses âmbitos consiste em buscarmos o pensar livre, autônomo e que nossas ações sejam cada vez mais permeadas pelo que emana de nossos corações. Isso faz parte do autoconhecimento e da autoeducação a que o saber antroposófico nos convida.

6.4.4 A quadrimembração humana

Outro aspecto que faz parte da concepção de ser humano, sob a ótica da Antroposofia, é sua constituição em quatro corpos, a saber: corpo físico, corpo etérico ou vital, corpo astral e Eu. Cada um deles está relacionado, respectivamente, com um dos quatro elementos: terra, água, ar e fogo, os quais, segundo o “filósofo Empédocles (Sicília, 490 a.C. – 430 a.C.) [...] sintetizam a unidade fundamental da natureza.” (GARDIN, Nilo. 2015. p. 102). Podemos constatar, portanto, que ser humano e natureza estão interrelacionados. A seguir, discorro brevemente sobre cada um dos quatro corpos.

O corpo físico nasce quando sai do ventre materno, ele é material, visível aos olhos, palpável e está sujeito às leis do mundo físico. Nesse primeiro momento, o corpo é constituído pela herança dos antepassados e “em seguida, diversos fatores externos e internos modificarão esse corpo físico ao longo da vida” (*ibidem*). No que se refere aos quatro elementos já citados, ele está relacionado ao elemento terra pois como afirma o médico antroposófico, Nilo Gardin (*ibidem*), ele “representa o sólido, o peso, a substância material”. Rudolf Steiner (2004, p. 16) explica que “por meio de

seu corpo físico o ser humano²⁵ pertence ao mundo mineral” e que “depois da morte o corpo físico dissolve-se no mundo mineral.”

O corpo etérico ou vital, assim como o astral e o Eu, estão presentes desde o nascimento do corpo físico, entretanto, ao longo do desenvolvimento eles vão amadurecendo e ficando disponíveis para tarefas diferentes. Na literatura antroposófica costuma-se usar as expressões *nascimento do corpo etérico*, *nascimento do corpo astral* e *nascimento do eu*. Voltarei a tratar desses nascimentos ao falar da Biografia Humana, apenas quis explicitar o que entendo pela palavra *nascimento*, nesse contexto.

O corpo etérico (vital) é invisível aos olhos, ou suprassensível, nas palavras de Steiner. Como esclarece o médico antroposófico Nilo Gardin, este corpo relaciona-se ao elemento água, “único elemento sem o qual não há vida” e, portanto, “representa o líquido, a fluidez, a vida” (GARDIN, Nilo, 2015, p. 102). É o que temos em comum com o reino vegetal e animal, conforme Steiner (2004, 15) coloca: “Assim como as forças minerais se manifestam nos cristais, a força vital plasmadora se exprime nas espécies ou formas de vida vegetal e animal.” Steiner explica como o corpo etérico e o corpo físico relacionam-se:

o corpo etérico permeia completamente o corpo físico, devendo ser visto como uma espécie de arquiteto deste último. Todos os órgãos são mantidos em sua forma e estrutura pelas correntes e movimentos do corpo etérico. Ao coração físico subjaz um ‘coração etérico’, ao cérebro físico um ‘cérebro etérico’, etc. O corpo etérico é estruturado como o corpo físico, sendo, porém mais complexo; tudo nele está em vivo interfluxo, enquanto no corpo físico existem partes bem delimitadas. Pois bem: esse corpo etérico, o homem o possui em comum com o vegetal”. (STEINER, Rudolf. 1982, p. 21-22).

O corpo etérico (vital) é responsável pela manutenção da vida e pode ser avaliado por meio de sete processos vitais: respiração, aquecimento, nutrição, secreção, manutenção, crescimento e geração.

Já o corpo astral (ou anímico) é o que temos em comum com o reino animal. Ele é responsável pelo “movimento, a animação, a inquietude” (GARDIN, Nilo, 2015, p. 102), está ligado aos “instintos, cobiças e paixões”, ao prazer e ao sofrimento. (STEINER, Rudolf, 2004, p.22).

²⁵ Na tradução original aparece a palavra *homem*, a qual substituí por *ser humano* porque estou tratando do “gênero humano” (MÄDER, Guilherme R. C., 2015).

De acordo com Husemann e Wolff (1978, *apud* GARDIN, Nilo, 2015, p. 106), a organização anímica sempre se manifesta em polaridades²⁶: prazer e dor, simpatia e antipatia, tensão e distensão, vigília e sono. Para avaliar a atuação do corpo astral, médicos antroposóficos observam características como: sensibilidade, tônus muscular, motricidade, pressão arterial, gestual, agilidade, sono e sonhos.

O elemento com o qual este corpo está relacionado é o ar, pois criamos espaço internamente para a manifestação das emoções, as quais “se manifestam através da respiração, seja pela excitabilidade, seja pela introspecção.” (SIMÕES, Gabriela H. 2023, p.31)

Por fim, temos algo que é exclusivamente humano: o Eu e, em razão disso, o ser humano não é considerado, sob a perspectiva antroposófica, como um animal racional, mas que pertence a um reino próprio que pode ser chamado de humano (GARDIN, Nilo, 2015). É o Eu que permite ao ser humano o desenvolvimento das habilidades de andar ereto, falar e pensar, habilidades essas que são desenvolvidas por meio da interação humano-humano. Nilo Gardin (2015, p. 106) explica que “esse conjunto de habilidades dá às pessoas autoconsciência, permite a autorreflexão e a possibilidade de modelar seu próprio destino individual.” O elemento com o qual o Eu relaciona-se é o fogo, daí a expressão *calor humano* (MARASKA, Elaine. 2009).

Rudolf Steiner (2004, p. 51) pontua que o ser humano:

Além de ser dotado com as mencionadas faculdades das plantas e dos animais, [...] é ainda com aquela de transformar as sensações em representações mentais e pensamentos, bem como de disciplinar os próprios impulsos por meio do pensar.

Isso quer dizer que, por ser portador de um Eu, o ser humano tem a possibilidade de atuar sobre o corpo astral, ou seja, de refletir antes de agir a partir de sensações e impulsos.

Rudolf Lanz, cofundador da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo (em 1956), tradutor da obra de Rudolf Steiner e grande impulsionador da Antroposofia (2011, p. 25) explica que o Eu é o “centro autônomo da [...] personalidade, o qual constitui o âmago [...] da consciência”. Falamos desse centro quando dizemos “eu”, ele é nossa “verdadeira parcela espiritual”, é o verdadeiro ser humano. O Eu habita

os demais corpos que lhe servem de envoltório. Ele “não está sujeito às limitações do espaço e do tempo. Ele é eterno, independente e alheio às características passageiras de seus corpos inferiores. Estes estão à serviço do “eu”, constituindo seu veículo na vida terrena”.

A professora Rosely Aparecida Romanelli, da Faculdade de Educação e Linguagem, da Universidade do Estado de Mato Grosso, em artigo publicado em 2015 (p. 54), destaca que o Eu é o “portador do ato cognitivo.” E resume o que expus da seguinte forma:

A Antroposofia refere-se ao aspecto físico da realidade ampliada pela visão espiritual, sem invalidação destes e sim, com a ampliação do seu significado, pois o plano físico aparece permeado de forças organizadoras e estruturadoras que plasam suas formas. Embora não se possa visualizar esse conjunto de forças, elas formam o corpo etérico do homem, do animal e da planta. A mesma observação ampliada permite a constatação da existência de outras forças superiores e mais sutis que formam no ser o corpo astral, responsável pela presença da consciência no homem e do EU, cuja existência permite a percepção da individualidade alheia. (ROMANELLI, Rosely Aparecida, 2015, p. 57).

No Quadro 8, sintetizo a quadrimembração humana:

Quadro 8 - A quadrimembração humana

Corpo físico	Corpo etérico/vital	Corpo astral/anímico	Eu
Em comum com o reino mineral.	Em comum com o reino vegetal e animal.	Em comum com o reino animal.	Exclusivo do ser humano.
Os minerais estão nos ossos e nos dentes e são ingeridos pela alimentação.	Manifesta-se nos fluxos de líquidos e no crescimento.	Manifesta-se nos instintos e sensações e nos sistemas locomotor, reprodutor, etc.	O ser humano tem consciência de si, sabe que sabe e percebe o eu alheio.

Fonte: elaboração própria

Na próxima seção, correlaciono o que expus até aqui com a Biografia Humana.

6.4.5 A Biografia Humana

O conhecimento da concepção de ser humano trimembrado e quadrimembrado, como já mencionei, é fundamental para qualquer estudo antropológico ou para qualquer atuação prática da Antroposofia, tal como é o caso da Biografia Humana. Isso porque é ao longo da vida que esses âmbitos amadurecem e desenvolvem-se propiciando autoconhecimento e autoeducação. Antes, porém, de abordar o tema em específico, cabe apresentar brevemente como surgiu o estudo da Biografia Humana.

O psiquiatra holandês Bernard Lievegoed (1905-1992) entrou em contato com os pensamentos de Steiner enquanto cursava medicina e esse encontro teve grande influência em sua vida, pois o levou a elaborar sua tese acerca do uso terapêutico da música e a fundar instituições para crianças com deficiências baseadas na Antroposofia. Ele é considerado o precursor do que viria a ser o estudo da Biografia Humana pela perspectiva antropológica.

De acordo com o site da Escola Livre de Estudos Biográficos (ELEB-SP), fundada em 2006, a obra *“Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade”*, de autoria de Lievegoed e publicada em 1976, é considerada a precursora do estudo da Biografia Humana. É esse livro que apresenta o “trabalho sistemático com as leis que regem a vida humana embasado na Antroposofia”.

No contexto brasileiro, ainda na década de 1970, o trabalho biográfico chega ao Brasil pelas mãos do casal Daniel e Gudrun Burkhard. A Dra. Gudrun, por sua vez, foi a pioneira também da medicina antropológica em solo brasileiro. Ao longo de seus 92 anos, dedicou-se a aprofundar tais estudos, a publicar diversos livros e a ministrar formações de aconselheiros/as biográficos/as, a formação que habilita pessoas a atuarem de forma terapêutica auxiliando outras a entrarem em contato com a própria biografia. A primeira formação biográfica aconteceu em 1993, em São Paulo, e atualmente há diversas escolas e centros de formação em diferentes regiões do país.

A seguir, passo a detalhar os fundamentos da Biografia Humana.

6.4.6 Os setênios como ritmo de desenvolvimento humano

Steiner postula o desenvolvimento humano em fases de sete anos, os chamados setênios e escreve diversos livros sobre esse tema. De acordo com o professor, psicólogo e doutor em Ciências pela USP, Josef David Yaari (2021, p. 9), os setênios consistem em:

uma antiga tradição oriental, com base nos ritmos lunares, que acabou sendo assimilada pela cultura grega, na qual de fato, as fases da vida foram divididas de sete em sete anos, iniciando-se pela infância (0 a 7 anos), passando pela juventude (7 a 14 anos) e chegando à adolescência e seu desenvolvimento (14 a 21 anos), para que a pessoa pudesse ser considerada “maior de idade”, ou responsável por si mesma.

Bach Jr. (2019) propõe um termo mais específico para o que chama de trabalho biográfico: antropografia. Isso porque o objetivo, em suas palavras é:

não reduzir a compreensão da biografia em sua mera expressão biológica, delimitada por processos fisiológicos que iniciam com a concepção e findam com a morte. Uma antropografia definiria melhor o conceito de trabalho biográfico aqui exposto, porque destaca a marca antropológica do vir a ser existencial, em que a *contemplação de si é base para uma postura investigativa que abre para reinvenção de novos modos de ser*. Além disso, uma antropografia destaca a inscrição humana no decurso existencial. No embate com as tendências do seu destino, o homem *inaugura novas realidades quando de fato realiza a sua emancipação* (BACH Jr, 2019, p. 236, destaques meus).

O trabalho de contemplação da própria biografia possibilita a observação de fatos que se repetem e que podem ser metamorfoseados para que não sejam determinantes do futuro. Possibilita ainda revisitar momentos de conquistas e de superações que tanto fortalecem a autoestima. A partir do trecho acima, ainda é possível observar que a pesquisa autobiográfica pressupõe não se esquivar dos embates a que se está sujeito, pois é por meio deles que a emancipação é possível. Em diálogo com o que temos considerado no seio do Gecria, trata-se de assumir a autoria da vida ou, como a Dra. Gudrun Burkhard (2010) coloca como título de uma de suas obras, de “tomar a vida nas próprias mãos”.

Sob a perspectiva antroposófica, um trabalho de investigação biográfica considerará, portanto, o desenvolvimento em setênios, os quais podem ser agrupados em períodos de 21 anos cada e comparados às estações do ano. Dessa forma, os primeiros 21 anos correspondem à primavera, fase do desenvolvimento e amadurecimento do corpo físico. O período dos 21 aos 42 anos corresponde ao verão, quando somos chamados para fora, para nos expandirmos no mundo, assim como as

plantas se expandem com toda sua vitalidade. Entre 42 e 63 anos, na fase outonal, os frutos que foram plantados amadurecem e podem ser colhidos e, por outro lado, as forças de vitalidade entram em declínio. A partir dos 63 anos inicia o inverno da vida e, assim como as plantas, perdemos ainda mais as forças vitais e também lançamos nossas sementes à terra para que germinem, elas são o nosso legado.

Nas próximas seções, apresento as características dos quatro primeiros setênios, ou seja, desde o nascimento até os vinte e oito anos, já que meu foco de pesquisa se concentrou em pessoas entre 19 e 28 anos. Ao final de cada um deles listo algumas perguntas e, caso você que me lê queira, poderão ser um convite a visitar sua própria biografia.

6.4.6.1 O primeiro setênio: 0-7 anos, a base do desenvolvimento físico

É neste setênio que o corpo físico é modelado e formará “a base corpórea de toda a nossa saúde” (MARASKA, Elaine. 2009, p. 45). Essa modelagem é feita tanto pelas forças do corpo etérico/vital quanto pelas forças externas (ambiente e pessoas).

A função principal do corpo etérico/vital, nesta fase, é o crescimento e o amadurecimento dos órgãos físicos. Esse amadurecimento também é influenciado pelo ambiente, pois a criança é, como nos diz Elaine Maraska (2009, p. 45-46):

como se fora um grande órgão sensorial. Essa permeabilidade inconsciente absorve não só o aspecto físico ao seu redor (cor/som/forma, etc.), como também o clima emotivo, os sentimentos e até o próprio caráter das pessoas. Tudo vai sendo recebido pelo corpo plasmador ou corpo etérico, [...]. Todo o processo formador da organização física, bem como da psíquica, na criança, sofre grande influência do que acontece em seu ambiente, e seus efeitos são sentidos ao longo de toda a vida.

Daí a necessidade de que os adultos que convivem com a criança autoeduquem-se, pois o modo de falar, de agir e também seus valores as impactam diretamente. Além disso, uma das formas que a criança tem de aprendizado nesse período é a imitação e, portanto, explicações intelectuais ou justificativas são vazias. Os adultos têm a oportunidade de modificar a conhecida expressão *faça o que eu digo não faça o que eu faço* por *faça o que eu faço e não ouça o que digo* e, com isso, refletir sobre suas ações e se são dignas de serem imitadas por crianças.

Propiciar um ambiente saudável para o desenvolvimento de uma criança seria fazê-la sentir que o mundo é bom, ou seja, ela deveria sentir que pode ter confiança nesse mundo, e para tanto deve ser permeada de muito carinho e amor, cujo calor a proteja, inclusive, de doenças físicas e psíquicas. (LIEVEGOED, Bernard, 1994).

A confiança é desenvolvida também no processo de amadurecimento corpóreo propiciado pelo brincar livre. Poder explorar o espaço, testar as possibilidades e limites do corpo, entrar em contato com diferentes texturas, subir em árvores, pular corda, etc. são possibilidades de experimentar a autoconfiança. É a fase em que predomina o querer/agir, ou seja, o âmbito volitivo que se relaciona aos membros (e seus movimentos) e ao metabolismo. Essa vontade, que ainda não é consciente, consiste em uma “força irresistível de impulsos motores [...] num contínuo movimento, tentando conquistar o espaço.” (MARASKA, Elaine, 2009, p. 46). É essa vontade que, aos poucos, leva a criança a conquistar o andar o ereto.

Em paralelo a isso, vivenciar ritmos entre sono e vigília, horários de dormir e acordar, de fazer as refeições etc, também trazem confiança, pois sente-se que algum adulto cuidou dessa harmonia e, assim como depois de todos os dias a noite chega, a criança vai internalizando outros ritmos que lhe trazem segurança.

O falar também se desenvolve no primeiro setênio e, também por imitação, a criança adquira a linguagem de seu meio social. Por volta dos três anos de idade, ela deixa de se referir a si mesma em terceira pessoa e passa a autodenominar-se com a palavra *eu*. Para a visão antroposófica, esse marco consiste na “primeira separação entre o Eu e o mundo.” (*ibidem*) e é quando a memória começa a ser formada e considera-se como o surgimento do pensar. Uma forma de alimentar o pensar é por meio de histórias apropriadas para o universo infantil, como contos de fadas que lidam o mundo da fantasia. Além disso, as brincadeiras de faz-de-conta estimulam a imaginação e a criança experimenta diversos papéis sociais.

Considera-se que o corpo etérico cumpriu sua função de amadurecimento corpóreo quando ocorre a troca dos dentes de leite (os herdados) pelos dentes próprios. Nesse momento, o corpo etérico fica liberado para atuar na memória e a criança está pronta para o ensino escolar, a alfabetização. Além disso, observam-se mudanças corporais como o alongamento e a mudança no contorno da cabeça.

Para o trabalho biográfico, ao revisitar o primeiro setênio, a Dra. Gudrun Burkhard propõe algumas perguntas que estão em duas de suas obras, publicadas

em 2002 e em 2010. Dentre elas, destaco: Qual é a sua primeira lembrança? Como era a casa onde você morava? Qual era sua relação com sua mãe, pai, irmãos, avós? Quais eram seus brinquedos favoritos? Havia aconchego em seu lar? Quando e de que forma ocorreram o erguer-se, o andar e o falar? Como era o ambiente humano de sua casa? Que hábitos familiares marcaram sua vida? De quais impressões sensoriais você se lembra (cheiros, cores, sons etc)? Havia rituais em seu ritmo diário, ao acordar, ao dormir, às refeições?

6.4.6.2 O segundo setênio: 7-14 anos, a base do amadurecimento psicológico

Nesta fase, o corpo etérico (vital) estará direcionado para a memória, o que facilita, por exemplo, que crianças dessa faixa etária memorizem poemas, músicas e histórias. Outra função do corpo etérico é seguir mantendo os hábitos já adquiridos no primeiro setênio (higiene, alimentação etc.) e apropriar-se de outros relativos à vivência escolar.

Entretanto, é o corpo astral (anímico) que prepondera no segundo setênio (MARASKA, Elaine. 2009) e, lembremos, ele é o responsável por impulsos, sentimentos e emoções. Tais aspectos são considerados no currículo das escolas Waldorf e contam-se, especificamente no segundo ano escolar, fábulas que apresentam os impulsos que seres humanos e animais têm em comum. Contudo, não se explica a moral da história, pois a concepção é de que a narrativa chega no âmbito do sentir da criança e explicações intelectualizantes antecipariam as forças do pensar. Steiner é categórico ao afirmar que “não atingimos a criança se lhe damos regras de moral” (STEINER, Rudolf. 2005, p. 77).

As vivências dessa fase da vida deveriam ser sentidas pela criança como “o mundo é belo”. Certamente um desafio para os adultos de seu convívio, mas ao mesmo tempo é um convite para que se reencantem com as belezas da vida. A natureza pode ser uma grande fonte de admiração assim como as diversas artes. As práticas artísticas e manuais integram a pedagogia Waldorf justamente porque atuam no âmbito do sentir e também cultivam o volitivo, especialmente ao fazer tricô, crochê e marcenaria.

Se no primeiro setênio o mundo todo permeava a criança, agora, como nos diz Bernard Lievegoed (2007, p. 60):

Existe uma parede entre o mundo interior e o exterior, uma soleira que deve ser transposta caso alguém queira penetrar, de fora, em seu mundo interior. Esse mundo interior próprio tornou-se um âmbito fechado e redondo, no qual ela começa a sentir-se “em casa”. Ele se tornou a base operacional de cujo âmbito a criança reconhece o mundo exterior e suporta os abalos produzidos por ele.

Diferente do aprendizado pela imitação, que ocorria sem barreiras no primeiro setênio e o mundo invadia todo o ser da criança, agora surgem as trocas com o mundo. Ele não apenas chega até ela, mas ela também vai em direção a ele. No espaço escolar, a criança espera aprender por meio de uma “autoridade amada” (BURKHARD, Gudrun. 2010, p. 55), ou seja, ela anseia por encontrar um/a professor/a autor/a da própria vida, que tenha valores admiráveis e lhe apresente o mundo. A beleza que sua alma busca, portanto, não é apenas a da natureza ou a estética, mas a beleza humana.

É a fase em que o coração, com a pulsação cardíaca que contrai e expande, e os pulmões, com a inspiração e a expiração, amadurecem. Eles compõem o sistema rítmico “a sede nosso sentir” (*ibidem*). Isso justifica o uso pedagógico da música e da poesia, conforme já mencionei, que contém o elemento rítmico. É preciso ainda que haja uma alternância entre atividades escolares que promovam a expansão e a contração, a exemplo de atividades que movimentem o corpo e outras que ativem o pensar.

O pensar, principalmente no início deste setênio, não deve ser alimentado com conceitos prontos, que Steiner denomina como mortos. Ele diz que, assim como não se compra um calçado para a criança e espera-se que ela o use mesmo que os pés cresçam, costuma-se fazer isso com a alma. Então afirma que: “deveríamos dar-lhes conceitos que pudessem crescer” (2007, p. 6). A forma pedagógica de fazer isso é com um ensino por imagens, ou melhor, que se conte narrativas que levem a criança a criar imagens internas as quais lhe despertem diferentes sentimentos. A professora Karla Neves, professora da Escola Waldorf Rudolf Steiner, da Faculdade Rudolf Steiner e Coordenadora do Seminário Waldorf Brasília, costuma dizer que esse ensino por imagens consiste em “pintar com palavras as narrativas”²⁷, descrevendo o ambiente com riqueza de detalhes.

²⁷ A professora Karla Neves é a coordenadora da formação de professores/as da pedagogia Waldorf em Brasília e fui sua aluna durante sete anos além de ouvi-la em congressos e conferências. Em razão disso, não é possível identificar o ano de sua fala, também porque ela é recorrente.

Neste setênio, por volta dos nove anos, ocorre uma nova consciência do Eu e surge o sentimento de separação em relação aos pais, o início da percepção de quem nem eles e nem os/as professores/as são perfeitos. Além disso, o sentimento de finitude desperta e, junto dele, o medo de que pessoas queridas venham a morrer. Costuma-se dizer que até então a criança ainda vivia envolta no espiritual de onde veio e que agora tem a sensação do paraíso perdido. Ela é tomada por uma pergunta inconsciente (cf. Karla Neves): “vale a pena estar aqui?” E no currículo das escolas Waldorf as crianças são levadas a conhecer profissões que lidam com a transformação das coisas da terra: agricultor, ceramista, tecelão etc. como resposta à pergunta de sua alma.

Outro marco importante dessa fase biográfica ocorre aos doze anos, quando o pensar passa por uma metamorfose e inicia a percepção do que é justo ou injusto. Inicia-se o pensamento causal, as ponderações e a criança começa a observar se há coerência nos adultos, entre o que dizem e o que fazem. Trata-se do abandono definitivo da infância, pois em paralelo com o pensar surge o que Rudolf Steiner (*passim*) chama de maturidade terrena, ou seja, a sexualidade que floresce com as transformações corporais e hormonais que diferenciam os corpos masculinos e femininos. Com “a consciência do próprio corpo [...] resulta o amor físico.” (MARASKA, Elaine. 2009, p. 50).

Como neste setênio o âmbito que prepondera é o do sentir, há diversas questões que ajudam a visitar essa fase, tais como:

Com que idade você ingressou na escola? Com que idade houve a alfabetização? Lembra-se de professores e matérias favoritas? Quais foram os conceitos, normas e costumes que recebeu naquela época? Como foi sua educação religiosa? Quais eram suas atividades artísticas (música, pintura, trabalhos manuais...)? Você praticou algum esporte? Teve contato com a natureza? Como eram suas férias? Aos nove anos aconteceu algum fato marcante? E aos doze anos? Quando entrou na puberdade, como você lidou com as mudanças corpóreas? (BURKHARD, Gudrun. 2010, p. 75).

6.4.6.3 O terceiro setênio: 14-21 anos, a base do amadurecimento social

Este setênio consiste na fase em que o Eu amadurece ((MARASKA, Elaine. 2009, p. 51) para que possa atuar na própria autoeducação. Para tanto, o/a jovem

exercita seu raciocínio e entra em confronto de ideias com os adultos. Elaine Maraska (*ibidem*) descreve:

esse despertar do julgamento próprio vem, quase sempre, acompanhado de um forte espírito crítico. O adolescente parece sentir prazer em colocar em xeque as opiniões dos outros; recusa-se a aceitar qualquer autoridade [...]; valores, ponderações e critérios agora devem, necessariamente, condizer com seu próprio raciocínio.

As transgressões de regras familiares e/ou sociais são parte da busca por si mesmo e pelos limites do mundo, os quais devem ser dados sem lições de moral. O lema desta fase é *o mundo é verdadeiro* e o que se busca é a verdade e a honestidade dos adultos “que passam a valer pelo que realmente são, intelectual e moralmente.” (*ibidem*). Essa verdade expressa-se também pelo cumprimento, por parte do adulto, daquilo que disse que faria seja como uma consequência que agrada ou que desagrada o/a jovem.

No contexto escolar, é o momento propício para exercitar o pensar, o âmbito anímico que prepondera biograficamente. A lógica, a ciência, a tecnologia e a abstração são caminhos para isso. Trago aqui, com minhas palavras, a fala de um aluno do último ano do Ensino Médio da Escola Waldorf Moara, onde sou professora:

Passar horas, em uma aula de matemática, tentando descobrir o caminho que determinado cientista percorreu, faz com que eu não o veja como um ‘iluminado’, mas sim que eu também posso seguir aquele caminho de raciocínio. (CARMO, Ian Tostes, 2025, comunicação oral em uma roda de conversa com estudantes do 8º ano).

O que Ian expressa, de sua vivência, é o que Steiner coloca como meta pedagógica: que se desenvolva confiança no próprio pensar.

Também deve ser estimulado o idealismo, que é típico deste setênio, com atividades sociais práticas que promovam bem-estar a outras pessoas. Isso porque a consciência da própria individualidade também traz uma diferenciação em relação ao mundo e a maior percepção de seus problemas. Assim, poder contribuir para atenuá-los traz confiança em si, pois uma das perguntas de alma desta fase é: o mundo precisa de mim? (cf. NEVES, Karla, comunicação oral, s.d.).

A admiração, que no início do segundo setênio estava voltada ao/a professor/a, agora é dirigida ao ideal humano e passa-se a buscar “heróis”, ídolos que possam inspirar-lhe. Em vista disso, a partir dos 14 anos, é bastante benéfico para a alma

juvenil, aprender os conteúdos escolares por meio de biografias e que elas mostrem tanto os desafios e superações do indivíduo, quanto o caminho de descoberta científico que percorreu.

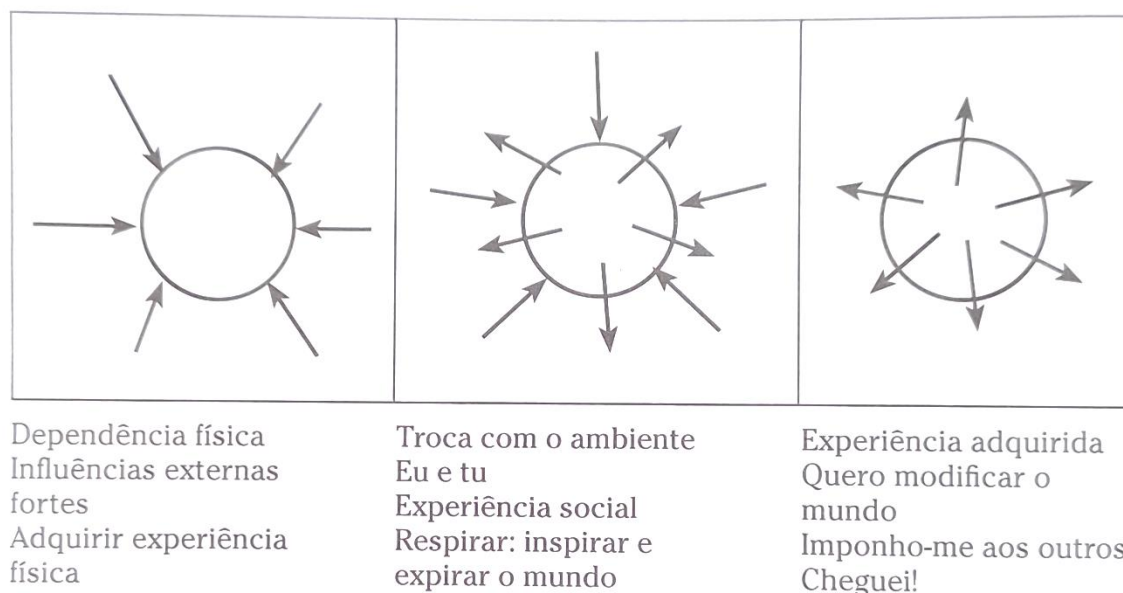
Há ainda uma luta interna entre o ideal de ser humano que deseja tornar-se e os impulsos e sensações do âmbito astral que querem ser supridos. Surgem as experimentações diversas, que podem resultar em vícios permanentes. Surgem também grandes questionamentos de ordem filosófica, política e religiosa.

A Dra. Gudrun Burkhard (2007) diz que, animicamente, é como se houvesse uma placa onde se lê “fechado para balanço”. Isso porque ocorre uma revisão dos valores e demais ensinamentos aprendidos no seio familiar e, frequentemente, uma negação. Isso tudo demonstra uma busca por responder à pergunta, às vezes inconsciente, “quem sou eu? O que vim fazer aqui?”

Ao final deste setênio, o Eu apropriou-se de todos os demais corpos (físico, etérico e astral) e é isso que traz o sentimento de individualidade autônoma e responsável. É o que se chama de nascimento do Eu.

A Figura 9 resume o que ocorre nos três primeiros setênios:

Figura 9 - Os três primeiros setênios



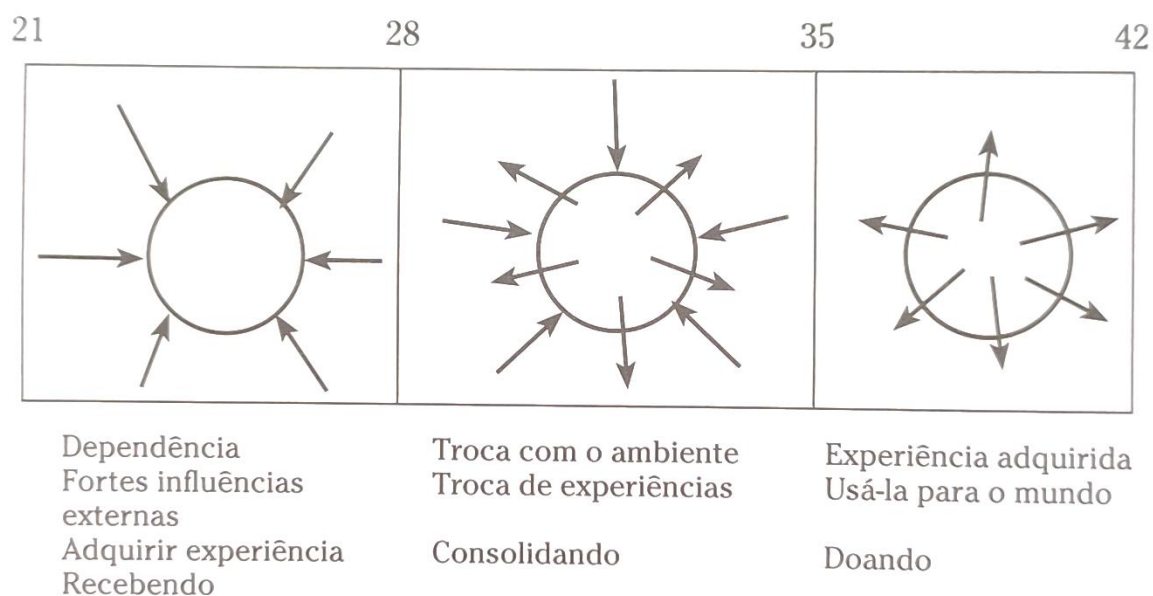
Fonte: BURKHARD, Gudrun (2019, p. 68).

6.4.6.5 O quarto setênio: 21-28 anos, a fase centauro

A imagem do centauro, o ser da mitologia grega com tronco, braços e cabeça humanos e a parte inferior de um cavalo é representativa desta fase, conforme é citado na literatura antroposófica. Essa é a fase biográfica que sucede à da adolescência, com seus instintos, sensações e experimentações, mas agora isso tudo começa a ser controlado.

O corpo físico completou seu ciclo de crescimento, o qual foi orquestrado e moldado pelo Eu. O Eu, por sua vez, agora está livre dessa tarefa e disponível para, em parte, “atuar numa atividade da consciência”. (BURKHARD, Gudrun. 2010, p. 77). Considera-se, portanto, que ocorre o nascimento do Eu, a maioria que consiste na “capacidade plena de assumir responsabilidades por si mesmo” e inicia-se o processo de desenvolvimento da alma, que vai até os 42 anos. Para o escopo desta pesquisa, não tratarei dos demais setênios, mas apresento a figura a seguir como um vislumbre do vir a ser.

Figura 10 - Desenvolvimento anímico, dos 21 aos 42 anos



Fonte: BURKHARD, Gudrun. (2010, p. 118)

Comparando-se esta figura com a anterior, observa-se que as direções das setas são as mesmas que as dos três primeiros setênios. Isso quer dizer que há repetições e metamorfoses, pois nos primeiros setênios houve o amadurecimento

corpóreo e nos três seguintes há o amadurecimento anímico. Repetições e metamorfoses são aspectos do que, em Antroposofia, chama-se de espelhamentos. Gudrun Burkhard (2010, p. 122) pontua que “nas fases entre os 21 e 42 anos o ser humano retoma, de maneira retrospectiva, toda a sua biografia.”

Assim como a criança pequena precisou aprender a erguer-se e a andar e, nesse processo, caiu algumas vezes, o jovem adulto precisará andar sobre as próprias pernas na vida (O quarto [...], 2023), o que significa ter o próprio sustento financeiro (BURKHARD, Gudrun. 2002). A dependência do primeiro setênio, que era em relação ao ambiente e podia trazer o sentimento de confiança, agora torna-se dependência anímica. Essa dependência está relacionada ao modo como elogios ou críticas vindas do ciclo familiar, profissional ou estudantil atingem a alma e levam a emoções oscilantes. Burkhard (*ibidem*) sintetiza, afirmando que na “fase da alma da sensação, estamos outra vez numa grande fase de experimentação. Caímos e levantamos psicologicamente [...]”

Se por um lado há a dependência anímica com suas suscetibilidades e o encontro com os desafios do mundo, por outro lado há a vontade do Eu de aparecer, brilhar e irradiar e então, para posicionar-se, o jovem adulto recorre aos papéis sociais:

aqueles que a vida exige de nós, como por exemplo de boa filha ou bom filho, de boa esposa ou marido, de excelente profissional, ou já de ser mãe ou pai. Esses papéis todos podem antepor-se à verdadeira personalidade como máscaras superpostas, e ou pode desaparecer atrás delas, como que sufocado.

C. G. Jung denomina tais máscaras como personas. Essa luta entre papéis e individualidade se mantém pela vida toda. Porém agora começa-se a escrever uma biografia interna e externa: a interna representa os impulsos que queremos realizar; a externa é aquela que a vida exige de nós.

Outro perigo é de o jovem adaptar-se demais aos outros, tentando cumprir as expectativas que têm dele, ou então, por instabilidade ou incompetência, simular falsa segurança, o que o manterá muito rígido. (BURKHARD, Gudrun. 2010, p. 91).

Maristela Francener, aconselhadora biográfica, no vídeo “O quarto setênio” (2023), disponibilizado no canal da Associação Sagres de Florianópolis, também fala sobre como as máscaras sociais são importantes nesta fase, pois trazem segurança e funcionam como uma barreira para viver as novas experiências. Porém, mais adiante será necessário libertar-se delas buscando a própria autenticidade ou, como temos dito no Gecria, inspiradas nos saberes antroposóficos: a autoria da vida.

É o momento também de revisitar os setênios anteriores para olhar o que foi ficando na própria bagagem e que já pode ser descartado. As frases-rótulo ouvidas e as normas aprendidas, principalmente no segundo setênio, quando o âmbito do sentir (o sistema rítmico) estava plenamente aberto, devem ser transformadas. Normas introjetadas, tais como “menino não chora” (*ibidem*), “menina não grita”²⁸ ou ainda “apelidos que, maldosamente, sublinhavam nossas fragilidades [...] nos foram impetradas, mas nossa essência nada tem a ver com elas; é preciso lavá-las, deixá-las para trás e sermos nós mesmos.” (*ibidem*).

Dentre o que não é possível mudar estão características como a altura, o temperamento, pais que nos desagradam, etc. pois, como afirma Burkhard (*ibidem*), “elas fazem parte da personalidade, e o ser humano tem de integrá-las em si e não lutar contra elas, pois isso só lhe custaria, além das próprias forças, um grande descontentamento e uma constante insatisfação interior.”

O Eu é chamado a um trabalho:

Nessa época é importante ‘matar’ psicologicamente a imagem de pai e mãe [...]. É preciso criar uma relação de adulto para adulto com os pais, e muitas vezes, quando o jovem não consegue sair da relação de dependência, apegar-se ao pai ou ao chefe, entrando frequentemente em crises de depressão e medo – o medo de não conseguir ser alguém na vida, e por isso existe o perigo das drogas ou de outras fugas como as seitas religiosas. Há ainda as doenças psíquicas por não conseguir enfrentar os desafios que a vida lhe está trazendo. (p. 91-92).

A seguir, apresento brevemente a teoria dos temperamentos, com características que se revelam no segundo setênio.

6.4.7 Os temperamentos

Desde a Grécia Antiga, especificamente com o filósofo Empédocles, há correntes de pensamento que se baseiam na teoria dos quatro elementos, a qual diz que toda substância é composta de terra, água, ar e fogo. Aristóteles (384 a.C), por sua vez, observou que cada um desses elementos possui propriedades básicas, quais sejam: à terra associa-se o frio e a secura; à água associa-se o frio e a umidade; ao

²⁸ Frase retira do Geledés Instituto da Mulher Negra: [30 frases machistas que tentam te controlar e você não percebe](#)

ar associa-se o calor e a umidade e ao fogo associa-se o calor e a secura. A Figura a seguir ilustra essa divisão e ajuda a demonstrar as propriedades vizinhas, como a umidade presente nos elementos água e ar e calor presente nos elementos ar e fogo e assim sucessivamente:

Figura 11 - Os quatro elementos



Fonte: elaboração própria

As propriedades vizinhas indicam que uma pessoa não manifesta um único temperamento, mas sim que um deles é sua tendência e outros dois são correlatos.

Essa teoria foi relacionada à saúde humana pelo médico Hipócrates (460-377 a.C.), que criou a teoria dos humores ou dos temperamentos. “O temperamento é a tendência do humor do indivíduo, e constitui a forma de reação e a sensibilidade inatas de uma pessoa em relação ao mundo, que será levado até o fim de sua vida.” (KÖNIG, Karl, 2013, p.5).

Os temperamentos são: melancólico (terra), fleumático (água), sanguíneo (ar) e colérico (fogo). Rudolf Steiner retoma esses conhecimentos e define os temperamentos com base em duas qualidades: excitabilidade e energia e então descreveu-os da seguinte forma:

- Melancólico: grande energia e pouca excitabilidade.
- Fleumático: pouca energia e pouca excitabilidade.
- Sanguíneo: pouca energia e grande excitabilidade.
- Colérico: grande energia e grande excitabilidade.

O trecho a seguir explica o que Steiner quer dizer com as palavras excitabilidade e energia:

Energia indica poder e força; excitabilidade, um maior ou menor grau de sensibilidade. Energia, neste caso, significa a força de uma pessoa para viver e suportar. Excitabilidade é a sua capacidade de reagir; se o indivíduo é lento ou rápido no apreender uma situação ou impressão e em fazer uso delas. Uma pessoa sanguínea será muito sensível a qualquer impressão nova. Ela a apreenderá rapidamente, mas também irá muito rapidamente dirigir-se a alguma outra coisa que a poderá distrair do seu interesse inicial. Uma pessoa colérica tem a mesma excitabilidade forte, mas é também igualmente forte em energia. Manterá seu interesse em algo por um considerável período e não o abandonará antes de haver alcançado a compreensão e domínio do assunto. Uma pessoa fleumática é vagarosa no reagir e fraca em energia. É facilmente influenciada pelo seu ambiente porque tem pouca iniciativa própria. O temperamento mais peculiar é o melancólico. De pouca excitabilidade, mas de grande energia, o melancólico apodera-se rapidamente do assunto e colhe-o. Pessoas melancólicas são condescendentes com ideias especiais e facilmente se fixam nelas. (KÖNIG, Karl. 2013, p.6).

Os temperamentos funcionam como temperos que agem na alma, no corpo e na dinâmica entre eles. São forças que impulsionam os fenômenos fisiológicos os quais repercutem na esfera psíquica-emocional. Uma pessoa pode ter uma combinação de características, sendo que um temperamento é o principal e dois são secundários, porém não terá características do temperamento oposto. Considerando-se a Figura “Os quatro elementos”, tomemos como exemplo uma pessoa cujo temperamento principal é o melancólico e então ela não terá características do sanguíneo, mas sim do fleumático e do colérico.

De acordo com Karl König (2013), Rudolf Steiner correlaciona os temperamentos com o tempo: o melancólico frequentemente está voltado ao passado, dificilmente esquece o que lhe foi feito, fica remoendo ou contemplando acontecimentos; o colérico pode esquecer facilmente e está voltado ao futuro e em busca de novidades; já o fleumático e o sanguíneo estão relacionados com o presente.

Por fim, destaco que os temperamentos manifestam-se no segundo setênio e uma das tarefas do processo de autoeducação do/a adulto/a é compreendê-lo e lapidá-lo, não o usando como desculpa para determinados comportamentos.

7. A TRAVESSIA E OS ENCONTROS CONTEMPLATIVOS

Textos escritos, processos internos e sensíveis revelados.
Textos lidos, encontro anímico.
Leitura que faz sentir o sentido enquanto a escrita acontecia.
Surge em mim compaixão e empatia.

Textos escritos como desabaços e em confiança compartilhados.
Quais podem ser analisados?

Textos que esperam ética e respeito.
Textos cuja função se encerra no momento da escrita.
Textos que não precisam ser relidos, nem sentimentos revividos.
Textos que organizam o mundo interno e curam.

Diário Reflexivo, 02/05/2025

Conforme mencionei em uma publicação de 2021, no capítulo “Escrita autobiográfica: contemplação de si” (OLIVEIRA, Sila Marisa de. 2021, p. 226)²⁹, *contemplação* é uma palavra “formada por *cum+templum* = com+templo [...] [ela indica] o momento em que criamos o nosso templo interno” e abrigamos nele a outra pessoa, aquela a quem dedicamos tempo de admiração e de reflexão. Daí o título deste capítulo.

No intuito de manter a coerência desta pesquisa, em que uma das áreas em diálogo é a da Biografia Humana sob o viés da Antroposofia e de priorizar as pessoas mais que os dados gerados durante o Curso, optei por analisar as produções de cada participante individualmente e não em categorias analíticas. Essa forma de agir, como pesquisadora, conduziu-me a vínculos mais profundos com cada uma das pessoas, mesmo já não estando mais corporalmente convivendo com elas, pois meu estado de presença durante as análises me fez re(vi)ver os encontros. Fez também, por vezes, sentir o que estava expresso linguisticamente e a me questionar o que não me era permitido analisar, era um contato com a sacralidade de seu/sua autor/a e que, embora estivesse ali, diante de meus olhos, era íntimo demais para não permanecer guardado. Minha atitude não foi de “limpar os dados” e destacar os que me conviessem, mas porque alguns relatos e descrições de cenas me faziam refletir: se a pessoa que os escreveu os relesse no futuro, como se sentiria? Estaria revivendo momentos que talvez gostaria de deixar no passado?

²⁹ Capítulo 7 do livro “Autoria criativa: por uma pedagogia da escrita criativa”, organizado por Juliana Dias.

Tantas perguntas aprofundaram minha reflexão sobre a escrita e sobre seu poder de registro e de guardar cenas de nossas vidas, cenas que a memória, talvez até em um processo de defesa seletiva, nos faz esquecer. Devemos escrever sobre tudo? Para quê? O que faremos com nossos textos-desabafos? Eles podem funcionar como um espelho retrovisor do que fomos, do que sentimos, de como lidamos com determinadas situações e eventualmente mostrar nossa maturação de lá pra cá. Entretanto, essa é uma decisão a ser feita com nossos próprios textos, quando se trata dos escritos por outras pessoas, é diferente. Em uma pesquisa acadêmica a ética deve guiar essas escolhas, que são subjetivas, mas creio que com sensibilidade e empatia é possível ter o cuidado e o respeito necessários.

Então, para realizar as análises linguísticas, selecionei respostas escritas nos formulários de inscrição e de finalização; textos orais durante os encontros e que foram transcritos e, ainda, textos que foram entregues nos portfólios individuais. Para compor os portfólios, cada participante poderia escolher livremente quais textos escritos durante os encontros entregaria.

Destaco que tais seleções não foram necessariamente as mesmas entre as pessoas, pois meu intuito não era comparar respostas ou textos escritos por pessoas diferentes. Isso seria contrário à essência da pesquisa e do Curso, que consistia em um olhar individualizado para cada biografia. Assim, a metodologia que segui foi de ler todos os textos produzidos por cada participante e, a partir de então, observei quais aspectos eram mais sobressalentes. Com isso, pude perceber que se evidenciaram: aspectos típicos da fase biográfica da pessoa; transformações discursivo-identitárias em relação à tomada de consciência sobre si e sobre a autoria da vida e dos textos; o despertar do agenciamento próprio com vistas a fazer escolhas promotoras da saúde mental; transformações referentes à relação com a escrita e o resgate da autoconfiança.

A Biografia Humana, conforme apresentada na seção teórica, nos mostra aspectos arquetípicos de cada setênio e que há forças internas e externas que atuam nas biografias. Ou seja, há o que é individual e o que é coletivo.

A seguir, apresento as análises dos discursos de sete dos nove estudantes que participaram do Curso, pois foram os/as que entregaram os portfólios finais e que deram respostas substanciais aos formulários. Por outro lado, as duas pessoas que não entregaram tantos textos escritos tiveram participações orais significativas e foi a

partir de falas delas que os aspectos conjunturais foram se revelando e o que eu precisaria pesquisar para escrever nas demais seções.

Apresento as análises por ordem de idade, ou seja, das pessoas com 19 anos finalizando com a pessoa que tinha 27 anos. Faço escolha porque me parece a mais coerente com um olhar biográfico.

Angico – 19 anos, 2º período

Para realizar a análise linguística das produções de Angico, selecionei trechos do seu portfólio e transcrições de suas participações orais. Começo com o primeiro parágrafo do portfólio:

“**Hoje é o primeiro dia** dos encontros e **antes** de vim pra cá eu **estava pensando**: “**Não sei** o que vou fazer **lá** porque **não sou** da escrita, **não tenho** nada pra escrever”. Mas surpreendentemente, já no primeiro encontro, eu **escrevi** bastante e coisa bem interessantes até. **Gostei.**” (14/12/2024, Portfólio).

Podemos identificar a não-linearidade temporal do que ocorre no mundo interno de Angico, a qual se expressa pela mistura de verbos em tempos diferentes (presente e passado) e dos advérbios de lugar (*cá* e *lá*). Ela situa-se no presente – *hoje é/cá* - e lembra-se do que estava pensando antes de ir ao encontro e, nesse pensar sobre o futuro – o *lá* -, faz afirmações categóricas sobre si mesma – *não sou da escrita* - e sobre sua escrita – *não tenho nada pra escrever*.

Mas Angico tinha o que escrever e não apenas escreveu como surpreendeu-se com a quantidade – *escrevi bastante* – e com a qualidade – *coisa bem interessante* -, tanto que avaliou positivamente sua escrita – *gostei*. O fato de iniciar a última frase do parágrafo com a conjunção *mas* tira a força dos *nãos* da frase anterior e indica a retomada de sua autoconfiança e autoestima em relação à escrita. Tal retomada foi possível porque, mesmo com tantos *nãos* em relação à sua escrita e a si mesma houve uma decisão e uma atitude em direção ao sim, a qual a fez ter ido ao encontro mesmo sem saber o que faria lá. Havia certezas negativas sobre si mesma as quais *já no primeiro encontro* foram deixadas de lado dando lugar à surpresa de escrever bastante, de escrever *coisa bem interessante* e de gostar do que escreveu.

Em algum momento Angico passou a ter sobre si mesma o que Steiner chama de pensamento morto, ou seja, uma conceituação, um rótulo que não permite a transformação típica ao que é vivo. No entanto, após sua decisão e ao ver o que escreveu, Angico revivificou sua escrita e sua percepção sobre ela. Percebemos aqui seu agenciamento que possibilitou o despertar de sua autoria criativa, pois conforme Juliana Dias, Maria Luiza Coroa e Sóstenes Lima (2018, p.35) nos indicam, a autoria criativa carrega consigo o “poder da ação, incluindo o que [chamam] de resgate dos sentimentos, das percepções e das sensações” Para as autoras e o autor, no diálogo que fazem com Steiner (2008 [1919]):

é necessário descongelar o mundo interno de percepções e de sentimentos [...] gerando um novo processo cognitivo que embasa a nova consciência da ação. É a esse processo dinâmico de ressignificação e de reposicionamento do eu que damos o nome de autoria criativa, que se manifesta por meio de discursos, em particular, e da vida, em geral.

No trecho a seguir, Angico descreve o que lhe aconteceu no primeiro encontro durante a realização de uma atividade (ver anexo) que continha doze questões de múltipla escolha e apenas uma afirmação poderia ser assinalada. Após a finalização da atividade, informei ao grupo que o objetivo era aproximar-se da identificação do próprio temperamento, que se revela ainda no segundo setênio. (Ver capítulo 6, no qual explico o conceito e os diferentes temperamentos).

“Marquei as alternativas, **mas** tiveram algumas que a identificação **não** foi 100%. É **porque eu acho** que estou em um **dilema** em que **eu** mudei **muito mas não consigo “aceitar”** ou **talvez** só lidar com essa mudança mesmo. Por isso, tive um **impasse** ao responder essas perguntas, porque pensei no que **eu sou agora mas** que entra em contradição com o que eu já fui por toda a minha vida. Então qual seria o **verdadeiro** eu?” (14/12/2024, Portfólio).

Nesse trecho, percebemos a expressão das incertezas típicas ao terceiro setênio por meio de verbo, substantivos e advérbio, respectivamente: *eu acho*, *dilema*, *dúvida* e *talvez*. Além disso, há o emprego da conjunção adversativa *mas* por três vezes, a qual conecta afirmações contrárias às que foram afirmadas anteriormente. E ainda o uso da forma verbal *seria* em uma frase finalizada com ponto de interrogação.

O terceiro setênio é a fase de transição para a vida adulta e a despedida do que se foi até então. É como se a pessoa estivesse fazendo um balanço de sua vida e procurando saber o que lhe é próprio e o que é herança familiar no que se refere a valores, gostos, crenças etc. Percebemos que Angico se reconhece diferente – *mudei muito* – e reconhece ainda o que tem desencadeado seu dilema, o fato de não conseguir aceitar a mudança ou lidar com ela.

Ocorre o que Rudolf Steiner (*apud* BURKHARD, Gudrun 2000/2019, p. 63) chama de “processo de individuação” e, ao individualizar-se, perceber-se diferente do que se era até então: *eu mudei muito, (o) que eu sou agora (...) entra em contradição com o que eu já fui por toda a minha vida*. É como se houvesse o encontro de duas identidades, a do passado e a do presente, e o dilema surge porque Angico as considera *contraditórias* e, se são contraditórias então ela deixa pressuposto que uma deve ser a verdadeira e se questiona: *Então qual seria o verdadeiro eu?*

Podemos perceber que Angico explica para si mesma os motivos de seus dilemas e inicia essas explicações com conjunções: *por isso tive um impasse, porque pensei no que eu sou agora*. Gudrun Burkhard (2000/2019, p. 64) pontua que há perguntas inconscientes feitas a si mesma nessa fase da vida: “Quem sou eu? De onde venho? Qual é a minha tarefa neste mundo?” e destaca que “não é fácil ao jovem encontrar-se. A distinção do que é realmente dele e o que é resultado da influência dos pais precisa ser feita.”

No início do 1º encontro, propus ao grupo deixarmos os celulares em uma cestinha, sobre uma mesa, distante de nós, com o objetivo de evitarmos distrações. O grupo aceitou e no final do encontro conversamos sobre a experiência. Angico havia contado que morava em Goiânia e que veio morar sozinha em Brasília para estudar na UnB. Pergunto como ela está e ela responde:

Eu falo que agora eu já acostumei, sabe? Mas no início foi bem complicado mesmo, sabe? Eu passava muito tempo, não fazia nenhuma atividade fora. E o único lugar que eu saía de casa era para vir para a universidade. Então se não tivesse aula, eu só ficava dentro de casa. E aí chegava, tinha semanas que eu passava tipo seis dias dentro de casa sem ter contato com ninguém e só no celular foi o único contato. Então foi um pouco difícil, sabe? **Nessa época eu entendi, tipo assim, o quanto é precioso isso daqui (e aponta para a roda de pessoas) você nem precisa ter, literalmente estar falando com alguém, mas só isso daqui faz muita falta**

quando você não tem. Mas agora eu já comecei a tipo a sair para outros lugares, conhecer as pessoas, então está sendo tranquilo, melhorou bastante. E eu queria falar outra coisa também, que eu ajudei a carregar essas mesas pra cá, pro Labtex, a arrumar os livros.

Angico me fez refletir sobre a quantidade de estudantes que vivem situações como a que ela descreveu e que avaliou como *bem complicada e um pouco difícil*. Mas me fez refletir também sobre a resiliência dela, pois como afirma *agora (...) já acostum(ou), come(çou) a sair para outros lugares*, além de ir apenas para a universidade, *conheceu pessoas*, o que mudou sua avaliação, pois diz que no momento atual *está sendo tranquilo, melhorou bastante*.

Quando elaborei o Curso, não imaginei que encontrar com colegas, mesmo sem estar falando com eles, poderia ser considerado como *precioso*. Fica pressuposto, na fala de Angico, que certas coisas do cotidiano são valoradas de outra forma quando se fica privado delas por algum tempo, já que ela afirma que *(na) época – em que passava tipo, seis dias dentro de casa sem ter contato com ninguém e só no celular ela entendeu que estar com pessoas faz muita falta quando você não tem*.

No final ela destaca sua participação na mudança de sala do Labtex e fala com alegria e satisfação sobre aquele momento, o que me levou à outra reflexão: há muitas formas de participar da universidade e sentir-se parte dela, até mesmo ajudando a cuidar do espaço físico. Angico coloca-se como coparticipante da organização da sala em que estávamos nos encontrando: *eu ajudei a carregar essas mesas pra cá, pro Labtex, a arrumar os livros*.

Angico, ao sair da casa de sua família, em outra cidade, para estudar e morar em Brasília tem um gesto de autoria da vida, pois faz suas próprias escolhas e lida com as consequências delas, os momentos *complicados e tranquilos*, o *ficar só e o sair e conhecer pessoas*.

No segundo encontro, o grupo realizou uma atividade que chamei de “Tomando consciência do presente e do ritmo diário”. Ela continha várias perguntas sobre a rotina, hábitos de sono, alimentação, tempo de uso de telas, relacionamento familiar, entre outras (ver anexo). Angico escreveu o seguinte texto:

“**Estou achando** muito interessante essas perguntas. **Está sendo** realmente um momento de autoconhecimento, para enxergar as coisas que talvez estão na nossa frente e a gente não se dá conta. Parece que quando vem assim com umas perguntas já prontas e boas e selecionadas por outra pessoa, fica mais fácil e leve e com sentido esse processo de “clareza mental”.

Ao observamos o modo verbal usado por Angico para iniciar as duas primeiras frases, o gerúndio, percebemos que ela escreve suas reflexões sobre a atividade enquanto a realiza. Avalia positivamente as perguntas com o adjetivo *interessante* seguido do advérbio de intensidade *muito*. Em seguida, caracteriza o *momento* como sendo de *autoconhecimento*, de *enxergar as coisas que talvez estão na nossa frente e a gente não se dá conta*. Angico usa uma metáfora para explicar o que é o autoconhecimento, pois não está se referindo a enxergar com os olhos físicos, mas sim a um enxergar sutil, uma autopercepção que torna possível visualizar a si mesma, de um ponto de vista exterior, realizando as atividades diárias. Mais adiante, ela qualifica o momento como um *processo de “clareza mental”*, ou seja, algo que não está pronto, está em processo, mesmo porque esse texto foi escrito durante o segundo encontro dos cinco. Ela coloca entre aspas a expressão “*clareza mental*”, indicando que se trata de uma metáfora. A clareza aqui pode ser relacionada ao nascer do sol ou ao acender de uma luz em um lugar escuro, pois é a partir das ondas de luz que nos é possível ver. Assim, percebemos que Angico conserva, de maneira implícita, a ideia metafórica de ver. Portanto, a seleção lexical coloca como equivalentes as palavras: autoconhecimento, enxergar e processo de clareza mental.

Podemos fazer uma correlação entre os Estudos Críticos do Discurso, os quais visam desvelar o que está encoberto no âmbito social e o processo vivido por Angico, pois através deste ela pôde desvelar aspectos de si mesma e de seu cotidiano que lhe estavam encobertos. Para que nos libertemos das opressões que o automatismo nos causa e que nos conduz à desumanização é preciso que façamos pausas com o intuito de despertar nossa consciência crítica sobre como realizamos as atividades primordiais à nossa saúde, ao tempo de sono, à alimentação e atividade física, por exemplo.

Por fim, Angico usa adjetivos para avaliar positivamente as perguntas do exercício: *prontas, boas, selecionadas, fáceis, leves e com sentido* e os coloca próximos conectados pela conjunção aditiva e, que é repetida quatro vezes.

Cabe destacar que esse trecho foi uma escrita espontânea realizada por Angico, ou seja, ela não foi solicitada por mim. Isso indica sua retomada da autoria, pois escolhe quando, como e para que usa a escrita: registrar o que estava vivenciando e como estava significando o momento. Trata-se do terceiro gesto da metodologia do GECRIA, a pulsação.

Cedro – 19 anos, 2º período

Para a análise linguística dos textos escritos por Cedro, selecionei trechos do portfólio e respostas a algumas perguntas do formulário de avaliação. Esses trechos mostram sua construção identitária como estudante universitário, pois explicitam seus sentimentos, ações e reflexões deste momento biográfico.

No portfólio, Cedro escreve uma avaliação sobre como se percebeu vivenciando o Curso:

Não escrevi muito sobre mim e **não** participei quanto queria desse projeto. Num **mundo tão dinâmico como este, é difícil pensarmos em nós mesmos e colocar nós no centro das coisas**, como num texto qualquer. Por isso, **agradeço** as pessoas que participaram e de nos fazer **lembrar que o nosso "eu" também é importante**.

Nesse trecho, observamos a constituição identitária de Cedro a partir da mudança representacional que se revela na ação de escrever. A partir dos advérbios de negação utilizados por Cedro, na primeira oração, podemos pressupor que havia um querer em relação a escrever mais sobre si e de participar mais, o que deixa pressuposta também uma autoavaliação negativa sobre si ao comparar o que *queria* e o *quanto escreveu sobre si/participou*. Percebemos que há uma avaliação de insuficiência e um pedido implícito de compreensão, o qual é justificado na frase seguinte. Porém, não havia um quantitativo previamente determinado de palavras ou linhas a serem escritas, tampouco havia um tempo determinado de fala e a obrigatoriedade de que se expressassem. Pelo contrário, a participação oral era totalmente livre.

Quanto à escrita, ao observar a totalidade dos textos presentes no Portfólio de Cedro, é possível compreender que ele se refere, nesse trecho, a não ter escrito

exclusivamente a partir das atividades propostas, mas sim sobre seu cotidiano, sobre fatos, reflexões e sentimentos como uma espécie de diário. Ou seja, escreveu a partir do que estava mobilizando-o, que era, provavelmente, diferente do que estava sendo apresentado nas atividades. Com isso, podemos identificar uma atitude explícita de autoria, de decisão própria sobre o que escrever.

Fica ainda pressuposto, nessa oração, que há um embate entre o que supostamente se imagina que é esperado de um participante de um percurso de escrita e o que ele quer verdadeiramente escrever. A prática social em que nos encontrávamos ocorreu no ambiente universitário, a relação entre mim e ele era de professora e estudante, o que, por si só, provavelmente ativa autocobranças em relação a atender a expectativas minhas, nesse caso. Isso porque, nos contextos de ensino-aprendizagem as cobranças estão presentes e geram diferentes sensações, sobretudo a depender de como são feitas. Há, ainda, um consenso coletivo construído nas práticas escolares de que estudantes que participam oralmente e atendem ao que foi solicitado são bons estudantes, são vistos e considerados pertencentes. Na ânsia por atender a esse construto podem surgir sofrimentos, seja porque a pessoa é mais observadora que expressiva e, de alguma forma, luta contra seu modo de ser para se encaixar; seja porque acaba permanecendo calada e sem forças para tentar com receio de falhar e isso reforçar sua autoimagem pré-construída.

Seguindo a análise deste trecho, justifica o que considerou *não ter escrito muito sobre si e participado o quanto queria* baseado no fato de o *mundo ser tão dinâmico* a ponto de ser *difícil pensarmos em nós mesmos e colocar nós no centro das coisas, como num texto qualquer*. Podemos observar aqui os constrangimentos sociais a que Cedro se percebe submetido devido à dinamicidade do mundo e, ao passo que considera *difícil* pensar em si mesmo, também deixa pressuposta uma tentativa de agenciamento para se *colocar no centro das coisas* como em um *texto qualquer*. Isso porque identificar a dificuldade já demonstra uma tomada de consciência de que há em si a possibilidade. Tal dificuldade advém, ao menos em parte, da dinâmica de uma sociedade capitalista e ocidentalizada como a nossa, que a todo momento nos chama a consumirmos (ou a sermos o produto), o que dificulta a introspecção, a *pensarmos em nós* e acaba naturalizando não nos colocarmos como nossa prioridade.

Mesmo diante das autocobranças e das dificuldades percebidas, Cedro finaliza o parágrafo com sentimento de gratidão às *pessoas que participaram*, ou seja, colegas

de jornada, pois fica pressuposto que foi devido à participação oral das demais pessoas que ele foi *lembrando* de que seu “*eu*” *também é importante*. Isso nos leva à reflexão acerca da necessidade de encontros (aulas) mais interativos que promovam o sentimento de gratidão mútua, em que mesmo que determinada pessoa não se sinta confortável para participar oralmente, se veja representada nas demais. O uso do advérbio *também* carrega o significado de inclusão, de sentir-se parte *importante*, algo que fora esquecido e, no grupo, pôde ser *lembrado* de que seu “*eu*”, sua individualidade, *também é importante*.

O texto de Cedro reforça a necessidade de uma atuação pedagógica pautada na lógica da comunidade (HOOKS, bell, 2021a; SOUSA, Kelma Nascimento, 2023), da aproximação e do resgate da humanidade (DIAS, Juliana e outras, 2021). Uma forma de reexistência em meio à lógica do individualismo adoecedor que insiste em nos afastar de nós mesmos/as/es e das demais pessoas e cujo projeto é nos identificarmos mutuamente como competidores/as e desejarmos o apagamento ou a subalternização do/da/de outro/a/e.

Em outro trecho do portfólio de Cedro ele escreve:

Essa semana aconteceu como **todas** as outras: eu acordei e me entediei. Passei pelos vídeos **sem graça** do YouTube até que descobri que horas se passaram, mas nada mudou. (...) Os conteúdos que precisavam ser estudados permaneceram nos livros, mas não na minha cabeça. Comi um monte de besteira, pensei na diabetes comendo 2 pedaços de bolo, mais um sonho estragado da padaria. (...).

Cedro inicia o relato de sua semana com uma generalização em relação às demais com o emprego do advérbio *todas*, o qual carrega a significação de rotina sem algo novo. O uso dos dois pontos dá ênfase à monotonia e é seguido da indicação de duas ações subsequentes *acordar* e *entediar-se*, como se uma fosse consequência da outra. Chama a atenção o início da oração em que a semana é colocada como algo que acontece por si só, sem uma decisão consciente de Cedro, pois ele diz *essa semana aconteceu*.

Passar por vídeos sem graça do YouTube é uma prática social relativamente recente que consiste em rolar a tela do dispositivo eletrônico para alternar entre um conteúdo e outro e, no caso do YouTube, de um vídeo a outro. Tal prática passou a

ser denominada pelo termo em inglês *scrolling*. Em notícia do portal Metrôpoles³⁰, de 10 de dezembro 2024, o psiquiatra Elton Kanomata, do Hospital Israelita Albert Einstein comenta uma pesquisa publicada no *Journal of Experimental Psychology: General* a qual identificou que as pessoas buscam ver vídeos curtos para aliviar o tédio, mas que esse hábito acaba por acentuá-lo. A explicação está na produção de dopamina, neurotransmissor que gera a sensação de prazer, porém como são vídeos curtos a sensação também é curta, o que leva a pessoa a permanecer na busca por recompensa. Cedro adjetiva os vídeos como sendo *sem graça*, o que nos leva a identificar a prática de *scrolling*, ou seja, não são vídeos com conteúdos atrativos ou mesmo educativos e que promovam algum aprofundamento. Com isso, a consequência é a superficialidade e a sensação de perda de tempo.

Cedro continua a descrição de seu cotidiano e usa o verbo *descobrir*, o que indica uma tomada de consciência repentina acerca da constatação de que *horas se passaram, mas nada mudou*. Talvez possamos pressupor que havia um desejo de que o sentimento de tédio mudasse e, com uso da conjunção adversativa *mas*, Cedro conclui que *nada mudou*.

Junto dessa sensação, vem uma cobrança sobre o que não foi realizado no tempo em que esteve passando por vídeos, ou seja, os conteúdos poderiam ter sido estudados, mas *permaneceram nos livros*. O uso dos verbos *continuar* e *permanecer* indicam que houve uma inação por parte de Cedro.

A última frase do trecho, *Comi um monte de besteira, pensei na diabetes comendo 2 pedaços de bolo, mais um sonho estragado da padaria*, deixa pressuposta uma tensão interna entre o conhecimento e a prática, ou seja, entre o ato de comer e a consciência sobre estar ingerindo alimentos avaliados como *besteira* ou com excesso de açúcar, já que Cedro *pensa na diabetes*.

Tais análises nos levam a construir imagens acerca do cotidiano de Cedro e a aprofundar a reflexão sobre a vivência de jovens universitários e sobre como a universidade pode contribuir para acentuar ou amenizar autopercepções negativas. É certo que cada indivíduo reage emocionalmente de maneiras diferentes diante das vivências universitárias, também a depender de sua biografia pregressa e da autoimagem que construiu sobre si, mas a universidade pode ser percebida como um

³⁰ Disponível em: [Ver vídeos para não ficar entediado pode gerar mais tédio, diz estudo | Metrôpoles](#)
Acesso em: 27 de mar. de 2025.

ambiente hostil ou acolhedor. Cedro nos chama a atenção para como percebe um aspecto sutil ao responder à pergunta do formulário de avaliação: *Há algo, na estrutura universitária (ou em outros aspectos) que poderia ser diferente? O que você mudaria, caso pudesse?*

Gostaria que o ambiente universitário fosse mais acolhedor e que fizesse com que as pessoas se sentissem bem. Infelizmente, **tudo** se equivale à nota. Estamos indo **todos** dias às salas de aula, **mas não é por causa das pessoas, nem da matéria tampouco**, porque **tudo** o que queremos é passar por elas, nos matricular em mais delas para, assim, estar formado. Portanto, **tudo** se resume à nota.

O trecho carrega uma atmosfera de monotonia e desmotivação que, na avaliação negativa de Cedro sobre a vida universitária, se dá em decorrência de *tudo se resumir à nota*.

Na primeira frase Cedro avalia o ambiente universitário como pouco acolhedor e um lugar que faz com que as pessoas não se sintam bem. Ele justifica sua percepção com um lamento – *infelizmente* – o que deixa pressuposto que havia uma esperança de que não fosse assim, daí advém certo desapontamento e crítica à centralidade da avaliação numérica. A causa da falta de acolhimento e do não se sentir bem está em *tudo se equivale à nota*. Essa percepção é descrita com ênfase e generalização, marcada pelo uso do advérbio de intensidade *tudo*, que é repetido três vezes, e do pronome *todos*.

Se existem práticas acadêmicas de estudantes, tais como: *matricular-se em disciplinas, ir para as aulas, passar por elas até chegar à formatura*, elas parecem ser motivadas porque *tudo se resume à nota*. Observamos então que há uma estrutura acadêmica que mantém e incentiva tais práticas ao mesmo tempo que desconsidera os múltiplos fatores que implicam no desempenho de cada estudante. A depender das barreiras estruturais que enfrentaram em sua biografia ou que ainda enfrentam, como a qualidade da escolarização anterior, a necessidade de conciliar trabalho e estudos e o desamparo familiar, a avaliação do desempenho acadêmico resumido à nota acaba por acentuar e reproduzir desigualdades preexistentes.

Percebemos ainda que a avaliação centrada em nota impossibilita que se vá para as aulas por engajamento no próprio aprendizado (na matéria) ou motivado para

encontrar pessoas. Termina-se por uma adequação ao *status quo*, a uma performance avaliativa no lugar da construção de laços sociais e aprendizado significativo.

Diante dessa análise, considerando-se principalmente o contexto do curso de Letras-Português, que visa formar (também) futuros docentes, observamos uma necessidade ainda maior de romper com a lógica que se *resume à nota*. No texto de Cedro, fica explícito o desejo de encontrar um ambiente mais acolhedor, que estimule a aprendizagem e possibilite criar laços com as pessoas. Aspectos que serão importantes no futuro profissional.

Face a isso, considero que os encontros do Curso podem ter sido percebidos por Cedro como uma centelha, uma fresta (HOOKS, bell. 2021a) que amorosamente abrimos para *nos colocarmos no centro das coisas* e vivenciar outra atmosfera na academia. É o que podemos vislumbrar a partir das respostas que ele escreveu a duas perguntas do formulário de avaliação. Uma delas era a seguinte: *Qual é a principal contribuição que esse curso de extensão possibilitou a você?* E Cedro respondeu:

Ele me fez reconhecer que as pessoas podem ser legais, **mas precisamos estar abertos para elas. Precisamos nos permitir estar junto a elas**, ou nada fará sentido.

A partir do emprego do verbo *reconhecer* Cedro nos conduz a pelo menos duas significações sobre os encontros do Curso: o de admitir e o de ter a oportunidade de conhecer as pessoas de outra forma percebendo que elas *podem ser legais*. Ao afirmar que elas *podem ser legais*, Cedro deixa pressuposta uma pré-avaliação negativa ou de desconfiança em relação às pessoas, avaliação essa que pode ter sido construída a partir de experiências pregressas em que as pessoas não se mostraram ou não foram percebidas como *legais*. Entretanto, os encontros do Curso lhe propiciaram uma nova compreensão acerca das pessoas.

Em seguida, ele coloca uma condição para que isso aconteça e a introduz com a conjunção adversativa *mas*. Aqui podemos identificar a imagem de uma fresta a que bell hooks (2021) se refere sendo encontrada na subjetividade de Cedro, em seu movimento interno de *abertura para as pessoas e permitir-se estar junto a elas*.

Ele finaliza sua constatação com uma modalização categórica acerca dessa abertura interna: *ou nada fará sentido*, que funciona como uma consequência direta.

Com isso, observamos as experimentações a que o contato com outras pessoas convida, ou seja, abrir-se e então ter novas impressões tais como: *as pessoas podem ser legais*. Essa receptividade ao outro pode ainda ser interpretada como um processo inicial de tomada de consciência de que os relacionamentos, os vínculos e as amizades pressupõem um movimento duplo, pois mesmo que as demais pessoas sejam legais é preciso que o indivíduo tome para si sua parcela de responsabilidade no encontro. Podemos nos questionar em qual/quais situação/ões da vida ocorreu o fechamento e a não permissão para estar com as pessoas, pois isso fica pressuposto na resposta de Cedro. Assim, observamos também nuances de autoconhecimento na em sua escrita, as quais foram propiciadas pelos encontros do Curso, quando ele identifica a necessidade de autoria da vida se quiser estabelecer vínculos.

As instituições educacionais, sobretudo no momento sócio-histórico em que vivenciamos, em que cada vez mais se disseminam relacionamentos virtuais entre pessoas e até mesmo entre pessoas e máquinas, via inteligência artificial, é urgente criar espaços pedagógicos que promovam a interação humana e o estabelecimento de vínculos. Espaços que sejam verdadeiras comunidades de aprendizagem mútua em que se cultive o pertencimento recíproco e não o isolamento, a exclusão e a competição.

A outra pergunta do formulário de avaliação era um convite a refletir sobre o autoconhecimento: *Quais aspectos, relativos a você, tornaram-se conscientes durante e/ou após o curso?* E o estudante respondeu:

Fizeram-me estar mais tranquilo em relação ao tempo. Tudo que precisamos, afinal, é prestar atenção no que estamos fazendo no presente. O resto apenas virá, portanto, não podemos sofrer em dobro pelo o que está por vir, mas podemos resolver os problemas e aproveitar o máximo do presente, pois as respostas virão daqui a alguns anos.

Cedro autoavalia-se afirmando que passou a *estar mais tranquilo* e, ao mesmo tempo, deixa pressuposta sua intranquilidade em relação ao tempo, o que pode ser caracterizada como ansiedade, a depender da frequência e da intensidade desse sentimento. Por outro lado, biograficamente, ele está em uma fase da vida em que o anseio pelo que virá é presente e há as perguntas latentes como: *qual é minha missão? Quem sou eu? Qual meu lugar no mundo?* (BURKHARD, Gudrun. 2010).

Dessa forma, à medida que o indivíduo identifica nuances arquetípicas do momento biográfico, pode autoconhecer-se melhor e possivelmente discernir o que é anseio pelo que poderá construir no futuro ou ansiedade.

Em seguida, ele chega a uma constatação, indicada pela conjunção *afinal* e que é explicitada discursivamente pelo advérbio generalizante *tudo* o qual, junto com o verbo na segunda pessoa do plural *precisamos*, gera uma sensação de universalidade e consenso: *tudo que precisamos*. É como se a voz de Cedro fosse também a voz de seus colegas de percurso, como se a conclusão a que ele chega individualmente representasse a mesma das demais pessoas. Além disso, a expressão carrega um tom de conselho e que convida outras pessoas a pensarem como ele, pois ao usar o *nós* (*precisamos*), Cedro coloca-se numa prática social discursiva ao dialogar com o/a interlocutor/a.

Esse mesmo tom de voz coletiva continua explícito em sua conclusão sobre o tempo: *prestar atenção no que estamos fazendo no presente*. Essa afirmação pressupõe que nem sempre estamos prestando atenção ao que estamos fazendo no presente, mas sim preocupados/as excessivamente com o futuro. Cedro nos convida a refletir sobre como reconhecer em nós o que é excesso de preocupação com o futuro, que pode gerar uma ansiedade patológica e paralisante e, por outro lado, não nos autonegligienciarmos e tomarmos a autoria da vida nas mãos nos engajando com a escrita de nossas biografias.

Outra conclusão a que Cedro chega em relação ao tempo, ao comparar o *presente* com o *que está por vir* é que *não podemos sofrer em dobro*, ou seja, a palavra *dobro* carrega o sentido de um sofrimento do presente somado ao sofrimento futuro. Fica pressuposta que não há uma romantização acerca do futuro, supondo que ele não trará sofrimentos, já que são parte da vida; mas que cada um pode ser sentido em seu tempo. Além disso, identificamos uma responsabilização de Cedro com o presente, uma vez que ele afirma: *mas podemos resolver os problemas e aproveitar o máximo do presente*. Com isso, percebemos o processo de tornar-se adulto, pois é característico da vida adulta assumir responsabilidades e resolver os próprios problemas de forma autônoma.

Cedro finaliza suas conclusões, as quais foram sendo construídas de maneira coesiva com o emprego das conjunções: *afinal*, *portanto* e *pois*, afirmando que *as respostas virão daqui a alguns anos*. Com essa afirmação, chegamos à circularidade

presente na resposta de Cedro, pois ela retoma o adjetivo *tranquilo* em torno do qual o trecho todo está centrado. Além disso, a atitude de esperar pelas respostas não parece ser passiva ou conformada, mas sim relacionada ao trecho de uma das cartas³¹ de Rainer Maria Rilke (2006/2024), que li para o grupo sempre no início e no final dos encontros, e que aconselha a ter paciência com as próprias perguntas, a não investigar respostas que ainda não podem ser vividas e que chegarão talvez um dia, sem perceber. Nos dias atuais, em que viver de forma acelerada é sinônimo de eficácia e produtividade, desacelerar e estar no presente é uma atitude de autoria da vida e de reexistência.

Mulungu – 21 anos – 5º período

Para realizar a análise das transformações discursivo-identitária de Mulungu, selecionei respostas a algumas perguntas do formulário de inscrição, do questionário intitulado “*Tomando consciência do Presente e do ritmo diário*” e um texto escrito especificamente para o Portfólio quando o convite era rever o percurso e refletir sobre ele.

Uma das perguntas do formulário de inscrição era a seguinte: “*Quando você pensa na universidade, qual é a primeira coisa que lhe vem à mente?*” E a resposta de Mulungu foi:

É a porta pros meus sonhos.

Vemos a referência metafórica à universidade como *porta*, ou seja, um local que se abre e, com isso, mostra o que há do outro lado: a realização dos *sonhos*. Assim, a universidade é representada por Mulungu como um espaço de passagem avaliado de forma positiva, uma vez que, ao cruzá-la, espera que lhe possibilite chegar a seus objetivos. Observamos o grau de importância que a universidade tem para Mulungu e, com isso, somos instigados/as/es a refletir sobre como os sonhos estão sendo cuidados no ambiente acadêmico, se eles são nutridos ou como podem ser nutridos para que se mantenham vivos.

³¹ Do livro “*Cartas a um jovem poeta*”.

Em resposta a uma pergunta anterior do formulário de inscrição Mulungu havia afirmado: *quero ser professor*. Portanto, fica explícito que esse é um dos seus sonhos. Tal afirmação também se relaciona com a resposta dada à outra pergunta deste formulário que era a seguinte: “*Qual é a sua relação com a escrita? Essa relação mudou após seu ingresso na universidade?*” Ao que ele responde:

Não sou muito de escrever, porém eu preciso começar logo a me envolver com a escrita devido a minha escolha de carreira.

Mulungu identifica-se como alguém a quem falta algo, mas que precisa buscar supri-la com vistas ao futuro.

Aqui percebemos como, na prática, a universidade instiga algumas práticas que serão importantes para a realização do sonho de ser professor, como a escrita para a área de Letras. Mulungu avalia que *não é muito de escrever*, deixando pressuposto que ou não gosta, ou não pratica. Entretanto, percebe a importância considerando sua *escolha de carreira* e usa uma forma imperativa para si mesmo: *preciso começar logo a me envolver com a escrita*. Esse comando carrega uma certa urgência, expressa pelo advérbio de tempo *logo*. Para se referir à escrita, novamente Mulungu usa de uma expressão metafórica: *me envolver*, a qual traz a ideia de proximidade mútua, de intimidade. Assim, percebemos que Mulungu considera o tempo em que está na universidade como propício para desenvolver (e se envolver com) habilidades de escrita, as quais serão de ajuda para realizar seu sonho de tornar-se professor.

Para a análise seguinte, escolhi uma resposta a uma pergunta do questionário “*Tomando consciência do Presente e do ritmo diário*” e um trecho de um texto do Portfólio. A pergunta era a de número oito: “*Como é sua relação com o uso de telas e redes sociais? Para quais finalidades usa? Quanto tempo diário? Como se sente em relação a isso?*” A resposta de Mulungu foi:

Não minto que tenho um **vício com o celular** e dependendo do dia **passo horas nele**, geralmente estou resolvendo alguma coisa ou só mexendo. **Acho que já tô preso nisso faz tanto tempo que me acostumei, mas queria parar um pouco.**

Mulungu inicia sua resposta com um tom de verdade ao afirmar que *não mente*, pois sua negação oculta uma afirmação. Isso demonstra que se sentiu à vontade para ser verdadeiro, uma vez que tinha a opção de mentir e não o fez. A verdade consiste em assumir o que considera *um vício com o celular* e, assumir algum vício, nem sempre é algo bem aceito socialmente.

Mulungu menciona o fato de *passar horas nele*, o que é um indicativo de sua percepção acerca do *vício em celular*. Além disso, o verbo *acho* dá sentido de incerteza sobre o tempo transcorrido, o que é corroborado com a afirmação de que já está *nisso há tanto tempo*. Daí vem a sua sensação de estar *preso há tanto tempo* a ponto de ter se tornado um hábito, de *já ter se acostumado*. Sentir-se *preso* carrega não somente a ideia de privação de liberdade, mas também de desconforto ou incômodo por estar em uma situação contra a própria vontade.

Por fim, percebemos uma intenção de modificar a situação quando Mulungu afirma: *mas queria parar um pouco*. O uso de *um pouco* parece indicar a percepção de que não é possível desvencilhar-se totalmente do celular. Entretanto, *parar um pouco* pode ser o primeiro passo para se libertar do *vício* em que se sente *preso*, pois é preciso o despertar do querer como uma força interna para fazer diferente, resgatar a sua própria vontade.

É certo que, em alguns casos, esse não é um despertar fácil de sustentar, sobretudo diante de algo considerado um vício aprisionador. E é certo também que há fatores individuais que podem facilitar a adicção tais como aspectos culturais, sociais e traumas. A psicóloga Elisabete Murari e o psiquiatra Pedro Murari de Barros (2022), conceituam o vício como “um processo compulsivo que vai se intensificando (...) para reprimir conflitos e sem esforço próprio, substituí-lo por prazer.” Dessa forma, talvez a identificação dos conflitos reprimidos precise ser feita com ajuda profissional psicológica.

No entanto, a partir de uma perspectiva discursiva, seria simplista responsabilizar o indivíduo por algo que é multifatorial e, no caso da nomofobia, está em estreita relação com o modelo de sociedade em que vivemos. O termo nomofobia surgiu em 2008, no Reino Unido, e refere-se ao medo de ficar sem celular ou sem acesso à internet. Um medo que foi sendo construído à medida que a interação dos usuários com seus celulares foi sendo intensificada de maneira intencional pelas big techs. Aliás, foi justamente no meio tecnológico que o termo *usuário* popularizou-se

referindo-se a quem utiliza celulares e é o mesmo termo utilizado para se referir a pessoas *usuárias* de substâncias psicoativas. Assim, uma pessoa usuária pode tornar-se adicta, seja no caso de substâncias psicoativas, seja no caso de celulares e/ou computadores.

Um mecanismo que estimula a adicção em celulares é o scroll infinito, o qual consiste no carregamento automático de mais conteúdo à medida que o usuário rola a tela para baixo e o faz permanecer *por horas mexendo* no dispositivo, a ponto de gerar a sensação de *prisão* e até de *acostumar-se*. Em entrevista para a Revista GQ, da Espanha, Azaz Raskin, o criador do scroll infinito, demonstra ter tido um despertar para os efeitos de sua criação:

É muito difícil, a nível individual, ver estes efeitos e dizer: “**na verdade isto está causando um dano massivo a nível social e individual**. Temos que fazer algo a respeito”. Mas é um discurso que existe desde antes de eu ter meu próprio despertar pessoal. O **scroll infinito** era uma dentre as muitas coisas em que estava trabalhando e é pela qual o mundo todo me conhece. [...] **A hipótese de que fazer algo mais fácil de usar é melhor para a humanidade foi descartada por essa invenção**. Das coisas que coloco no mundo, não posso controlar necessariamente como serão utilizadas. Deveria ter dedicado mais tempo pensando na filosofia e na responsabilidade que a invenção carrega em si. (Azaz RASKIN, 2021, destaques no original, tradução minha).

Como podemos identificar, há a plena consciência sobre os *danos massivos para a sociedade e os indivíduos*, já que é um *discurso* que existe há algum tempo, mesmo antes de certas invenções. No entanto, parece não haver preocupação em entender, previamente, os efeitos nocivos das invenções. Aza Raskin deixa explícita a constatação acerca do equívoco que foi criar algo que fosse mais fácil de usar seria o melhor para a humanidade. Pelo olhar da antroposofia, o que ocorre com o excesso de facilitação é um adormecimento da vontade que leva cada vez mais à passividade. Também poderíamos nomear esse adormecimento como a colonização da subjetividade.

Elisabete Murari e Pedro Murari de Barros (2022) afirmam que é necessário despertar a vontade em pessoas adictas a partir de dois movimentos: da escuta empática e do auxílio para que descubra outra(s) atividade que lhe dê(em) prazer e satisfação consigo. Defendem que é através do encontro humano que a autoconfiança pode ressurgir.

Ajudar a redescobrir a confiança em si é um dos objetivos das ações do GECRIA. À medida que se acessa um novo pensar, um pensar crítico sobre o mundo externo e interno, que se revisita experiências pregressas, desperta também um novo sentir que, juntos, podem mobilizar as forças de vontade. Com isso, há um convite à decolonização da subjetividade (MERLIN, Nora, 2017).

Vejamos então um texto que Mulungu escreveu, para o Portfólio, sobre o percurso vivenciado no Curso:

Como cheguei - **eu** acho que disse no primeiro encontro que **eu** fui que **eu não me encontrava muito com a escrita**, e **acho que isso tem a ver principalmente por conta da escrita engessada da escola**, mas **como eu fiquei interessado na proposta do curso eu** fui atrás pra ver se **eu me surpreendia** e acabava **me** encontrando no papel (ou tela). A partir da **primeira proposta de escrita de desbloqueio**, **eu comecei** a perceber como **escrever pode sim ser muito bom e libertador**, porque **não só estava me ajudando a desenvolver uma conexão nova com as palavras**, mas **também a conseguir botar um pouco para fora tudo o que eu estava sentido ali na hora**. Com o passar dos encontros **eu** fui **me** acostumando mais e mais com a ideia de vulnerabilidade que os textos e as suas propostas traziam e **me** faziam **sentir** e também, como disse no último encontro, **comecei** a reparar nas **minhas ações** durante o dia e como tudo que acontecia tinha a ver com **meu** percurso até então, foi realmente bem **introspectivo e iluminador** além de **incentivador** esse **curso**. Saio do curso já estando com **saudades** dos nossos encontros e **incentivado a continuar escrevendo mais e mais**, **afinal como é pelas palavras faladas ou escritas que conseguimos continuar mudando o mundo e é isso que eu com certeza quero continuar fazendo**.

Nesse trecho, identificamos o emprego do pronome pessoal *eu* em dez momentos, o que indica o agenciamento de Mulungu. Além disso, com essa mesma força, identificamos outras formas linguísticas como os pronomes reflexivo *me* (seis usos) e o possessivo *meu/minha* (dois usos). Ao longo do texto, percebemos a transformação discursivo-identitária de Mulungu como escritor e como autor da própria vida.

No início do parágrafo ele se refere à sua relação do passado com a escrita dizendo que *não se encontrava muito com a escrita*, o que atribui a vivências escolares

pregressas, avaliadas por ele como *engessadas*. Percebemos o despertar de sua autoria de vida com o uso da conjunção *mas*, a qual indica o início de algo diferente do vivido até então, que foi o *interesse* de Mulungu pela *proposta do curso*. A partir do interesse, relata: *eu fui atrás pra ver se eu me surpreendia e acabava me encontrando no papel (ou tela)*.

A expectativa por ser *surpreendido* e *acabar se encontrando em sua escrita no papel (ou tela)* se confirma já na *primeira proposta de escrita de desbloqueio*, quando Mulungu entra em contato com novos sentimentos que a escrita lhe proporcionou, os quais ele nomeou como: *muito bom e libertador*. Tais sentimentos são explicados por ele: *porque não só estava me ajudando a desenvolver uma conexão nova com as palavras, mas também a conseguir botar um pouco para fora tudo o que eu estava sentido ali na hora*. Assim, vemos que Mulungu avalia como *muito bom* o fato de se perceber desenvolvendo *uma conexão nova com as palavras* e libertador o fato de escrever para *conseguir botar um pouco para fora tudo o que estava sentido ali na hora*.

Em parágrafos anteriores, discorri acerca da universidade ser representada por Mulungu como uma porta para seus sonhos, dentre eles o de ser professor. Vimos que ele considera a vida universitária como o momento de preparo para sua atuação profissional e da qual a escrita fará parte. Vimos ainda que se considerava como não sendo muito da escrita e se sentindo *preso* ao que considerou *vício em celular*. Porém, ao analisar esse texto de seu Portfólio, percebemos a explicitação de sentimentos totalmente opostos como: aprisionamento ao celular e libertação por meio da escrita.

Mulungu demonstra ainda ter se *acostumado mais e mais com a ideia de vulnerabilidade que os textos e as suas propostas traziam*, o que indica sua abertura interna para experienciar algo diferente. Aqui podemos retomar o que a psicóloga Elisabete Murari e o psiquiatra Pedro Murari de Barros (2022) recomendam para resgatar as forças de vontade e sair da adicção, ou seja, ter espaços de escuta empática e descobrir novas atividades que gerem prazer, satisfação e autoconfiança.

Percebemos ainda como as vivências nos encontros reverberaram para além deles, pois Mulungu demonstra ter ficado mais presente e atento a si mesmo e à própria biografia. Ele identifica uma mudança em suas atitudes ao afirmar: *comecei a reparar nas minhas ações durante o dia e como tudo que acontecia tinha a ver com meu percurso até então*.

Em seguida, ele avalia o curso como *introspectivo e iluminador*, o que podemos compreender metaforicamente como o processo de observar a própria biografia e as ações do cotidiano autorresponsabilizando-se por elas e, com isso, acendendo uma luz interna que ajuda a descongelar e a ressignificar as vivências pregressas e acionando a autoria da vida (DIAS, Juliana; COROA, Maria Luiza, LIMA, Sóstenes, 2018).

Por fim, com um tom de despedida e com o olhar voltado para o futuro, Mulungu nomeia seu sentimento ao encerrar o curso como sendo de *saudade e incentivado a continuar escrevendo mais e mais*. E refere-se ao poder transformador das palavras afirmando que *é pelas palavras faladas ou escritas que conseguimos continuar mudando o mundo e é isso que eu com certeza quero continuar fazendo*.

Como vimos, o Curso *Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*, um dos frutos do GECRIA, constituiu-se como um espaço de nutrição do sonho de Mulungu de ser professor, proporcionou um envolvimento com a escrita que lhe gerou autoestima e desejo de continuar aliado dela como libertadora, terapêutica. Com isso, acredito que foi possível vivenciar um processo decolonizador de subjetividades e promotor da saúde mental.

Braúna – 22 anos – 2º período

Ao observarmos a idade de Braúna e o fato de ela estar no 2º semestre do Curso de Letras-Português em novembro/dezembro de 2024 logo percebemos que as biografias não são lineares e previsíveis. Isso pode suscitar reflexões como: com que idade ela concluiu o Ensino Médio? O que fez desde então? Perguntas aparentemente simples de responder, mas para isso eu acabaria expondo fatos delicados da vida de Braúna e não me parece que eles devam ser, mesmo que ela esteja identificada aqui com pseudônimo.

Assim, a análise dos textos produzidos por Braúna evidenciou seus processos mentais e emocionais (pensar e sentir) acerca de seu recém ingresso na vida universitária e de sua participação no Curso. Seleccionei respostas que ela escreveu no formulário de inscrição, no formulário de avaliação e algumas participações orais durante os encontros.

Uma das perguntas do formulário de inscrição era a seguinte: “*Como você se sente em relação à universidade? Ela correspondeu às expectativas que você tinha sobre o curso quando ingressou?*” E Braúna respondeu:

São **muitos os sentimentos**. Na **maior parte das vezes**, me sinto **orgulhosa** de estar inserida neste meio e **agradecida** de poder andar pelo campus e saber que, **apesar de muitas vezes acreditar que não, pertença**. Como **ainda estou me adaptando à realidade da universidade** e como por muitos anos **não estava acostumada** com qualquer tipo **de estudo ou rotina**, **me frustro** como uma estudante que aqui ingressou quase que num susto. Em relação às **expectativas quanto ao curso**, **acredito que tenham sido não somente correspondidas, mas superadas**.

Como podemos observar, *na maior parte das vezes*, a avaliação que Braúna faz acerca de sua vivência universitária é positiva, a qual é expressa por seus estados emocionais: *orgulhosa* e *agradecida*. E, *como são muitos os sentimentos*, em seguida, Braúna deixa pressuposta uma dúvida em relação ao seu pertencimento, o qual parece ser superado ao afirmar *pertença*.

Outro sentimento expresso por Braúna é o de *frustração*, que se origina de expectativas em relação a algo ou a si mesma. Tal sentimento é justificado por ela, como se o justificasse para si mesma: *por ainda estar adaptando-se à realidade da universidade* e por ter passado muitos anos *desacostumada de estudos ou rotina*. Aqui observamos a inserção de Braúna em uma nova representação discursiva que afeta a identitária. Talvez gostaria de estar agindo de outra forma, mas o uso do advérbio temporal *ainda* indica um processo em andamento e deixa pressuposto um acolhimento de sua *frustração*, sobretudo considerando que estava cursando o segundo semestre.

Ao mesmo tempo, deixa pressuposto um futuro alívio desse sentimento à medida que a familiaridade com a realidade acadêmica se estreita e a adaptação aos estudos e à rotina se estabelece. Isso porque há práticas e eventos sociais típicos do universo acadêmico que vão sendo internalizados aos poucos. O fato de Braúna ter *ingressado quase que num susto* pode ser potencializador da sensação de estar em *adaptação*, mas a última frase revela uma avaliação altamente positiva da experiência com o curso por meio do paralelismo entre *não somente correspondidas, mas superadas* que carrega a ideia de uma coisa ser acrescida à outra superando-a. Enfim, Braúna faz uso de processos mentais – *acredito que* - para avaliar sua vivência

universitária e demonstra a mescla de sentimentos que envolvem o ingresso recente: o *orgulho*, o *pertencimento* e a *frustração*.

Considerando a fase biográfica de Braúna, o quarto setênio, vemos em seu discurso a materialização de sentimentos e dúvidas que emergem do ingresso na vida adulta, representada em sua biografia particular pela universidade. Trata-se de uma fase de desafios e de oportunidades em que, cada vez mais, a individualidade e a autonomia vão se consolidando à medida que se vive novas experiências e assume-se responsabilidades.

Outra pergunta do formulário de inscrição era: “Qual é a sua relação com a escrita? Essa relação mudou após seu ingresso na universidade?” E a resposta de Braúna, como estudante recém chegada à universidade, nos mostra uma relação bastante íntima com a escrita e a mudança que está vivenciando. Ela diz:

Escrever sempre foi a parte de mim que me permitia me inserir em outro lugar que não no meu corpo. É uma prática que me dissolve inteira e consegue relacionar tudo o que penso e pensei, sinto e senti... quase como mágica. **Agora que estou na universidade**, essa relação tem mudado. Agora, não escrevo só para mim, sei de outras pessoas e das suas relações íntimas com a escrita, começo a entender como é importante que continuemos a escrever, ler, pesquisar e conhecer; e, principalmente, sei do papel que desempenha no mundo algo que, para mim, não passava de uma maneira de me confidenciar.

A escrita é representada por Braúna como algo intrínseco, amalgamada a ela, pois *sempre foi parte de si* e que, metaforicamente, lhe transportava para um outro lugar que não o próprio corpo. O verbo *inserir* indica movimento para outro espaço. A adjetivação da escrita como algo que a *dissolve inteira e consegue relacionar tudo o que pensa/pensou e sente/sentiu* carrega o significado de uma dissolução química que transforma dois elementos, o pensar e o sentir, que se materializa em uma terceira substância no ato de escrever, o agir. Tal processo é avaliado por Braúna como *mágico*, ou seja, que acontece com um ar de mistério, de encanto que surpreende.

O processo de mudança de sua representação acerca da escrita começa com o fato biográfico *estou na universidade*, o que é presentificado com o uso do advérbio de tempo *agora* com o qual ela inicia duas frases. A escrita já não é somente *parte de si* e que, numa relação de intimidade, lhe servia como *uma maneira de se confidenciar*, mas ela passa a ter uma nova representação, pois tem um *papel que desempenha no mundo algo*. Ou seja, a escrita passa a ser vista como algo feito também para outras

peessoas, como uma forma de atuação no mundo transicionando do foco individual para uma compreensão social da escrita.

A compreensão acerca das implicações sociais da escrita foi desencadeada por um novo processo de aprendizagem ocorrido, pois Braúna diz que *começa a entender como é importante continuar a escrever, ler, pesquisar e conhecer*. A escolha desses verbos coloca a escrita em um outro nível de relação, qual seja, o acadêmico uma vez que esse novo contexto propicia maior apropriação das práticas de *escrita, leitura, pesquisa e conhecimento*. O uso da perífrase verbal *começo a entender*, indica a modalização de um processo temporal do presente e deixa pressuposto um futuro em que o entendimento terá continuidade.

A partir dessa análise, percebemos que estar na universidade constitui-se como um espaço permeado de novas práticas e eventos sociais que incentivam a reflexão sobre a escrita e ela passa a ser representada de outras formas.

Conforme mencionei em outros trechos desta tese, no primeiro encontro do Curso propus ao grupo deixarmos nossos celulares em uma cesta sobre a mesa de apoio, longe de nós. Ao final deste mesmo encontro, conversamos sobre a proposta e Braúna falou:

Eu queria muito conseguir me desvincular, isso me atrapalha muito, eu quero tanto aprender as coisas, mas aí eu estou sei lá, lendo um artigo aí, eu: vou mandar mensagem pra alguém, olha isso aqui, eu gostei muito, e aí eu esqueço o que eu tava fazendo.

Há uma ênfase em relação ao querer de Braúna no que se refere a mudar sua postura e que é expresso pelo uso dos advérbios *muito* (repetido duas vezes) e *tanto*. Há também uma percepção clara acerca dos prejuízos do uso excessivo do celular, uma vez que ele *atrapalha*, dificulta o aprendizado e a manutenção do foco na leitura e/ou estudo. No trecho inicial, Braúna descreve o que lhe acontece e, a partir dos dois pontos (:) ela faz uso de processos mentais como forma de demonstrar o que lhe acontece e como se os fatos estivessem ocorrendo no momento presente, ela diz: *vou mandar mensagem pra alguém, olha isso aqui, eu gostei muito*. Num primeiro momento, seu desejo de se manter focada na leitura de um artigo é interrompido bruscamente por *vou mandar mensagem pra alguém* o que, paradoxalmente, ilustra sua dificuldade de manter a concentração. Em seguida, fica pressuposto que mesmo o impulso inicial de mandar mensagem pra alguém é desviado a partir de algo que

novamente lhe desconcentra e que ela *gosta muito*. A frase imperativa *olha isso aqui* revela um processo mental, como se fosse uma conversa interna. Todo esse processo de distração conduz a uma consequência e Ada diz: *ai eu esqueço o que eu tava fazendo*. Esse esquecimento pode estar referindo-se a duas coisas, à leitura do artigo ou à mensagem que iria enviar a alguém.

A partir desse relato, percebemos que Braúna expressa um conflito interno, pois está consciente acerca do comportamento que a prejudica, manifesta seu desejo de mudar, mas demonstra dificuldade em fazê-lo. Essa situação deixa pressuposta uma culpabilização de si mesma, como se o problema estivesse centrado na pessoa e não na complexidade das plataformas digitais, com seus designs persuasivos, com algoritmos intencionalmente direcionadores do comportamento de cada indivíduo e de mecanismos como o scroll infinito que induz a um processo de adicção.

Portanto, trata-se de uma situação social opressora e manipuladora que leva ao sentimento de culpa e de incapacidade, justamente na fase da vida em que Braúna, como ela própria afirma, quer tanto aprender e quando, sob o viés antropológico, é justamente o momento para desenvolver novas habilidades em meio à oscilação emocional e quando se forma a base para as fases seguintes (BURKHARD, Gudrun, 2010). A universidade, por sua vez, tem por premissa estimular o pensamento crítico e autônomo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e da autoconfiança, o que fica comprometido numa cultura da distração. Novamente temos aqui elementos que nos levam a refletir sobre a falta de regulamentação das mídias digitais e sobre seus efeitos emocionais nas pessoas.

Dentre as perguntas do formulário de avaliação, havia a seguinte: “*O que a fase universitária representa em sua vida?*” E a resposta de Braúna foi a seguinte:

Momento de possibilidades de **reinserção no mundo**. Não só de forma acadêmica ou trabalhista, mas humana, mesmo. Depois de passar anos em, em **meu próprio encarceramento**, a fase universitária me dá a **oportunidade de transformação em alguém que vivencia, de fato, o mundo**: aprende, ensina, desenvolve, fala, escuta.

A representação discursiva de Braúna, avaliando a fase universitária como um *momento de possibilidades* e de *reinserção no mundo* deixa pressuposta uma percepção de futuro com múltiplos caminhos e uma atmosfera de esperança. O uso de *reinserção no mundo* pressupõe duas fases, uma anterior, na qual Braúna não se

sentia inserida no mundo, e outra a do presente, em que se sente reinserida. Essa ideia é reforçada quando usa um marcador temporal – *depois* – e uma metáfora que carrega o sentido de prisão: *depois de passar anos em, em meu próprio encarceramento*. Aqui há uma oposição entre o *próprio encarceramento* e o *mundo* com seu potencial libertador.

O *mundo*, por sua vez, é caracterizado como um lugar em que há vida *acadêmica, trabalhista e humana* e no qual pode inserir-se por meio da *fase universitária*, que funciona como agente de transformação. Essa transformação consiste em tornar-se *alguém que vivencia, de fato, o mundo: aprende, ensina, desenvolve, fala, escuta*. Tais verbos demonstram uma postura engajada de Braúna, com a tomada de sua autoria de vida. Fica, ainda, pressuposto o entendimento de que antes desta fase ela não vivenciava tais ações e que a *fase universitária* é representada como uma fase de transformar sua forma de estar e de agir no mundo. Ou seja, uma fase representada positivamente e nutridora de suas esperanças em relação a si mesma, para uma transformação pessoal ao mesmo tempo que é também meio para sua reinserção social.

Sobre a perspectiva da biografia individual de Braúna, observamos o relato de um fato bastante significativo: o ingresso na universidade, o qual é representado como a transição entre uma fase introspectiva e dolorosa, para uma fase expansiva e de engajamento autoral na vida. Para o trabalho biográfico, as crises podem significar momentos que oportunizam o recolhimento e o desenvolvimento interior em que emergem forças de futuro. Considerando que Braúna está em seu quarto setênio, percebemos que tem vivenciado sua expansão de consciência e busca pela individuação e de rehumanização de si, a qual se manifesta em sua *reinserção no mundo* com ações tipicamente humanas: *falar e escutar*. Ações essas que só podem ser desempenhadas no convívio real com outros seres humanos.

Podemos observar que a relação com outras pessoas parece ter sido potencializada com sua participação no Curso, pois à pergunta: “*Você notou diferença na sua vivência universitária durante e após os encontros do nosso curso? Caso sim, o que você destacaria?*” Ela respondeu:

Notei. Comecei a olhar para toda aquela gente que não conheço com mais atenção, já que existem milhares de pessoas exatamente como nós que frequentamos o curso. Passei, também, a apreciar mais os momentos sozinha ou de atividades manuais dentro da própria UnB ou em casa.

Observamos que ao escutar colegas que estão vivenciando situações do cotidiano da vida semelhantes a ela e ao tomar conhecimento das leis biográficas, que apresenta uma visão arquetípica para as diferentes fases do desenvolvimento humano, Braúna ampliou sua visão e *começou a olhar para toda aquela gente desconhecida* e dispensou a elas um olhar *mais atento*. Percebemos aqui o que Daniel Burkhard (2015, p. 33) nos fala, acerca do potencial do trabalho biográfico feito em grupo, pois “cada participante doa a própria história ao grupo, inspirando os outros, e o resultado é uma profunda admiração mútua (...) o verdadeiro despertar da alma da consciência (...)” Podemos ainda relacionar o trabalho biográfico em grupo com a pedagogia freiriana, a qual é pautada no diálogo, no aprendizado mútuo com vistas à transformação social e às liberdades individuais.

O despertar da consciência de Braúna deu-se em dois níveis, no pessoal e no interpessoal. Ela revela um processo rítmico de expansão e de contração entre olhar para as *milhares de pessoas exatamente como ela* e *apreciar os momentos* em que está *sozinha*. Trata-se de um movimento saudável entre ir para o mundo e voltar para si, pois é o congelamento em um desses dois polos que leva à não autoria da vida.

É certo que a fase biográfica universitária se constitui como importante para o estabelecimento de novas relações sociais e a descobertas de afinidades com outras pessoas, afinidades essas que geram senso de pertencimento e de valorização da própria vida dentro de algo maior. Mas os momentos de retorno a si, *de ficar sozinha* e *fazer atividades manuais* trazem outra qualidade de presença e de autoconhecimento. Com isso, parece que Braúna tem vivenciado um fluxo entre esse ir e vir, uma vez que, no passado, conforme vimos no trecho anterior, ela viveu um processo de encarceramento, o que nos leva a inferir que se tratou de um período de foco excessivo no mundo interior.

Por fim, trago outra resposta de Braúna ao formulário de avaliação, cuja pergunta era: “*Você considera que o curso pode ter influenciado em sua autoestima, em sua esperança ou algo nesse sentido?*”

Em minha esperança. Nos outros, em mim, na própria vida acadêmica que venho tentando criar. Também influenciou no modo como vejo a eu do passado, em alguns momentos em que parecíamos regressar a uma parte de nós que frequentemente esquecemos e deixamos para trás.

Percebemos que Braúna constrói discursivamente sua autoria colocando-se em foco ao escolher os pronomes pessoais: *minha, mim, eu*. Ela avalia positivamente sua vivência no Curso e considera que ele influenciou *em sua esperança* em diversos níveis: *nas outras pessoas, em si mesma e em sua vida acadêmica*. Em relação à vida acadêmica, não se trata de uma esperança passiva, mas sim de um ativo esperar, como Paulo Freire (2011) já nos convidava. Ele caracterizava a esperança como uma “necessidade ontológica”, mas, como vimos em trechos analisados anteriormente, percebemos que por vezes ela pode ficar adormecida e deixar em seu lugar a desesperança que “nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.” (2011, p.14). Assim, podemos pressupor que o Curso contribuiu para a mobilidade de Braúna propiciando-lhe olhar para o futuro e engajar-se com ele.

Braúna demonstra a ampliação de seu olhar para a própria biografia ao referir-se à temporalidade passada e sua identidade de então, pois afirma que o Curso *também influenciou em seu modo de ver seu eu do passado*. O olhar para o passado no trabalho biográfico, como nos diz Jonas Bach Jr. (2019), nos possibilita a contemplação e a valorização da biografia escrita até então e a configuração do próprio destino.

Quando Braúna menciona o *regresso a uma parte de nós frequentemente esquecida ou deixada para trás*, podemos receber como um convite à reflexão acerca dos motivos que nos levam a esquecer nosso passado. Por outro lado, esse movimento interno de reconexão pode nos levar a identificar aspectos biográficos arquetípicos e/ou individuais que foram obscurecidos em nosso percurso.

Buriti – 22 anos – 4º período

Em seu portfólio, Buriti apresentou textos escritos a partir das atividades estruturadas em formato de questionário e textos escritos a partir de vivências do cotidiano. Apresento a análise de algumas respostas do questionário cujo título era

“*Tomando consciência do Presente e do ritmo diário*” e a análise de sua participação oral no último encontro.

O questionário, como se pode ver em anexo, continha nove perguntas. A primeira questão pedia para listar entre três e cinco desafios vividos em relação à vida universitária, ao que Buriti respondeu:

Conseguir atender as demandas universitárias (estar presente nas aulas, realizar as diversas atividades dentro dos **prazos estipulados**); **voltar a sentir prazer nos estudos**; **me manter** engajado nos meus objetivos.

O verbo *conseguir* pressupõe uma busca, uma dedicação direcionada a algo que se espera conquistar e, nesse caso, trata-se do desafio de *atender às demandas universitárias*. Tais demandas configuram-se como solicitações advindas do mundo, típicas do quarto setênio, para que a pessoa desenvolva sua “capacidade plena para assumir a responsabilidade por si mesma.” (BURKHARD, Gudrun. 2010, p. 77). A responsabilidade expressa-se principalmente pelos verbos escolhidos por Buriti: *estar presente* nas aulas e *realizar* as atividades e fica ainda mais explícita quando se refere ao compromisso com o tempo, ou seja, não apenas *realizar as diversas atividades*, mas fazê-las *dentro dos prazos estipulados*.

Em seguida, ele pontua o desafio de *voltar a sentir prazer nos estudos*, o que nos faz pressupor que houve um tempo, no passado (remoto ou recente), em que estudar lhe era prazeroso, mas no presente não é. No entanto, *sentir prazer nos estudos* é algo complexo, pois não basta uma decisão interna do tipo: agora vou sentir prazer em estudar. É preciso que o assunto e/ou a forma como é apresentado sejam estimulantes. Além disso, é comum relacionar-se prazer com conforto, mas sabemos que também há prazer em sustentar certo nível de desconforto ao estudar algo desafiador, por exemplo, o que gera autoconfiança. Buriti demonstra estar disposto a isso com o uso do verbo *voltar*.

Por fim, nesse parágrafo, Buriti cita o último desafio que identifica em sua vida universitária: *me manter engajado nos meus objetivos*. Aqui observamos um chamado para si próprio com duas formas linguísticas para se autorreferenciar, os pronomes *me* e *meus*. Com isso, ele demonstra um comprometimento discursivo com suas proposições. Comparando com o desafio anterior, o qual remetia ao retorno de uma

sensação vivida no passado (de *prazer*), aqui se subentende que houve o estabelecimento de *objetivos* e que o desafio é *manter-se engajado* com eles no presente e no futuro.

Gudrun Burkhard (2010, p. 91) destaca que nessa fase “começa-se a escrever uma biografia interna e externa: a interna representa os impulsos que queremos realizar; a externa é aquela que a vida exige de nós.” E é o que observamos nesse trecho escrito por Buriti em que há seu impulso interno por se *manter engajado* com os próprios *objetivos* e as exigências externas, como *realizar as diversas atividades dentro dos prazos estipulados* por outras pessoas.

Dando seguimento às análises das respostas de Buriti ao questionário, a segunda questão solicitava a listagem de três a cinco coisas boas que são vivenciadas devido à vida universitária e Buriti citou:

Estudar sobre escrita criativa, participar e trabalhar em projetos de escrita criativa, estudar literatura e fazer boas amizades.

Buriti usa quatro verbos no infinitivo para apresentar sua listagem de coisas boas: *estudar, participar, trabalhar e fazer*, todos eles do campo acional, ou seja, que demonstram o agenciamento do estudante. Considerando a trimembração da alma humana segundo a antroposofia, são verbos que se referem ao âmbito do querer/agir e evidenciam a participação ativa do ser humano no mundo.

Gudrun Burkhard (2010, p. 91) nos conta que no quarto setênio “o eu quer aparecer, brilhar e irradiar”, mas faz um alerta, pois

sofre uma porção de ameaças e, para poder posicionar-se, utiliza-se dos papéis sociais, aqueles que a vida exige de nós, como por exemplo de boa filha ou bom filho, (...) de excelente profissional. Esses papéis todos podem antepor-se à verdadeira personalidade como máscaras superpostas, e o eu pode desaparecer atrás delas, como que sufocado.

A partir desse alerta podemos observar novamente um movimento entre o mundo interno e o mundo externo, entre querer irradiar e correr o risco de sufocar o próprio eu. É uma fase de experimentar viver esses dois movimentos, pois conforme mencionei na seção teórica, o setênio dos 21 aos 28 anos é quando se desenvolvem as emoções que constituirão a base para as fases seguintes da vida.

Retomando a listagem de coisas boas da vida universitária de Buriti observamos que ele especifica três áreas para as quais direciona seu campo acional: *a escrita criativa, a literatura e as boas amizades*. Duas delas são áreas da esfera do pensar, ou seja, da cognição – a escrita criativa e a literatura -, mas que ativam o sentir e estão intimamente vinculadas a ele; a outra é típica da esfera do sentir, que são as relações de amizade. A esfera do sentir é, muitas vezes, negligenciada, sobretudo no meio acadêmico, onde o pensar é supervalorizado. Buriti nos mostra como é a partir do sentir que se pode identificar *as coisas boas*.

Durante o curso de graduação, talvez a descoberta por qual(is) área(s) nos interessa(m) passe mesmo pela ativação do sentir, ou seja, como nos relacionamos com determinado(s) assunto(s). Isso estimula *estudar, participar e trabalhar em projetos* que envolvam tal(is) assunto(s) e, por consequência, geram aprendizagens significativas. Além disso, contribui para a autoestima, pois há a autopercepção da própria capacidade de aprender.

Um estudo realizado por Gabriel Silva (et al), em 2023, apontou evidências sobre como a autoestima de estudantes universitários se correlaciona com a manutenção e a promoção da saúde mental. As relações de amizade, por sua vez, “parecem contribuir para a satisfação dos estudantes, seu bem-estar físico e emocional, e também para seu desenvolvimento pessoal e interpessoal (SOARES; PRETTE, 2015 apud ANUNCIAÇÃO OLIVEIRA, Rafael.; MEIRA VÉRAS, Renata. 2023, p. 149). Ana Caroline de Melo de Oliveira (et al, 2022, p. 7), destacam que as amizades “contribuem para aliviar os sinais estressores [da vida universitária] e facilitam a permanência dos discentes nos cursos.”

Nesse sentido, destaco a resposta objetiva e sintética que Buriti escreveu a uma das questões do formulário de inscrição que era: *Quando você pensa na universidade, qual é a primeira coisa que lhe vem à mente?* E ele escreveu: *Meus amigos*. Com isso, podemos considerar que as coisas boas que Buriti identifica em sua vida universitária, as quais se relacionam à esfera cognitiva e à relacional, podem contribuir para sua saúde mental e são elas que ativam o seu querer.

A pergunta seguinte do questionário referia-se à quantidade de horas de sono e à qualidade do mesmo. Buriti descreveu o seguinte:

Indefinido, depende do dia que eu tive, **ou** da semana, **ou** do meu humor na hora que vou deitar, essa **imprevisibilidade** é **exaustiva**. **Ultimamente tenho tentado dormir** o máximo possível de acordo com minha realidade (**moro a 45km da universidade**), mas já tive semestre em que eu **dormia dia sim e dia não**. **Nos últimos dias** tenho acordado com uma **extrema indisposição**, já **cheguei a faltar** por **não querer sair da cama**, mas **nessa semana em específico**, tenho acordado **bem e disposto**, e num geral, ignorando as últimas semanas, **acordo disposto, apesar de tudo**.

Ao lermos essa descrição observamos uma instabilidade em relação ao sono, a qual é expressa pelas escolhas lexicais como: *indefinido, depende, ou, imprevisibilidade, dormia dia sim e dia não*. Tal instabilidade parece ser ditada por fatores externos, como o fato de Buriti morar *a 45km da universidade* ou de como foi seu dia ou sua semana. Mas há, ainda, fatores subjetivos como o *humor na hora de deitar*, que talvez seja justamente impactado pelos fatores externos. Percebemos, portanto, uma luta diante da falta do estabelecimento de um ritmo diário de sono, que gera *exaustão* e uma *extrema indisposição*.

O estabelecimento de um ritmo harmonioso para a qualidade de sono necessita, num primeiro momento, da tomada de consciência de que algo não vai bem, o que Buriti deixa evidente ao avaliar a *imprevisibilidade* que vive como *exaustiva*, a qual o leva a *uma extrema indisposição* e a *não querer sair da cama*. Num segundo momento, é necessária a decisão para fazer as adequações possíveis no ritmo diário que promovam saúde e bem-estar.

Para a antroposofia, o ritmo tem íntima relação com entrar em harmonia com os ciclos fisiológicos, dentre eles o de sono e vigília e que, por sua vez, está em conexão com os ciclos de alternância entre dia e noite. O ritmo circadiano, por exemplo, que é influenciado pela exposição à luz e regula diversas funções fisiológicas como a produção de neurotransmissores (FRANCISCO, Ana Paula. 2022), é a expressão de como o ser humano pode estar em harmonia ou em desarmonia com o ritmo. Além disso, harmonizar o sono contribui para a aprendizagem e para a manutenção da saúde mental.

Tanto a tomada de consciência quanto as adequações no ritmo do próprio dia são processos e não mudanças bruscas. Podemos observar que na semana em que Buriti escreveu sobre seu sono ele avaliou que acordou *bem e disposto, apesar de*

tudo. Ou seja, mesmo diante de tanta instabilidade, há noites que seu sono o descansa e o leva a se sentir bem quando desperta.

No trecho a seguir, transcrevo um trecho da participação oral de Buriti no último encontro do Curso, quando fizemos uma roda de conversa para avaliar o percurso. No relato, podemos identificar a conscientização, a mudança em seu cotidiano e uma maior sensação de bem-estar emocional. Os parênteses com reticências indicam trechos inaudíveis na gravação:

Comecei a pensar nos padrões nos quais eu estava (...) tem coisas que não dá pra mudar, mas tem coisas (...) **eu estava muito tranquilo**, teria virado a noite (...) não tinha necessidade, eu tava em todas as aulas, então não tinha essa necessidade de virar uma madrugada e deixar de **dormir porque o sono também faz parte (...) é o processo do nosso corpo**, a gente precisa de fato dormir (...) **Então eu sinto que fiquei menos ansioso com a universidade depois desses encontros**. (Roda de conversa, Encontro 5).

O verbo *comecei*, escolhido por Buriti indica o início de um processo que até então não acontecia, pois *começou a pensar nos padrões em que estava*. O uso do substantivo *padrões*, por sua vez, indica a repetição de ações automatizadas e sobre as quais nem sempre refletimos. Carrega o significado de normas que se estabeleceram e foram consensuais por um grupo de pessoas e, portanto, devem ser seguidas sem questionar. No caso da vida universitária, talvez privar-se do sono seja uma dessas normas e quem faz algo diferente pode se sentir inadequado e até culpado por, por exemplo, dormir bem.

Por que fazemos o que fazemos?

Diário Reflexivo, 03/04/2025.

Buriti demonstra a tomada da consciência do *padrão* de *virar a noite* ao repetir duas vezes: *não tinha necessidade*. No momento de sua fala, estava compartilhando com o grupo sua reflexão, mas era também como se dissesse para si mesmo, reforçando sua constatação de que *estivera presente em todas as aulas* e não precisaria *virar a noite*. Percebemos aqui o que Nora Merlin (2017) chama de colonização da subjetividade, ou seja, quando nossa psique (pensar, sentir e agir) é mecanizada, nos leva a repetir padrões e a acreditar, por exemplo, que dormir é perder tempo e não um respeito às necessidades biológicas. Podemos ainda chamar para

este diálogo a conceituação de Foucault (1999), sobre a domesticação dos corpos para que fiquem dóceis e, assim, se automatizem os hábitos.

As ações do GECRIA, ao contrário, buscam instigar a emancipação do ser, tal como nos convida Paulo Freire, a autoatualização (HOOKS, bell. 2017) e o descongelamento do mundo interno (DIAS; Juliana.; COROA, Maria Luiza.; LIMA, Sóstenes. 2018) para ressignificar padrões do passado e vincular-se com um futuro escolhido de forma autônoma, um futuro que ajude no resgate da própria humanidade no que concerne às necessidades de sua saúde física e psíquica, por exemplo.

Retomando a fala de Buriti, percebemos o uso do pronome pessoal *eu* por quatro vezes, o que remete a um olhar para si mesmo. Em três desses usos ele está acompanhado do verbo no pretérito imperfeito *estava*, indicando a repetição de seu estado. E nesse exercício de olhar para o passado ele toma consciência de que *não tinha essa necessidade de virar uma madrugada e deixar de dormir porque o sono também faz parte*. Em seguida, Buriti expõe o seu sentir diante de sua constatação e diz: *Então eu sinto que fiquei menos ansioso com a universidade depois desses encontros*.

Por fim, percebemos que houve um momento de virada (um giro decolonial) quando Buriti passou a ser ver integrado com seu corpo ao se permitir *dormir porque o sono também faz parte (...) é o processo do nosso corpo*. A colonialidade nos fragmentou de tal forma que em algum nível passamos a acreditar que nosso pensar racional poderia existir desconectado da nossa corporalidade e dos sentimentos. Mas Buriti nos mostra como tudo está interligado, pois ele afirma uma mudança em sua saúde mental ao se autoavaliar como *menos ansioso com a universidade depois dos encontros* do curso. É, também, com vistas à (re)integração entre razão e emoção, entre pensar, sentir e agir que o GECRIA existe, pois acreditamos que assim nossas ações de transformação de nós mesmas/os/es e do mundo poderão ser humanizadoras e promotoras de saúde, de autoria da vida e, em consequência, de nossos textos.

Pitanga – 22 anos – 7º período

Após revisitar os textos escritos e orais de Pitanga observei que se sobressaiu sua relação com a escrita e com o autoconhecimento biográfico, o qual foi despertado

pelos encontros do Curso. Em vista disso, selecionei respostas que ela escreveu nos formulários de inscrição e de finalização bem como sua participação oral no primeiro e no último encontros.

Dentre as perguntas do formulário de inscrição, uma delas era a seguinte: “*Qual é a sua relação com a escrita? Essa relação mudou após seu ingresso na universidade?*” E Pitanga respondeu:

A minha relação com a escrita mudou **depois que cursei a matéria oficina de produção de textos, pois antes dela me via presa às normas acadêmicas e fórmulas prontas. Mas hoje me sinto mais livre para escrever de acordo com a minha intuição e a escrita se tornou parte da minha rotina.**

A representação discursiva de Pitanga acerca de sua escrita no percurso acadêmico é a da separação temporal em duas fases, as quais ela compara: uma que a fazia *se ver presa às normas acadêmicas e fórmulas prontas* e outra *depois* de ter cursado a disciplina *Oficina de Produção de Textos*, a qual a fez *se sentir mais livre*, seguir sua *intuição* e *tornou-se parte de sua rotina*. Destaco que essa disciplina é ministrada pela professora Juliana Dias com a metodologia desenvolvida pelo GECRIA. A disciplina constituiu, em suas palavras, o ponto de virada entre seu sentimento de aprisionamento e de libertação.

Podemos analisar a posição em que Pitanga se coloca nessas duas fases. Na primeira como se fosse uma observadora externa de si mesma quando diz *me via*; na segunda percebemos como se tomasse posse de sua integralidade, de sua autoria ao dizer *me sinto*. Esses dois verbos são seguidos de escolhas lexicais que expressam suas sensações opostas nas duas fases. Na primeira, *presa*; na segunda, *livre*.

Como podemos identificar, *normas acadêmicas e fórmulas prontas* abafam a autoria. Por outro lado, a autoria pode se manifestar quando é instigada e, com isso, traz *sentimento de liberdade*, traz confiança na própria *intuição* e *torna-se parte da rotina*. Desse modo, pode-se chegar à integração na e pela escrita autoral dos três âmbitos anímicos, respectivamente: o sentir (liberdade), o pensar (intuitivo) e o querer (escrever).

Pitanga relata sua transformação identitária de escritora, pois num primeiro momento deixa pressuposta uma relação de poder entre sua autoria e as normas

acadêmicas, que representam uma autoridade institucional que privilegia a reprodução de modelos. Por outro lado, é também no meio acadêmico que encontra a oportunidade de valorizar sua subjetividade, autonomia e autoria tornando sua relação com a própria escrita mais habitual.

Nesse relato de Pitanga vimos expresso também o que bell hooks (2021, p. 127) afirma acerca da educação como prática da liberdade. Ela diz:

A educação como prática da liberdade não só afirma uma autoestima saudável nos estudantes, mas também promove a capacidade de ser e viver de forma consciente. Ela os ensina a refletir e agir a fim de ampliar a autorrealização, em vez de ensinar a conformidade com o *status quo*.

Como expus em outros trechos desta tese, uma autoestima saudável sustenta a saúde mental e, a escrita, por sua vez, quando promove a autoria e a integração anímica do ser, configura-se como um meio de promoção da saúde mental e de autorrealização. Ela passa a ser *uma forma de ser quem se é*, conforme afirmou Pitanga, oralmente, no primeiro encontro do Curso.

A seguir, trago a transcrição da participação oral de Pitanga em nosso quinto e último encontro, quando a conversa teve um tom de retrospectiva e de avaliação do vivido.

Acho que o que eu mais gostei foi, foi de **me reconectar**, de alguma forma, **com quem eu fui antes de estar na universidade porque** na minha cabeça **parece** que a **minha vida começou depois que eu entrei na UnB**. Então assim às vezes é **engraçado**, tem **coisas que aconteceram quando eu tinha 7 anos, quando eu tinha 12 anos que hoje se refletem na minha vida** né, hoje **com 22**. E **perceber alguns padrões que se repetem ao longo da minha vida** e que **coincidentemente** foi com as idades que a gente analisou, né, com 7 e com 12 e perceber, né, como isso **pode refletir quando for mais velha** e tudo mais.

Pitanga faz uso de processos mentais para avaliar como a vivência ressoou nela expressos no verbo *acho* e ao localizar tais processos com a expressão *na minha cabeça*. Em seguida, ela cita o que *mais gostou*: *me reconectar, de alguma forma, com quem eu fui antes de estar na universidade*. A escolha do verbo reflexivo *me reconectar* pressupõe que, em algum momento, houve uma desconexão e, somado a isso, há uma duplicidade identitária, uma de *antes de estar na universidade* e outra do

presente. Pitanga modaliza sua percepção com o uso do verbo *parecer* e explica: *porque (...) parece que a minha vida começou depois que eu entrei na UnB*. Essa frase pressupõe a não existência de vida *antes* da UnB e o *começo* da vida *depois* de seu ingresso.

Esse trecho chama a atenção pois deixa pressuposto um nascimento, um começo de vida. Biograficamente, Pitanga está com 22 anos, portanto em seu quarto setênio e de fato, por volta dos 21 anos, segundo a Antroposofia, ocorre um quarto nascimento, o nascimento do eu. Com isso, o ser humano passa a ter uma nova consciência de si, uma vez que o eu é o centro autônomo da personalidade (LANZ, Rudolf, 2011). A percepção de tal nascimento pode ter sido potencializada, na biografia de Pitanga, pelo ingresso na UnB e, a partir do Curso, por ter revisto algumas idades em específico.

A tomada de consciência biográfica de Pitanga é expressa discursivamente quando se refere às idades de 7 e 12 anos e quando percebe *alguns padrões que se repetem ao longo da vida*. Aqui cabe lembrar que em um dos encontros apresentei as leis biográficas, os setênios e as idades em que arquetipicamente acontecem transformações significativas na biografia humana. Pitanga demonstra ter se surpreendido com o fato de, nas referidas idades, ter acontecido com ela o que avaliou como *engraçado* e como *coincidência*.

A ampliação dessa consciência biográfica aparece com as afirmações de que acontecimentos daquelas idades *se refletem na vida atual e poderão refletir quando for mais velha*. Tal ampliação ocorre mediante a percepção dos ciclos biográficos que permitem uma visão do passado, do presente e um vislumbre do futuro. Com isso, Pitanga pode assumir a autoria da vida estando mais atenta a eventos futuros e fazendo escolhas mais informadas. É o que Jonas Bach Jr. (2019, p. 236) nos diz, pois:

a contemplação de si é base para uma postura investigativa que abre para reinvenção de novos modos de ser. (...) destaca a inscrição humana no decurso existencial. No embate com as tendências do seu destino, (...) inaugura novas realidades quando de fato realiza a sua emancipação.

Após a finalização do Curso, as pessoas participantes foram convidadas a responder um formulário de finalização. Uma das perguntas era a seguinte: *“Sua relação com a escrita mudou em algo após esses encontros?”* E Pitanga respondeu:

Sim, conhecendo um pouco mais sobre meu temperamento, pude vê-lo refletido na minha escrita, por exemplo.

Em um dos encontros, apresentei ao grupo a teoria dos temperamentos, a qual serve como uma das camadas de observação do ser humano sob o viés antropológico, sobretudo no segundo setênio, conforme explicitarei no capítulo teórico. A resposta de Pitanga revela uma relação metamorfoseada com a própria escrita, uma vez que ela afirma que *pôde ver seu temperamento refletido nela*. Com isso, Pitanga une o autoconhecimento com sua autoria, pois viu seus textos metaforicamente como um espelho onde seu temperamento estava refletido. Nesse aspecto, vemos o potencial da escrita autoral e autobiográfica como meio de revelação de si, o que leva a não mais comparar-se com outras pessoas.

Essa comparação era presente em Pitanga antes de cursar a disciplina ministrada pela professora Juliana Dias, pois ela sentia que *precisava escrever igual a um senhor, que tem doutorado* e, na disciplina, encontrou uma forma de escrever que avaliou como inovadora e que a permitiu *olhar a escrita como uma forma de ser quem é*. Percebemos que o resgate da autoria de Pitanga começou com a referida disciplina e, no Curso, ao conhecer-se melhor, conhecer seu temperamento e alguns fatos biográficos, Pitanga pôde vincular-se ainda mais com sua escrita e consigo mesma.

A autoria dos textos e da vida reverberou positivamente na percepção de Pitanga acerca de sua vivência universitária, pois outra pergunta do formulário de finalização era: *“Você notou diferença na sua vivência universitária durante e após os encontros do nosso curso? Caso sim, o que você destacaria?”* E Pitanga escreveu:

Sim. Passei a olhar minha vida universitária com outros olhos, me acolhendo em situações adversas e dando valor aos pequenos momentos de felicidade que a universidade pode me dar.

Pitanga deixa uma comparação pressuposta entre duas formas de ver sua vida universitária, pois, metaforicamente ela passou a *olhá-la com outros olhos*. Obviamente Pitanga não está referindo-se aos olhos físicos, mas sim a uma visão sutil a qual a levou a *acolher-se em situações adversas*, como se seu olhar para si tivesse

passado a ser mais compassivo. Aqui novamente vemos a autoria da vida, pois Pitanga não espera acolhimento de terceiros, uma vez que ela mesma pode fazer isso consigo. Somado a isso, esses *outros olhos para olhar a vida universitária* propiciou-lhe também *dar valor aos pequenos momentos de felicidade que a vida universitária tem a oferecer*. Percebemos aqui a valorização da fase de vida universitária.

Por fim, ainda no formulário de finalização, havia um espaço para a escrita livre. Pitanga sentiu-se à vontade para relatar alguns aspectos de sua vida pessoal e avaliou o Curso da seguinte forma:

O curso de **escrita autobiográfica** me ajudou nesses momentos, pois vi uma **oportunidade de espairer**, de **me conhecer enquanto universitária**. Pude **conhecer pessoas novas**, com **histórias que me agregaram e me emocionaram bastante**.

Vemos uma referência explícita ao curso e à escrita um tanto diferente do que se costuma vivenciar no seio acadêmico, pois os cursos não costumam ser adjetivados como *oportunidades de espairer* e a escrita quase nunca propicia o *conhecer-se enquanto universitária*. Além disso, conforme as pessoas participantes mencionaram oralmente em alguns momentos, às vezes não há oportunidade de conhecer colegas porque as práticas pedagógicas não promovem a interação e, muito menos, oferecem a oportunidade de se conhecer as histórias de vida umas das outras.

Pitanga avalia que os momentos de troca e de conhecimento mútuo não só a fizeram *conhecer pessoas novas*, mas que as *histórias* das pessoas *agregaram* a ela e a *emocionaram bastante*. O uso do verbo *agregar* pressupõe uma soma, um acréscimo que ocorre na interação. Já o uso do verbo *emocionar* indica o acionamento do seu sentir, o que pressupõe uma vinculação com as demais pessoas.

Observamos o potencial de um trabalho biográfico realizado em grupo, tal como Daniel Burkhard (2015, p. 33) relembra e recomenda:

Quando Gudrun³² e eu desenvolvemos a metodologia do trabalho biográfico, achamos importante que o mesmo aconteça em grupos. É no grupo que os participantes vivenciam a biografia dos outros e se deixam inspirar a fim de se conscientizar de sua própria história. Cada participante doa a própria história ao grupo, inspirando os outros, e o resultado é uma profunda admiração mútua (...) que muitos talvez sintam pela primeira vez em suas vidas (...). Enxergo no trabalho biográfico em grupo uma enorme

³² O casal Gudrun e Daniel Burkhard foi precursor do trabalho biográfico no Brasil, conforme mencionei no capítulo teórico.

oportunidade de (...) treinar o profundo respeito pela individualidade do outro e o verdadeiro interesse pelo outro (...).

Com essas palavras, percebemos que o aprendizado (auto)biográfico em grupo atua como uma forma de reexistência em meio a uma estrutura social que, com seus discursos permeados de uma lógica competitiva e capitalista, nos induz a um individualismo egoísta que, em consequência, nos adoece anemicamente. Ainda nesse trecho, Daniel Burkhard salienta que a experiência em grupo é geradora de amor.

Murici – 23 anos – 9º semestre

Para realizar a análise discursiva dos textos produzidos por Murici, selecionei respostas aos formulários de inscrição e de avaliação, o texto de apresentação de seu portfólio e sua participação na roda de conversa do último encontro. Esses trechos mostram a transformação discursiva identitária de Murici ao vivenciar o Curso e na relação com sua vivência acadêmica, uma vez que estava cursando seu último semestre durante a realização do Curso.

Uma das perguntas do formulário de inscrição abordava os sentimentos e expectativas em relação à universidade. A pergunta era: *“Como você se sente em relação à universidade? Ela correspondeu às expectativas que você tinha sobre o curso quando ingressou?”* Ao que ele respondeu:

Sobre a universidade, sinto que **as expectativas foram supridas**, pois **ensino, pesquisa e extensão abriram portas que não imaginara quando saí do ensino médio**.

Ao afirmar que suas expectativas foram supridas observamos que Murici faz uma avaliação positiva sobre sua vivência universitária. Além disso, deixa pressuposto que o contrário poderia ter ocorrido, ou seja, terem sido frustradas. É certo que as expectativas são individuais e, por isso, bastante variadas, além de dependerem de uma série de fatores para que a pessoa sinta que as suas foram supridas. Entretanto, considerando o âmbito acadêmico, as expectativas em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão podem ser compartilhadas entre estudantes, sendo então uma

experiência coletiva. Por outro lado, ao afirmar que essas foram supridas, fica pressuposto que poderiam haver outras e que talvez não tenham sido.

Observamos que Murici constrói o sentido de sua vivência universitária de maneira metafórica e situa as três esferas típicas das universidades – ensino, pesquisa e extensão – como passagem, como uma *porta* que se abre para um jovem no momento em que saiu do ensino médio. Assim, a universidade é representada discursivamente como uma instituição que propicia o acesso a âmbitos ainda não imaginados antes do ingresso e como um lugar de transformação identitária.

Sob a perspectiva do trabalho biográfico, observamos a atribuição de valor positivo por Murici à fase universitária à medida que lança um olhar em retrospectiva para sua vivência – desde a saída do ensino médio, as possibilidades sequer imaginadas e as expectativas supridas – e identifica seus processos transformacionais vividos no seio acadêmico. Esse olhar retrospectivo pode contribuir para a valorização das próprias experiências e um posicionamento mais autoral na vida.

No formulário de avaliação havia uma pergunta que se correlaciona com a anterior, que era: “*Você notou diferença na sua vivência universitária durante e após os encontros do nosso curso? Caso sim, o que você destacaria?*” E Murici respondeu:

Sim, aprendi que a parte "escondida" das pessoas é um elo em comum, que precisa ser exposto. Os momentos de reflexão e a passagem para a escrita me ajudaram a formular textos que "falam" por mim e/ou traduzem meus sentimentos parcialmente.

Ao iniciar sua resposta com a afirmação *sim, aprendi*, Murici enfatiza seu processo de internalização dos novos conhecimentos acerca do trabalho biográfico. Ele usa aspas para a forma nominal “*escondida*” deixando pressuposta certa dúvida sobre a possibilidade de esta parte permanecer, de fato, escondida, uma vez que de alguma forma nossas subjetividades manifestam-se externamente. O escondido pode, então, se referir às subjetividades ou ainda aos aspectos arquetípicos que biograficamente pessoas de um mesmo setênio compartilham, o que Murici caracteriza como o *elo em comum*. Ele enfatiza a necessidade de esse *elo em comum* ser revelado e, com isso, deixa pressuposto que tal revelação pode gerar um sentimento de empatia entre as pessoas e de pertencimento ao passo que se deixa de imaginar que certas vivências anímicas são exclusivas do indivíduo. Podemos

problematizar essa necessidade refletindo acerca dos eventos sociais em que a exposição de si é possível, ou seja, espaços acolhedores das vulnerabilidades, tal como o que coletivamente constituímos durante os encontros do Curso.

Em seguida, Murici avalia a *reflexão* e a *escrita de sua reflexão* como *ajudantes* que possibilitaram escrever textos autorais, ou seja, que falam por seu autor e revelam seu mundo interno. Essa modalidade de escrita não costuma ser incentivada no seio acadêmico, o que faz com que estudantes passem essa fase biográfica permeados de uma supervalorização do pensar e, por vezes, negligenciando seu sentir e agir. Práticas pedagógicas de escrita que promovam a interconexão entre os três âmbitos anímicos geram a sensação de integralidade do ser e, em consequência, da escrita de textos autorais. Murici finaliza sua resposta com o advérbio *parcialmente*, deixando pressuposto que a tradução de sentimentos e do mundo interno é complexa ou incompleta.

Relacionando a resposta de Murici com sua fase biográfica, observamos que ele se refere a aspectos típicos do quarto setênio, dentre eles a necessidade de se expressar de forma autêntica e de comunicar quem é ao mundo. A escrita é caracterizada como um meio em que pode dar voz à identidade própria e ao escrever sobre sentimentos e pensamentos torna-os mais tangíveis e passíveis de serem compreendidos. Esse é um setênio típico para a busca do próprio lugar no mundo, o que pode ser mais consciente à medida que o autoconhecimento é promovido.

No formulário de avaliação havia uma pergunta específica em relação à escrita, que era: “*Sua relação com a escrita mudou em algo após esses encontros?*” E Murici afirmou:

Sim, **penso na escrita agora** como recurso para as minhas angústias e, também, para **me ver como pessoa escritora**, no sentido de ter **o meu estilo e a minha forma** sem amarras padronizadas e engessadas.

Com essa resposta, Murici reafirma sua mudança de representação sobre a escrita, pois *agora* ele a pensa de duas formas: *como recurso para suas angústias e para se ver como pessoa escritora*. Essa duplicidade nos convida a considerar a escrita a partir de um olhar inclusivo, em que ela se configura como uma e outra coisa

simultaneamente: um processo terapêutico para lidar com as angústias e como meio para reconhecer a própria autoria.

O resgate da autoria é enfatizado ao ver *seu estilo e sua forma*, ou seja, o que lhe é individual em sua identidade de escritor e que o caracteriza como tal. Esse trecho deixa pressupostas representações anteriores de Murici acerca do que é ser escritor, possivelmente a partir de uma imagem idealizada e dificilmente alcançável de um ser iluminado, escolhido para ter o dom da escrita e que ainda é reiterado em muitas práticas escolares.

Mas agora, nessa fase biográfica, Murici tem a seu favor o impulso arquetípico para se diferenciar, para encontrar a própria voz e para se libertar de comparações, de expectativas externas ou modelos preestabelecidos. A escrita se torna um espaço de experimentação e de afirmação da singularidade, crucial para o desenvolvimento da identidade adulta.

Fica pressuposto, portanto, que *as amarras padronizadas e engessadas* tornam os textos sem autoria e impedem a expressão e a identificação do *estilo* e da *forma* do/a autor/a. Considerando-se o conceito de escrita autoral defendido pelo GECRIA, ao libertar-se das amarras para a escrita, abre-se a possibilidade para refletir sobre como e quando elas se instalaram, fazendo assim um autoconhecimento biográfico da identidade escritora. Ademais, abre-se também a possibilidade à reflexão acerca de quais outras amarras impedem o indivíduo de ser autor de sua própria vida. A escrita, portanto, tal como incentivamos no GECRIA, é um portal para a transformação identitária na escrita de textos e na autoria da vida.

Seguindo o viés do autoconhecimento, outra pergunta do formulário de avaliação era: *Quais aspectos, relativos a você, tornaram-se conscientes durante e/ou após o curso?* E Murici respondeu:

As minhas versões: criança, adolescente e adulto partilham e constroem tudo o que sou hoje. E isso não é um motivo para me odiar, como vinha fazendo como rotina, mas sim para me admirar e acolher.

Murici revela discursivamente o processo de transformação de sua representação identitária, a qual pressupomos que era fragmentada, pois ele afirma que se tornou consciente sobre a integralidade de suas versões criança, adolescente

e adulto. Reconhece que elas partilham aspectos entre si e construíram tudo o que é hoje. Em seguida, Murici afirma que tal reconhecimento *não é um motivo para se odiar, como vinha fazendo como rotina*. Isso nos leva a refletir sobre como, em nossa sociedade, construímos e significamos as infâncias e as adolescências a ponto de um adulto se odiar. Quais práticas discursivas plasmaram a autoimagem de Murici?

Lançando um olhar mais abrangente e não específico sobre a biografia de Murici, percebemos que o período da infância tem sido tomado por um processo de aceleração, com uma onda de estímulos inadequados para essa fase da vida, os quais incentivam, valorizam e esperam atitudes próprias do mundo adulto. Desconsidera-se que ainda não há maturidade física, emocional e cognitiva para certos comportamentos ou para lidar com determinadas situações. Com isso, muitas vezes, as crianças têm sua autoestima abalada por não conseguirem atender às expectativas dos adultos. No caso da adolescência, embora já haja mais maturidade em diversos âmbitos, acredita-se que já se está pronto e apto para agir como adulto. Entretanto, ainda é necessária muita presença, orientação, incentivo, compreensão e estímulo à autonomia. No que se refere à escolha por um curso universitário, costuma haver algum nível de pressão da família e, socialmente, a idealização do sucesso profissional equivalendo a ganhos financeiros robustos. Isso leva os/as/es jovens à dúvida entre ouvir o mundo externo ou seus próprios anseios.

Diante desse cenário, que é muito mais complexo do que descrevo aqui brevemente, acredito que tomar consciência do desenvolvimento do ser humano, oferecido pela Biografia Humana de base antropológica, nos ajuda a compreender as fases já vividas e ter mais tranquilidade para as que virão. É o que vemos expresso na resposta de Murici, pois ele afirma que ao participar do Curso a *rotina* de *auto-ódio* transformou-se em *admiração* e *autoacolhimento*. Observamos uma transformação de sua representação identitária que o faz integrar as fases vividas e perceber o modo rotineiro com que vinha identificando-se. O uso da palavra *rotina* pressupõe o estabelecimento de um padrão de percepção destrutivo sobre si, mas ele passa a nutrir sentimentos positivos sobre sua biografia, os quais podem ser potencializadores de um maior engajamento na autoria da própria vida.

A seguir, apresento um comentário oral que Murici fez no último encontro em que destacou um aspecto dos encontros que ele próprio avaliou como *interessante*:

Eu acho que além do que os colegas falaram (*trecho incompreensível, ruídos sobrepostos*) é **sobre o falar** assim, então é **outro tipo de texto** porque **na universidade** mesmo, às vezes a gente quer falar algo só que vem vários pensamentos no nosso cérebro: **ái que burro, nada a ver** (*trecho incompreensível*). E a partir dessa fala assim e também de **escutar o outro veio uma coragem de falar em sala**, porque eu **sempre fui um participante mais passivo** assim, eu refletia comigo mesmo e escrevia e ponto, não falava pra ninguém, entrava na sala calado e saía calado. Só que às vezes dá vontade de falar e aproveitar o tempo, né? Então eu acho que esse outro tipo de texto também, que é esse texto oral, que é falado, que é ali na hora, me deu uma coragem. Isso que eu achei interessante. **Esse espaço também de você se ver no outro**, então assim, cara, muitas coisas que vocês falaram eu tava tipo assim ontem.

Murici avalia positivamente um aspecto dos encontros do Curso que ainda não havia sido mencionado pelas demais pessoas: os textos orais. Afirma que esses textos promoveram dois sentimentos, o de coragem e o de identificação interpessoal ao *se ver no outro*, ou seja, escutar relatos de vivências e estados de ânimo de outras pessoas iguais aos dele.

Chama a atenção o fato de ele citar a internalização de discursos autodepreciativos, como *ái que burro, nada a ver*, que funcionam como mecanismos de silenciamento de seu desejo de expressão. Em um contexto universitário, sobretudo no curso de Letras/Português, em que os textos orais são objeto de estudo científico, é possível pressupor, pela revelação de Murici, que há pouco incentivo para que sejam praticados ou, talvez, para que as pessoas se sintam confortáveis para se expressar sem que sintam olhares ou recebam comentários que reforcem sua autopercepção negativa. A internalização desses interditos pode ter ocorrido antes do ingresso no seio universitário, mas esse espaço é propício à transformação de autorrepresentações que levavam ao assujeitamento.

Pelas palavras de Murici, observamos que os encontros do Curso lhe fizeram identificar essas vozes e, *ao escutar o outro, veio uma coragem de falar*. Ele identificou que sua postura, a qual qualificou como *passiva*, lhe fazia perder oportunidades em que gostaria de falar. Assim, podemos pressupor que houve uma mudança na qualidade da escuta, o que chamamos no GECRIA de escuta ativa, aquela que leva à vinculação com o que foi escutado a ponto de descongelar as representações antigas e gerar mudanças atitudinais.

Com isso, percebemos como práticas pedagógicas acadêmicas podem manter e reforçar os silenciamentos, que são carregados de uma autoimagem negativa sobre si ou podem favorecer o agenciamento, o pertencimento e os encontros humanos.

Finalizo esta seção com o texto a seguir, escrito por Murici e que consta na apresentação de seu portfólio. Optei por não o analisar pois o considero como a síntese das experiências vividas no Curso.

“Esse curso foi uma grande demonstração de que grandes aprendizados independem, logicamente, de um tempo longo e cansativo, pois, em pouco tempo, foi possível aprender tanto sobre mim e sobre os outros.

Antes de expor os textos que escolhi para demonstração, vou falar das minhas perspectivas construídas e como me auxiliou na forma de ver a vida.

Lá no início, quando cheguei atrasado na primeira aula, estava esperando mais algum exercício estilo “GECRIA”, mas de uma forma reduzida, como as oficinas que fiz pontualmente na graduação. Percebi uma outra esfera, uma esfera em que pudéssemos compartilhar sem um julgamento e falar de si sem parecer egocentrismo, e era, na verdade, um ato de coragem e de partilha. Então, nesses primeiros momentos, fui me atendo à escuta dos meus colegas de reunião e como falavam de problemas que me atravessavam também, o que me lembra a fala da Angico sobre o eu universitário estar intrinsecamente ligado ao Eu, não há censura. Essa reflexão atordoou minha mente, porque me coloco em função de setorizar os aspectos da minha vida, como se fossem múltiplos Muricis.

Nesse aspecto, as reflexões e o embasamento teórico que a Sila compartilhava demonstraram que há uma conexão desde os meus tempos de infância e que, apesar da transição para a vida adulta, estou aprendendo a ser adulto e universitário, e isso não justifica apagar as formas que eu era/agia/identificava o mundo e a mim quando criança. Esse espaço de acolhimento e de costura de vozes tão distintas foram essenciais para a mudança de vista que eu estava levando agora no final da graduação, já que para mim estava tudo tão corrido e atropelado, muitas mudanças sem justificativas, o emocional não era uma qualidade, mas sim uma fraqueza, tudo estava nas minhas costas e era minha responsabilidade fazer bem feito, muitas pessoas se sentem assim, pelo o que percebi nas falas. Porém aprendi que não é a única forma de viver e muito menos a maneira mais saudável, como ressalta o poeminha de Rainer Maria, viver o inconcluso também é viver, já que não temos controle de nada.

A cada vez que saía de nossos encontros, era como se tivesse mais uma questão para refletir, mas ainda mais para agir, e era agir de forma pacífica e paciente. Reconheço que a minha escrita me surpreendeu, era eu falando de mim, e eu me surpreendia... Compreender o meu temperamento foi crucial, sei que não é homogêneo e muitas facetas são articuladas, contudo percebi que uma criancinha melancólica se torna um adulto muito reflexivo, isso me ajudou a compreender que meu tempo de reação é diferente, não conseguiria ser a pessoa “agente” e “explosiva” como é determinado socialmente para homens, e que a minha forma de sentir tem relação com a minha construção quanto pessoa, e isso é uma qualidade.

Ainda enfrente dificuldades, admiro os meus colegas de curso por lerem os textos em voz alta e compartilharem suas reflexões, ainda não consigo, sinto que o meu texto me representa por demais e é como se eu estivesse mostrando uma face muito crua, que até eu estava desconhecendo. Então, durante o curso, sempre falei dos meus textos em terceira

pessoa, em discursos indiretos ou até maquiados em formas de pensamentos, é estranho reconhecer uma criação sua quando ela parece te conhecer mais do que você mesmo. Acredito que ver a minha escrita dessa forma me ajudou a escrever fora do curso, nas vezes que sentia ansiedade, medo, receio ou, também, como forma de falar aquilo que não consigo, como os textos que fiz sobre o processo de luto que passei nesse ano, a perda de amizades admiráveis e as responsabilidades emergenciais.

Sinto que eu olhei para mim efetivamente nesses cinco dias de curso, únicos momentos que eu me entendi, partindo lá da infância até os dias de hoje, e foi uma sensação boa e pacífica, que desejo que tenha continuidade e frutos, como uma árvore. Por fim, o título do curso, por mais sincero que seja, hoje para mim tem um significado muito profundo, escrever a própria vida é acessar a mim mesmo quando tudo está nebuloso e com os olhos das palavras. Agradeço imensamente a criação desse projeto de extensão e, acima de tudo, a Sila, com seu sorriso, abraço, coração caloroso e a partilha de sua sabedoria, e a Lígia, que me encorajou a ir e sempre me proporciona experiências incríveis. Guardarei as atividades para ler futuramente e darei continuidade ao ato corajoso de escrever e olhar sobre e para si.

Portfolio feito na transição de 2024 a 2025
na transição da vida adulta; e
na transição de visão que o curso proporcionou.”

REVENDO O CAMINHO COM OLHOS DE FUTURO

Realizar uma pesquisa de doutorado é atravessar um portal, pois já não sou a mesma que submeteu o projeto, lá no início. Não somente porque os anos passaram, mas porque as leituras, os encontros, a reflexividade, as escritas... inevitavelmente me conduziram ao encontro comigo mesma e geraram transformações identitárias.

O objetivo de analisar práticas de escrita autobiográfica em um grupo de jovens universitários para conhecer limitações e possibilidades de transformações institucionais com vistas ao apoio acadêmico-afetivo e à elaboração de políticas de permanência estudantil no ensino superior me exigiu a lapidação do olhar e o aprofundamento em leituras de diferentes temas.

Para conhecer as limitações e possibilidades de transformações precisei conhecer melhor o histórico da Universidade de Brasília e as políticas que foram sendo criadas ao longo dos anos. Isso me mostrou que há grupos de pessoas engajados e que, mesmo diante de limitações, criam caminhos para que as possibilidades floresçam. É o que podemos observar no capítulo 5, onde apresentei a contextualização, a missão da UnB e as políticas de permanência, especialmente as voltadas aos cuidados de saúde mental. Os achados da pesquisa foram suleando³³ o aprofundamento e, a partir das falas dos/das participantes, precisei tratar do modo com que os smartphones e as redes sociais invadiram suas vidas e causaram (ou acentuaram) fragilidades emocionais.

Ao analisar os achados – capítulo 7 – observei a necessidade e a importância de Cursos como o que implementei, pois ele se mostrou como um espaço de acolhimento e de afetividade para jovens sedentos por significarem o contexto universitário para além do desenvolvimento intelectual. Como vim destacando ao longo da tese, minha concepção de ser humano é ampliada pela antroposofia, a qual afirma que somos mais que um intelecto a ser estimulado, somos compostos de emocionalidades e volição (sentir e querer/agir), somos seres terrenos e espirituais. Nesse sentido, ecoo a voz de bell hooks (2021, p. 267), quando defende a conexão espiritual como uma necessidade humana. Ela diz:

³³ Sulear é um verbo utilizado por Paulo Freire com o objetivo de questionar a lógica eurocêntrica ao mesmo que reivindica uma perspectiva territorializada, no nosso caso, a partir do Sul Global.

Muitos estudantes chegam a escolas e faculdades já sentindo uma profunda desconexão. A escolarização que não honra as necessidades do espírito apenas intensifica a sensação de estar perdido, de ser incapaz de se conectar.

A educação convencional nos ensina que a desconexão é natural ao ser. [...].

As comunidades de aprendizagem criadas pelo GECRIA inspiram-se em bell hooks e visam reconectar as pessoas umas com as outras e consigo mesmas. A insurgência consiste em privilegiar a cooperação e não a competição, o sentimento de mutualidade e de pertencimento, lugares em que se possa sentir alívio e decompressão, como disse a estudante Estrela (ver seção 3.2 – A embriogênese).

O primeiro objetivo específico de minha pesquisa era: *conhecer as práticas discursivo-identitárias de estudantes de Letras em relação à vivência da universidade, aos desafios e às potencialidades criativas de mudança institucional*. Esse conhecimento revelou que passam por desafios institucionais como uma certa nebulosidade em relação à oferta de disciplinas, principalmente por haver obrigatórias em horário concomitante e a incerteza se haverá a oferta em outro semestre. Outro aspecto que chamou a atenção foi a identificação de práticas pedagógicas – explícitas ou veladas – cujo único objetivo é obter nota. Isso leva os/as estudantes a desmotivarem-se e a não se comprometerem com o próprio aprendizado, o que ocasiona uma performance acadêmica condizente com essa lógica frustrante. O que os/as estudantes lamentam é que gostariam de se sentir motivados/as pelas disciplinas e pelos encontros com as pessoas. Essa constatação indica a necessidade urgente de práticas pedagógicas sintonizadas com o objetivo de despertar as potencialidades dos/das estudantes e propiciar o (re)encontro com a criatividade que habita em todo ser humano. Tais práticas podem gerar autoconfiança e confiança no futuro estimulando a autoria da vida.

O segundo objetivo específico era *compreender os movimentos biográficos de jovens nos terceiro e quarto setênios relativos à experiência da vida universitária*. Para tanto, meu embasamento teórico foi o da Biografia Humana à luz da antroposofia, que considera o desenvolvimento humano em setênios, cada um com características arquetípicas que levam a crises e oportunidades. Compreender as fases biográficas propicia tanto uma autocompreensão quanto um olhar mais empático a outras pessoas. No contexto universitário, tal compreensão mostrou-se frutífera pois pode inspirar atitudes de docentes que contribuam para formar um colo anímico aos/às estudantes. Se sabemos, por exemplo, que o quarto setênio formará a base emocional

para as demais etapas da vida, se sabemos que é a fase de ter experiências profissionais e desenvolver conhecimentos técnicos, então a universidade pode promover ainda mais oportunidades com esses objetivos. Não basta o ensino teórico, é preciso que ele seja colocado em ação no mundo.

O terceiro e último objetivo específico consistia em *promover reflexões e subsídios relevantes para possíveis ações coletivas e institucionais com foco na permanência estudantil no ensino superior brasileiro*. Observo que esse objetivo se concretiza mediante a escrita desta tese, a qual mostra como a escrita autobiográfica, vinculada aos saberes antropológicos, beneficia os/as estudantes ao promover autoconhecimento, desbloqueio da escrita e de autoimagens limitantes e conduz a um maior engajamento com a autoria da própria vida. Contudo, cabe enfatizar que é necessária a construção de uma comunidade de aprendizagem amorosa, onde as vulnerabilidades possam ser explicitadas como um gesto de coragem, sem receio de julgamentos ou de parecer egocentrismo, conforme Murici coloca em seu texto de apresentação do portfólio que elaborou.

A permanência estudantil, por sua vez, certamente é estimulada quando os/as estudantes se sentem orgulhosos/as e até surpreendidos/as com os textos que produzem; quando se sentem verdadeiramente pertencentes à universidade porque encontraram uma comunidade onde podem falar e colocar seus dons (SOMÉ, Sobonfu, 2007) e, com isso, partilhar experiências e aprendizados.

A implementação do Curso “*Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*”, ofertado como Projeto de Extensão, foi uma jornada de descolonização das subjetividades (MERLIN, Nora, 2017) e demonstrou que “grandes aprendizados independem, logicamente, de um tempo longo e cansativo, pois, em pouco tempo, foi possível aprender tanto sobre [...] [si] e sobre os outros.” (Murici).

REFERÊNCIAS

A ADICÇÃO e o desafio do autodesenvolvimento. Elisabete Murari; Pedro Murari de Barros. [Florianópolis: s.n.]. 5 de jul. de 2022. 1h07min. Canal da Associação Sagres. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/sjxt6zospk4?feature=shared> Acesso em: 2 de abr. de 2025.

D'ÁVILA, Nair Ribas. **O eu integrado**: uma biografia humana. São Paulo: Edições Zagg, 2014.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANUNCIAÇÃO OLIVEIRA, Rafael., MEIRA VÉRAS, Renata. Bem-estar psicológico de estudantes universitários da graduação: Fatores de risco, fatores de proteção e estratégias de cuidado em saúde mental. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. 2023, 30, 137–158. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39334> Acesso em: 31 de mar. de 2025.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. El análisis del discurso en Latinoamérica: Objetos, perspectivas y debates. In.: **Revista Signos**. 2021. p. 711-735. Disponível em: [0718-0934-signos-54-107-711.pdf](https://doi.org/10.1016/j.signos.2021.07.001). Acesso em: 20 de mar. de 2025.

BACH JUNIOR, Jonas. Resenha de WELBURN, Andrew. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. São Paulo: Madras, 2005. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 277-280, 2010. Editora UFPR. p. 277-280. Disponível em: [SciELO Brasil - A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo](https://doi.org/10.1590/1981-2248-2010-0036-0000). Acesso em: 10 de abr. 2025.

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo da. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. **Educação**: teoria e prática. v. 23, n. 42, Rio Claro, SP, jan./abr. 2013, p. 161-175.

BACH Jr., Jonas. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. V.35, n.74, p. 233-250, mar/abr. 2019.

BACH JUNIOR, Jonas. O processo biográfico docente e a potencialização do ensino e da autoeducação: ampliações da educação Waldorf. In.: BACH JUNIOR, Jonas. (org.) **A educação Waldorf no século XXI**. Curitiba: Lohengrin, 2019. p. 102-120.

BOLÍVAR, Adriana. El análisis del discurso latinoamericano: Un panorama teórico, crítico y autocrítico. In.: **XI Congreso Internacional de la ALED**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

Disponível em: [Adriana Bolivar: "El análisis del discurso latinoamericano: Un panorama teórico..."](https://doi.org/10.1016/j.signos.2021.07.001) Acesso em: 24 de mar. de 2025.

BOLÍVAR, Adriana. Un método lingüístico, interaccional y crítico en el análisis del discurso Latinoamericano. In.: **Revista História de la Educación Latinoamericana**. vol. 6. n. 42, 2024. Disponível em: [Un método lingüístico, interaccional y crítico en el análisis del discurso Latinoamericano](#). Acesso em: 18 de mar. de 2025.

BURKHARD, Daniel. **Nova consciência**: altruísmo e liberdade. São Paulo: Antroposófica, 2015.

BURKHARD, Gudrun Kroekel. **A biografia humana**. Folhetos para os cuidados com a saúde no âmbito da vida pessoal e social. Para a Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada. Sem editora, sem data.

BURKHARD, Gudrun Kroekel. **Bases antroposóficas da metodologia biográfica**: a biografia diurna. São Paulo: Antroposófica, 2002. 4 ed.

BURKHARD, Gudrun Kroekel. **Tomar a vida nas próprias mãos**: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano. São Paulo: Antroposófica, 2010. 4 ed.

CHOULIARAKI, Lilie.& FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**: rethinkingcritical discourse analysis.Edinburgh: Edinburgh Univerity Press, 1999.

<https://avaliacao.unb.br/perfil-dos-estudantes> Dados de 2022

COELHO, Tiago. DEG vai fortalecer a excelência e a inclusão. Entrevistador: Guilherme Marinho. **UnBNotícias**. Brasília, DF, 27 de dez. de 2024. Disponível em < <https://noticias.unb.br/institucional/7766-decanato-de-ensino-de-graduacao-vai-fortalecer-a-excelencia-e-a-inclusao>> Acesso em: 12 de fev. de 2025.

COSTA, Iléo Izídio da. Desafios do cuidado com a saúde mental e a qualidade de vida na Universidade de Brasília. In: **UnBNotícias**, 2018. Disponível em: <https://www.noticias.unb.br/artigos-main/2365-desafios-do-cuidado-com-a-saude-mental-e-a-qualidade-de-vida-na-universidade-de-brasilia> Acesso em: 18 de fev. de 2025.

DECANATO DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. Avalia UnB (2017-2019). Disponível em: https://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=174:relatorio--unb-il-letras-portugus-b-integral-2019-05-16&id=17:2019 Acesso em: 14 de fev. de 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvanna S. (e colaboradores). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artemed, 2006.

DIAS, Juliana de Freitas. **A Linguagem do Parto**: discurso, corpo, identidade. Coleção Linguagem e Sociedade. v. 10. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DIAS, Juliana de Freitas. (Org.) **Autoria Criativa**: por uma pedagogia da escrita criativa. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021a.

DIAS, Juliana de Freitas. (Org.) **No espelho da linguagem**: diálogos criativos e afetivos para o futuro. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021b.

DIAS, Juliana de Freitas. **Etnografia crítica** – desenvolvimento – Juliana Dias. In: Autoria Criativa (Youtube) [8/7/2021c] Disponível em: : [Etnografia crítica- desenvolvimento-Juliana Dias](#)
Acesso em: 27 mar 2024.

DIAS, Juliana de Freitas. **Leitura e Produção de Textos**. São Paulo: Contexto, 2023.

DIAS, Juliana de Freitas. **Lançamento do novo livro do GECRIA**. Postagem em 11 de set. de 2023. Disponível em: < [LANÇAMENTO DO NOVO LIVRO DO GECRIA](#)>
Acesso em: 17 de fev. de 2025.

DIAS, Juliana de Freitas; BACH JÚNIOR, Jonas. A escola do dia vindouro: o amor, o ritual e o espírito. In: DIAS, Juliana de Freitas (Org.) **No espelho da linguagem**: diálogos criativos e afetivos para o futuro. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

DIAS, Juliana de Freitas; COROA, Maria Luiza M. S.; LIMA, Sóstenes C. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, 2018, v. 19. n. 3, p. 29-48.

DIAS, Patrícia. Saiba como a ostentação nas redes sociais é usada para atrair vítimas para jogos de azar. **O Globo**. 10 de set. de 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/noticia/2024/09/10/saiba-como-a-ostentacao-nas-redes-sociais-e-usada-para-atrair-vitimas-para-jogos-de-azar.ghtml> Acesso em: 20 de fev. de 2025.

DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Claudio. Autoetnografias dos entre-mundos: partindo de uma pedagogia freireana da esperança para expandir narrativas e políticas de inclusão. In: **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**. (Dossiê). N. 37, 2021. p. 2 – 21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/SwKK7MVCf7spB3YqxLJtpnx/>
Acesso em: 24 de fev. de 2025.

ELEB-SP Escola Livre de Estudos Biográficos de São Paulo. Disponível em: [Origens – Escola de Antroposofia](#) Acesso em: 10 de fe. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres e Nova Iorque: Longman, 2003.

FENOMENOLOGIA de Goethe: Fundamentos Epistemológicos da Antroposofia. Jonas Bach Jr. [São Paulo]. 3 de set. de 2020. 1h19min. Canal ABMA Nacional.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xXBN7z3_47w&t=22s Acesso em: 3 de set. de 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1999.

FRANCISCO, Ana Paula. **Percepção de ritmos afetivos, cognitivos e somáticos em adolescentes e sua relação com a saúde mental**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Ciências do Comportamento. Porto Alegre, 2022. 143f.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra: São Paulo, 1965.

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

FREIRE, Paulo. **Última entrevista 2ª parte**. 17 de abril de 1997. Disponível em: [Paulo Freire Última Entrevista 2º parte](#) Acesso em: 17 de fev. de 2025.

GARDIN, Nilo. Quadrimemoração: as quatro organizações que constituem o ser humano de acordo com a antroposofia. **Arte Médica Ampliada**, v. 35, n. 3, jul./set. 2015.

GILLESPIE, Tarleton. A relevância dos algoritmos. In.: **Parágrafo**. São Paulo, Brasil, v. 6, n. 1, p. 95-121, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/722/563> Acesso em: 22 de fev. de 2025.

HAN, Byung-Chul. **O espírito da esperança**: contra a sociedade do medo. Trad. Milton Camargo Mota. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

HERRERA, Nicolás. Algunas notas de campo para pensar la reflexividad metodológica en ciencias Sociales: sobre caboverdeanos, académicos y límites Morales. In: **Memoria Académica** UNLP-FaHCE, 2015. p. 72-81. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51661>. Acesso em: 17 de jun. de 2020.

Série Histórica 2018-2022. <https://avaliacao.unb.br/perfil-dos-estudantes>

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021a.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021b.

HOOKS, bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. Trad. Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**. Publicado em 3 de out. de 2024. Disponível em: <[MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](#)>. Acesso em: 13 de fev. de 2025.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Trad. Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

KÖNIG, Karl. Os quatro temperamentos. In: **Arte Médica Ampliada**. 2013, vol. 33, n. 1. Disponível em: [33-1-Temperamentos.pdf](#) Acesso em: 17 ago. 2025.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LIEVEGOED, B. **Fases da vida**: crises e desenvolvimento da individualidade. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o crescimento**: as fases evolutivas da infância e da adolescência. São Paulo: Antroposófica, 2007. 4ª ed.

LINCOLN, Yvonna S.; DENZIN, Norman K. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In.: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S (e colaboradores). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 389-406.

MACHADO, Débora Vieira.; EISENBERG, Zena. Um estudo sobre nomofobia e crenças de autoeficácia acadêmica em estudantes universitários. In.: **SciELO Preprints**, 2023, p. 1-23.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. (Dissertação). Orientador: Tarcísio de Arantes Leite, 2015. Dissertação de mestrado (Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2015, p. 159. Disponível em: [MASCULINO GENÉRICO E SEXISMO GRAMATICAL](#). Acesso em: 18 de fev. 2025.

MAGALHÃES, Izabel. Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso. **D.E.L.T.A**

[online]. 1986. v. 2, n. 2, p. 181-205. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/31247/21729>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MANRIQUE, Pedro José Vargas.; BARBOSA, Sol Mercedes Castro. Claves para el análisis crítico del discurso histórico. In.: **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. Vol. 26 no. 42 enero - junio 2024. Disponível em: [0122-7238-rhel-26-42-111.pdf](https://doi.org/10.122-7238-rhel-26-42-111.pdf). Acesso em: 17 de mar. de 2025.

MERLIN, Nora. **Colonización de la subjetividade**: los médios massivos en la época del biomercado. Buenos Aires: Letra Viva, 2017. 1ª ed.

MOSÉ, Viviane. R. Receita para lavar palavra suja. Disponível em: < [Viviane Mosé - Receita Para Lavar Palavra Suja](#)>. Postagem: 7 de nov. de 2014. Acesso em: 15 de fev. de 2025.

NOGUEIRA-MARTINS, Luiz Antonio.; NOGUEIRA-MARTINS. Maria Cezira Fantini. Saúde Mental e Qualidade de Vida de estudantes universitários. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, 7(3), 334-337, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39334> Acesso em: 31 de mar. de 2025.

O QUARTO setênio. Maristela Francener. [Florianópolis: s.n.]. 27 de jun. de 2023. 1h04min. Canal da Associação Sagres. Disponível em: [O Quarto Setênio com Maristela Francener](#) Acesso em: 2 de jul. de 2024

OLIVEIRA, Ana Caroline de Melo de. (et al). Sinais, sintomas, fatores e patologias associados à síndrome do impostor em estudantes universitários. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**. v. 11, n. 8, 2022, p. 1-8. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31380> Acesso em: 31 mar. 2025.

OLIVEIRA, Sila Marisa de. Escrita autobiográfica: contemplação de si. In.: DIAS, Juliana de Freitas. (Org.) **Autoria criativa**: por uma pedagogia da escrita criativa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. P. 225-246.

O'NEIL, Geroge; O'NEIL, Gisela. **A vida humana**: fundamentos antropológicos para a compreensão da biografia individual. Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo: Antropológica, 2014

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Summary report on proceedings minutes**. 1948. Disponível em: <[Official_record2_eng.pdf;jsessionid=70D11F48FE5E5A8888E3FDB8F72426A8](#)> Acesso em: 17 de fev. de 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. [Strengthening mental health responses to COVID-19 in the Americas: A health policy analysis and recommendations](#). Jan. de 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/24-11-2021-opas-destaca-crise-saude-mental-pouco-reconhecida-causada-pela-covid-19-nas> Acesso em: 18 de fev. de 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. **Novo Relatório da ONU: 74% dos países da América Latina e do Caribe têm alta exposição a eventos climáticos extremos, afetando a segurança alimentar.** 27 de jan. de 2025.

Disponível em: [Novo Relatório da ONU: 74% dos países da América Latina e do Caribe têm alta exposição a eventos climáticos extremos, afetando a segurança alimentar - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde](#) Acesso em: 18 de fev. de 2025.

PARDO, María Laura. Decolonização do conhecimento nos estudos do discurso. In.: RESENDE, Viviane de Melo. (org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 47-62.

PARDO, María Laura. Innovación teórica y metodológica en los estudios críticos del discurso de la pobreza extrema: contribuciones de la REDLAD. In.: **Cadernos de Linguagem e Sociedade.** 2013.

Disponível em: [Innovación teórica y metodológica en los estudios críticos del discurso de la pobreza extrema | Cadernos de Linguagem e Sociedade](#). Acesso em: 15 de fev. de 2025.

PARDO ABRIL, Neyla Graciela. **Cómo hacer análisis crítico del discurso:** una perspectiva latinoamericana. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá, Colombia. 2007/2013. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20012> Acesso em: 19 de mar. de 2025.

PEREIRA, Ana Vieira. Para escrever, escrever. In: DIAS, Juliana de Freitas (org.). **Autoria criativa:** por uma pedagogia da escrita criativa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 309-312.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVA LITERATURA (Diurno). Disponível em: [SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas](#) Acesso em: 22 de fev. de 2025.

RAIMONDI, Gustavo. **Corpos que (não) importam na prática médica:** uma autoetnografia performática sobre o corpo gay na escola médica. Orientadores: Nelson Filice de Barros, Claudio Moreira. 2019. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. 2019, p. 247. Disponível em: [Terminal RI - Sophia Biblioteca Web](#). Acesso em: 15 set. 2022.

RASKIN, Aza. Aza Raskin creó la función más adictiva del móvil, ahora quiere traducir lo que dicen los animales. [Entrevista concedida a] Danielle Cohen. **Revista GQ.** Espanha, 2 de jul. de 2025. Disponível em: [Aza Raskin creó la función más adictiva del móvil, ahora quiere traducir lo que dicen los animales | GQ España](#). Acesso em: 2 de abr. de 2025.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de Discurso Crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In.: RESENDE, Viviane de Melo; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva. (org.). **Outras perspectivas em Análise de Discurso Crítica.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 11-51.

RESENDE, Viviane de Melo; PEREIRA, Fábio Henrique. (orgs.). **Práticas Socioculturais e Discurso**: debates transdisciplinares. LabCom Books. 2010.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. 2011?
RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2009.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RODRIGUES, Elizabeth Victor. Doomscrolling – threat to Mental Health and Well-being: A Review. In. **International Journal of Nursing Research**. 2022, p. 17-130. Disponível em:
http://inno.ascjournals.com/Content/uploads/PDF/380780168_02_IJNR_08-OD-2022-50.pdf Acesso em: 22 de fev. de 2025.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. A cosmovisão antropológica: educação e individualismo ético. In.: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 49-66, abr./jun. 2015. Editora UFPR. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/40937> Acesso em: 5 de abr. de 2025.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. In.: **Acta Scientiarum. Education**. 2022. v. 44. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52736> Acesso em: 9 de fev. de 2025.

SILVA, Flávia Alves da. **Para além do acesso: a permanência dos estudantes participantes da política de assistência estudantil na UnB – realidade e perspectivas**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, DF, 2020.

SILVA, Flávia Alves da; FONSECA, Simone Farias; BARROSO, Eloisa Pereira; MARTINS, Luana Chaves; FARIAS, Daniela Gomes de; RIBEIRO, Raquel da Silva. Saúde mental: a universidade desafiada a agir para garantir a permanência estudantil num contexto de adoecimento. In. **Revista de Gestão e Secretariado**, São José dos Pinhais, PR, v. 16, n. 1, p. 01-20, 2025. Disponível em:
<https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4513> Acesso em: 17 de fev. de 2025.

SILVA, Gabriel. (et al). Relação entre autoestima e saúde mental de estudantes universitários: estudo transversal. In.: **Psic., Saúde & Doenças**. Lisboa, v. 24, n. 1, p. 104-114, abr. 2023. Disponível em:
http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862023000100104&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 31 mar. 2025.

SIMÕES, Gabriela Hilarino. **O movimento pleno de sentido**: o que verdadeiramente faz sentido? Um olhar para aulas de Educação Física na perspectiva da pedagogia Waldorf. Orientador: José Alfredo Debortoli, 2023. Dissertação de mestrado (Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, MG. p.100. Disponível em: [O movimento](#)

[pleno de sentido: o que verdadeiramente faz sentido? um olhar para as aulas de educação física na perspectiva da pedagogia Waldorf](#) Acesso em: 21 de set. 2025.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2007.

SOUSA, Edilan K. N. **Práticas de escrita criativa autoral em comunidades como processo de construção do sujeito escritor**: agência, protagonismo e consciência estilística. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2023.

SOUSA, Katerine Silva Soares de.; TORRES, José Fernando Patiño. A permanência no ensino superior: um estudo sobre a realidade dos universitários da UFT desde a perspectiva da subjetividade. **Revista Desafios - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, 2020, p. 75–86. – v. 7, Especial. Disponível em: [Periódicos - UFT | DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins](#). Acesso em: 17 de fev. de 2025.

STEINER, Rudolf. **O mistério dos temperamentos humanos**. Disponível em: [rsarchive.org](#). 1909.

STEINER, Rudolf. **A ciência oculta**: esboço de uma cosmovisão suprassensorial. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica. 1982. 4ª ed.

STEINER, Rudolf. **O conhecimento dos mundos superiores**: a iniciação. Tradução de Erika Reimann. São Paulo: Antroposófica, 1983/2010. 7ª ed.

STEINER, Rudolf. **Teosofia**: introdução ao conhecimento suprassensível do mundo e do destino humano. Tradução de Daniel Brilhante de Brito e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica. 2004. 7ª ed.

STEINER, Rudolf. **Curso de pedagogia curativa**: doze palestras proferidas em Dornach, 25 de junho e 7 de julho de 1924, para médicos e pedagogos curativos: GA 317. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

THOMAS, Jim. Implementando a etnografia crítica. In: **Doing Critical Ethnography**. Sage Publications: Califórnia, 1993. Cap.3 (tradução livre pelo Gecria, 2021).

TREICHLER, Rudolf. **Biografia e psique**: graus, distúrbios e enfermidades da vida anímica. Tradução de Wilhem Kenzler. São Paulo: Antroposófica, 1988.

THOMAS, Jim. Implementando a etnografia crítica. In: **Doing Critical Ethnography**. Sage Publications: Califórnia, 1993. Cap.3 (tradução livre pelo Gecria, 2021).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **História**. Disponível em: <https://www.unb.br/institucional-rodape/historia> Acesso em: 10 de fev. de 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Auxílio saúde mental temporário – graduação**. Edital DAC Nº 27/2024. Processo Nº 23106.063256/2024-21. Destinado a [...] custear tratamento psicológico e/ou psiquiátrico para os estudantes de cursos presenciais de graduação da Universidade de Brasília (unb), em situação de

vulnerabilidade socioeconômica. Publicado em 23 de jul. de 2024. Disponível em: https://dds.dac.unb.br/images/Editais/2024/SEI_11465714_Edital_27.pdf Acesso em: 19 de fev. de 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **UnB Notícias**. UnB aprova Política de Promoção da Saúde e Equidade. Ascom, Gabinete da Reitoria. 14 de nov. de 2024. Disponível em: <https://noticias.unb.br/informes/7688-unb-aprova-politica-de-promocao-da-saude-e-equidade> Acesso em: 31 de jan. de 2025.

VIANA, Hamanda; ALVES, Ana Clara; LIMA, Juliana; NETTO, Vladimir; MANHANI, Carolini. Ansiedade: de 2014 a 2024, atendimento a crianças de 10 a 14 anos subiu quase 2.500% no SUS. **G1**. 31 de jan. de 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/01/30/ansiedade-de-2014-a-2024-atendimento-a-criancas-de-10-a-14-anos-subiu-quase-2500percent-no-sus.ghtml> Acesso em: 12 de jan. de 2025.

VIANNA, Renata Ribeiro A. B.; CAMPOS, Angela Alfano; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Transtornos de ansiedade na infância e adolescência: uma revisão. In.: **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**. Rio de Janeiro. V.5, n.1, p.46-61, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872009000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10 de jan. 2025.

VIEIRA, Paulo Maurício de Oliveira. **Medicina antropológica: uma alternativa desmeticalizante para o sofrimento humano**. Orientador: Marcelo Dalla Vecchia, 2018. Dissertação de mestrado (Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018, p. 173. Disponível em: [PAULO MAURICIO DE OLIVEIRA VIEIRA.pdf](#) Acesso em: 22 de fev. 2025.

YAARI, Josef Davi. **Fenômeno e trajeto**: caminho antropológico para uma nova epistemologia em psicologia social. [tese de doutorado]. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, 2019. Disponível em: [Fenômeno e trajeto: caminho antropológico para uma nova epistemologia em psicologia...](#). Acesso em: 12 de jul. 2021.

ZAPATA, Oscar Iván Londoño. Los Estudios del Discurso en America Latina: aportes para su desarrollo. In.: **Educación y Cultura**. Reflexiones Pedagógicas. n. 94, 2012. Disponível em: [Los estudios del discurso en América Latina: Aportes sobre su desarrollo](#) Acesso em: 17 de mar. de 2025.

APÊNDICE

Nas próximas páginas está o material elaborado por mim e utilizado durante os encontros do curso “*Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida*”. Para utilizá-lo, cite esta tese como fonte.

Sila Marisa de Oliveira

Curso ofertado como Projeto de Extensão e intitulado:
“Eu universitário: escrita autobiográfica e autoria da vida”

Este material foi elaborado por mim como parte de minha pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Ele foi implementado entre novembro e dezembro de 2024. A sequência de atividades pode ser replicada ou mesmo adaptada para outros grupos de escrita autobiográfica, desde que mencionada esta tese como fonte.

APRESENTAÇÃO

No início de cada atividade há orientações e/ou sugestões para uso do material. Há ainda indicações de fontes para aprofundar os conhecimentos que embasam as propostas.

Importante destacar que este material foi elaborado a partir da antroposofia e essa é uma filosofia, um modo de viver e de se relacionar com as pessoas, com o planeta, com o cosmo e de conhecer-se. Então, caso você não tenha familiaridade com esses saberes, as fontes indicadas poderão servir como porta de entrada para seu processo.

Sugiro que você faça todas as atividades antes de propô-las a algum grupo. Isso te ajudará a prever possíveis adaptações que sejam necessárias. Observe que elas devem ser disponibilizadas impressas ao grupo. Escrever à mão gera um estado de presença e uma conexão mais profunda consigo mesmo/a.

Você verá que no alto das páginas há espaço para anotar a data e a idade. Isso porque são escritas para ficarem guardadas e relidas quando se desejar.

Desejo uma bela jornada!

Sugestão de texto de abertura e de finalização dos encontros.

Tenha paciência em relação a tudo que não está resolvido em seu coração e ame as próprias perguntas, como quartos fechados e como livros escritos em uma língua estrangeira. Não investigue agora as respostas que não lhe podem ser dadas, porque não poderia vivê-las. E é disto que se trata, de viver tudo. Viva agora as perguntas. Talvez passe, gradativamente, em um belo dia, sem perceber, a viver as respostas.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*.
Porto Alegre: L&PM. 2024, p. 43

SUMÁRIO

1º ENCONTRO: O PRESENTE	186
2º ENCONTRO: O PASSADO.....	196
3º ENCONTRO: O PASSADO.....	200
4º ENCONTRO: O PRESENTE E O TEMPO	204
5º ENCONTRO: O FUTURO	208

1º Encontro: o presente

Para o/a facilitador/a

De acordo com a Antroposofia, no segundo setênio (dos 7 aos 14 anos), manifesta-se o nosso temperamento. Ao longo da vida uma das tarefas do processo de autoeducação é lapidá-lo e não o usar como justificativa para certas atitudes.

Para saber mais:

STEINER, Rudolf. O mistério dos temperamentos. Disponível em: rsarchive.org. 1909.

Vídeo: [Os 4 Temperamentos](#), disponível no canal da Associação Brasileira de Medicina Antroposófica.

Procedimentos:

Distribuir o exercício de autoidentificação ao grupo. Partilhar impressões. Ler o texto sobre temperamentos e as características de cada um deles. Partilhar impressões: foi possível identificar o temperamento? Considerando a criança que você foi por volta dos sete ou oito anos, mudaria alguma resposta? Elucidar que o temperamento é uma tendência e que as pessoas não tem apenas um, mas um matiz. Realizar a atividade escrita e distribuir a atividade a ser realizada em casa.

Nome: _____ Data: _____ Sua idade: _____

hojejar: verbo agorário

1. perceber o dia de hoje como se fosse o dia de hoje – e, sendo assim, é o dia mais próximo que temos. (André Gravatá)

Este é um exercício de autoidentificação, quanto mais sinceridade consigo, melhor você se conhecerá.

I – Comece observando seu corpo e assinale a alternativa que melhor se aplica a você:

- () Atlético, harmonioso, leve, corado, com contorno muscular
- () Longilíneo, magro, alto, com ombros caídos, coluna levemente curvada, dificuldade em manter a postura ereta ao se sentar, pele seca, ossos aparentes
- () Baixo, porém robusto, peito proeminente, pescoço largo e, visto por trás, a cabeça parece grudada às costas. Os dedos são curtos e a mandíbula larga
- () Corpo com formas arredondadas e macias, como se pode observar no formato da cabeça, bochechas, panturrilhas, bumbum e na barriga

II – Você considera que seus movimentos corporais (ao andar) são: () lentos ou () ágeis

III – Em cada um dos agrupamentos de alternativas, assinale uma das quatro que melhor te descreve.

- A)**
- 1. () Vive mais ao nível do físico, especificamente do conhecimento sensorial e, sobretudo, da emoção
 - 2. () Vive mais no mundo psicológico do que no físico, em especial ao nível do conhecimento e do sentimento
 - 3. () Vive tanto ao nível psicológico quanto físico, especificamente ao nível da ação
 - 4. () Vive mais ao nível do psicológico, embora tenha habilidades, faz pouco uso das mesmas, pois agir é um pesadelo

- B)** 1. () Sua vida é o sentir, um tanto superficial: emoção
2. () O conhecer e o sentir profundo caracterizam sua vida (intelecto e sentimento)
3. () A atividade é o seu lema (ação)
4. () Orienta-se mais pelo conhecimento, mas como espectador
- C)** 1. () É entusiasta, bem-humorado
2. () Está sempre refletindo, é analítico ao extremo (seu forte é o raciocínio e a imaginação)
3. () Tem uma força de vontade ao intransigente: manda e desmanda
4. () A vida e as coisas são como um cinema: nada o perturba, apenas acompanha com curiosidade
- D)** 1. () Sua empolgação é forte, mas de curta duração
2. () Aprecia as belas artes e a amizade profunda e duradoura
3. () Autoconfiança ao extremo: nada é impossível
4. () É brincalhão, faz humor de tudo
- E)** 1. () O contato com os outros é essencial
2. () Não procura e não precisa de amigos
3. () Tem pouco senso de amizade e compaixão
4. () É pacificador; sente mas não demonstra, quer sossego
- F)** 1. () Ação imediata, mas sem persistência
2. () No agir é ponderado e lento
3. () Age antes de pensar: a intuição e a perspicácia são seu guia
4. () Sabe o que deve ser feito, mas nunca toma a iniciativa

FRAQUEZAS

1. () impulsividade, inconstância
2. () hostilidade, melancolia
3. () teimosia, intolerância, impaciência

4. () inação, indiferença, sarcasmo

QUALIDADES

1. () entusiasmo, otimismo, companheirismo

2. () reflexão, fidelidade, autoconfiança

3. () persistência, liderança, organização, coragem

4. () calma, humor, paciência

SEU LEMA É:

1. () Viver a vida

2. () Viver é refletir

3. () Viver é agir

4. () Viver é sombra e água e fresca

Os Temperamentos

“A teoria dos humores está ligada à tradição filosófica do número 4 de Pitágoras (572-497 a.C. – Samos) e da teoria cosmológica dos quatro elementos de Empédocles de Acragas (490-430 AC). Este filósofo sugere que toda a substância é composta de 4 elementos, a saber, ar, terra, fogo e água. Aristóteles (384 AC), além de concordar com os quatro elementos, acrescentou que eles possuem propriedades básicas, a saber, ao fogo estão associadas a secura e o calor, ao ar o calor e a umidade, à água a umidade e o frio, à terra o frio e a secura. O médico Hipócrates (460-377 AC) relacionou esta teoria cósmica à saúde das pessoas, criando a **teoria dos humores ou dos temperamentos**. Dizia ele que 4 humores físicos, isto é, sangue, bílis preta (atrabílis), bílis amarela (bílis), fleuma (linfa), estavam respectivamente ligados a 4 temperamentos da personalidade, a saber: temperamento sanguíneo de reações rápidas e débeis; temperamento melancólico, nervoso ou atrabilioso de reações lentas e intensas; temperamento colérico ou bilioso de reações rápidas e intensas, e temperamento fleumático ou linfático de reações fracas e lentas.”



Ao fleumático falta cólera; ao colérico falta fleuma. São opostos.

Ao melancólico falta sanguinidade; ao sanguíneo falta melancolia. São opostos.

Fleumático e melancólico são semelhantes na introversão.

Fleumático e sanguíneo são semelhantes na atenção fugaz.

Sanguíneo e colérico são semelhantes na excitabilidade.

Colérico e melancólico são semelhantes na perseverança.

Os 4 “temperos” agem na alma, no corpo e na dinâmica entre eles. São forças que impulsionam os fenômenos fisiológicos os quais repercutem na esfera psíquica-emocional.

Sanguíneo: Está relacionado com o presente. As impressões imediatas são seguidas rápida e ansiosamente pela mutável atitude.

A • Vive mais ao nível do físico, especificamente do conhecimento sensorial e, sobretudo, da emoção

B • Sua vida é o sentir, um tanto superficial: emoção

C • É entusiasta, bem-humorado

D • Empolgação forte, mas de curta duração

E • O prazer e o belo físicos são fundamentais

F • O contato com os outros é essencial

G • Ação imediata, mas sem persistência

Qualidades: entusiasmo, otimismo, companheiro

Fraquezas: hedonismo, impulsividade, volubilidade.

Tal sujeito seria caracterizado como tipo C-SM, cujo lema é “viver a vida”.

Melancólico: profundamente confinado a experiências do passado. Tem grande dificuldade em esquecer o que lhe foi feito.

A • Vive mais no mundo psicológico do que no físico, em especial ao nível do conhecimento e do sentimento

B • O conhecer e o sentir profundo caracterizam sua vida (intelecto e sentimento)

C • Está sempre refletindo, é analítico ao extremo (seu forte é o raciocínio e a imaginação)

D • Aprecia as belas artes e a amizade profunda e duradoura

E • Não procura e não precisa de amigos

F • No agir é ponderado e lento

Qualidades: reflexão, fidelidade, autoconfiança

Fraquezas: hostilidade, melancolia, depressão

Tal sujeito seria caracterizado como tipo C-SΨ, cujo lema é “viver é refletir”

Colérico: Pode esquecer facilmente. Não gosta de se repetir ou de se voltar para experiências já passadas. Procura a atividade, deseja assumir novas tarefas. Seu olhar está voltado para o futuro.

A • Vive tanto ao nível psicológico quanto físico, especificamente ao nível da ação

B • A atividade é o seu lema (ação)

C • Tem uma força de vontade ao intransigente: manda e desmanda

D • Autoconfiança ao extremo: nada é impossível

E • É racional e prático, por isso é bem-sucedido

F • Age antes de pensar: a intuição e a perspicácia são seu guia

G • Tem pouco senso de amizade e compaixão

Qualidades: persistência, liderança, organização, coragem

Fraquezas: tirania, teimosia, intolerância, insensibilidade, impaciência

Tal sujeito seria caracterizado como tipo AM, cujo lema é “viver é agir”.

Fleumático: gosta de entregar-se ao presente e não liga muito nem ao passado nem ao futuro.

A • Vive mais ao nível do psicológico, embora tenha habilidades, faz pouco uso das mesmas, pois agir para ele é um pesadelo

B • Orienta-se mais pelo conhecimento, mas como espectador

C • A vida e as coisas são como um cinema: nada o perturba, apenas acompanha com curiosidade

D • É gozador, faz humor de tudo

E • Adapta-se a qualquer situação

F • Quanto ao sentir, ele é um pacificador; sente mas não demonstra, quer sossego

G • Quanto à ação: sabe o que deve ser feito, mas nunca toma a iniciativa.

Qualidades: calma, humor, paciência

Fraquezas: inação, indiferença, gozação e sarcasmo.

Tal sujeito seria caracterizado como tipo mediano nas funções psíquicas e tipo baixo nas funções físicas, pois seu lema é “viver é sombra e água fresca”. (PASQUALI, 2000).

Nome: _____ Data: _____ Sua idade: _____

ATIVIDADE ESCRITA

Escreva uma história curta sobre um momento da sua vida em que seu temperamento contribuiu ou criou uma situação que teve um impacto positivo em sua vida.

Escreva um pequeno parágrafo sobre o que você poderia ter feito diferente naquela situação, para que ela pudesse ter sido ainda melhor.

Nome: _____ Data: _____ Sua idade: _____

ATIVIDADE ESCRITA PARA CASA

*Todo dia o Sol levanta
E a gente canta
Ao Sol de todo dia*

*Fim da tarde a terra cora
E a gente chora
Porque finda a tarde*

(Caetano Veloso)

Tomando consciência do Presente e do ritmo diário

I - Liste entre 3 e 5 desafios que você vive atualmente em relação à sua vida universitária:

II - Liste entre 3 e 5 coisas boas que você vivencia devido à sua vida universitária:

III - Que horas você dorme? Que horas acorda? Como é a qualidade do seu sono? Como você acorda?

IV - Como é sua alimentação? Ou seja, o que costuma comer e qual sua rotina de alimentação diária?

V - Você costuma beber água? Com que frequência?

VI - Você faz atividade física? Se sim qual e com que frequência?

VII - Como você descreveria sua vida social? O que costuma fazer aos finais de semana?

VIII - Como é sua relação com o uso de telas e redes sociais? Para quais finalidades usa? Quanto tempo diário? Como se sente em relação a isso?

IX - Como é sua relação com sua mãe/pai/demais familiares?

X - Você tem recebido elogios e/ou incentivos? De quem?

XI - Você considera que a vida tem te convidado a andar pelas próprias pernas? Como você se sente em relação a isso?

2º Encontro: o passado

Para o/a facilitador/a

Para conduzir este encontro é aconselhável o estudo dos setênios, segundo a Antroposofia. Entretanto, a própria Dra. Gudrun Brukhard, em seus livros, deixa perguntas-guia a serem respondidas por quem queira fazer um mergulho biográfico.

Para saber mais:

BURKHARD, Gudrun Kroekel. **Tomar a vida nas próprias mãos: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano.** São Paulo: Antroposófica, 2010. 4 ed.

BACH Jr., Jonas. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. V.35, n.74, p. 233-250, mar/abr. 2019.

Procedimentos:

Entregue ao grupo a lista de perguntas, peça para lerem e escolher como respondê-las (uma a uma ou em texto único). Leia a biografia de Carolina Maria de Jesus (ou outra que você considere adequada ao grupo). Dialogue com o grupo a partir de um dos mapas da biografia humana disponíveis. Entregue as orientações para a elaboração do portfólio.

Orientações para a elaboração do Portfólio

- * Escolha textos escritos por você durante o percurso, seja nos encontros ou fora deles;
- * Selecione textos reflexivos também (o que pensou e sentiu);
- * Coloque seu nome (ou pseudônimo) e a data em que foram escritos;
- * Identifique suas aprendizagens, habilidades e descobertas feitas ao longo do percurso;
- * Como chegou - quais foram suas impressões iniciais acerca do percurso - e como está saindo;
- * Você pode inserir fotos, desenhos, colagens, caso queira. Envie para o/a facilitador/a.

Nome: _____ Data: _____ Sua idade: _____

Mas há uma palavra que cada um só pode falar para si mesmo. Essa é a palavra “eu”. Ninguém mais pode dizer “eu” para mim. (Rudolf Steiner)

A lista de perguntas abaixo guiará sua escrita autobiográfica.

Você tanto pode respondê-las na sequência em que aparecem quanto lê-las e, em seguida, escrever um texto único.

0 a 7 anos:

1. Quais eram seus brinquedos e/ou brincadeiras favoritas?
2. Com quem você morava?
3. Quais eram as ocupações/profissões das pessoas de seu entorno?

7 a 14 anos:

1. Com que idade você começou a ir à escola?
2. Com que idade iniciou seu processo de alfabetização? Foi na escola ou em outro ambiente?
3. Quais são as lembranças de seus/suas professores/as? Quais suas matérias favoritas? Quais seus desafios?
4. Quais valores permeavam a escola? Qual era a metodologia por detrás? Havia incentivo ao esporte, às artes, às manualidades?
5. Você tem alguma lembrança marcante dos seus 9 anos de idade?
6. E dos 12 anos?

14 a 21 anos:

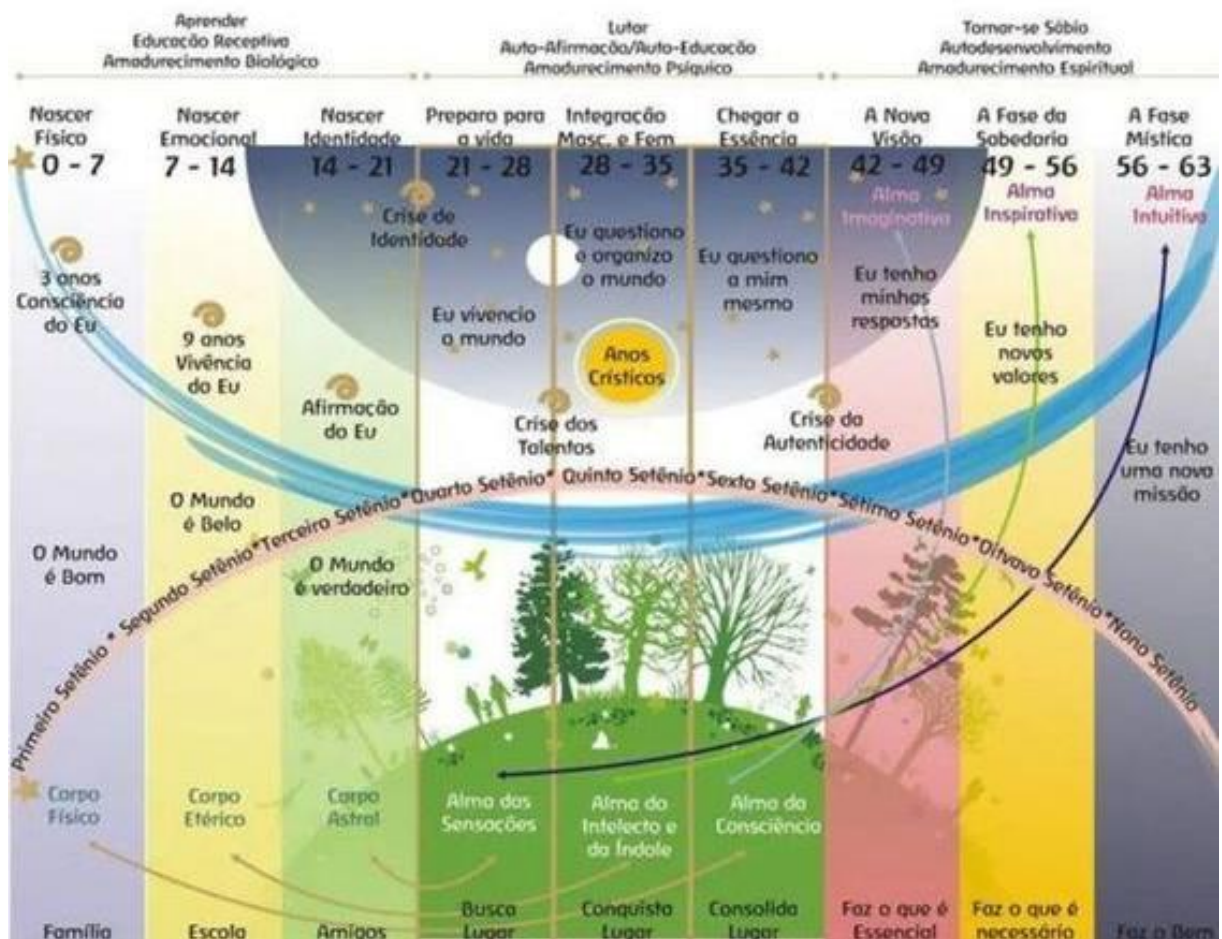
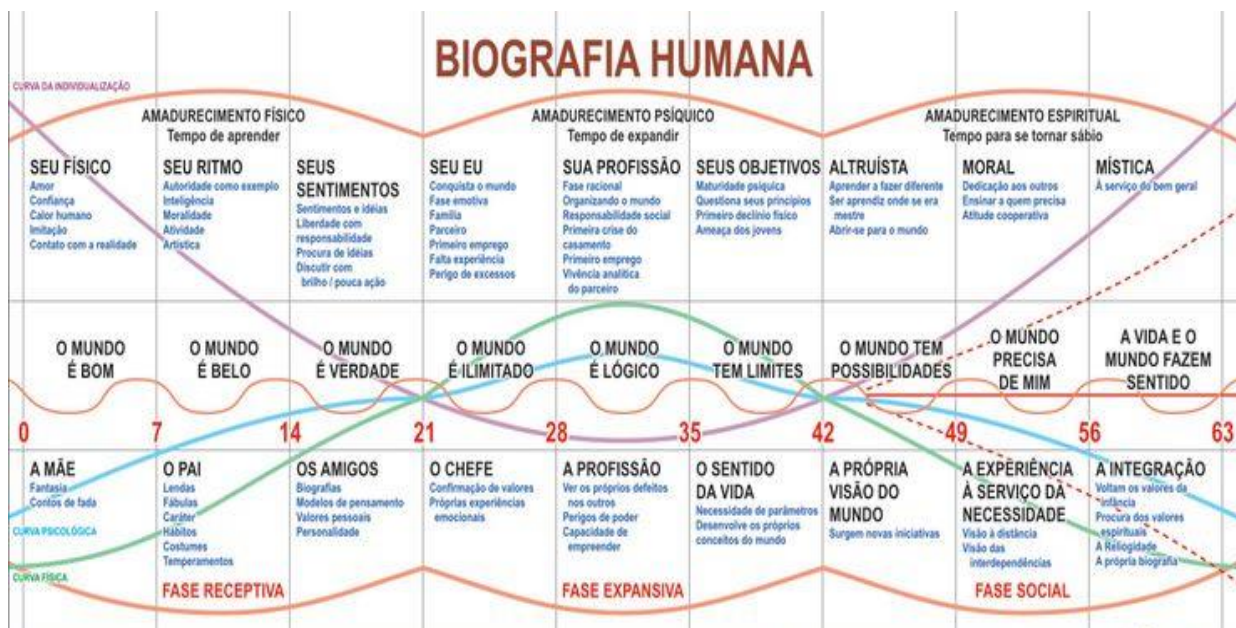
1. Em relação ao seu Ensino Médio:

- a. Quais valores permeavam a escola? Quais eram os objetivos?
- b. Como eram os/as professores/as e sua relação com eles e elas?
- c. Como era sua relação com os estudos? De quais matérias gostava? Como era sua rotina?

2. Em relação ao âmbito pessoal:

- d. Você precisou trabalhar ou escolheu trabalhar?

- d. Como foi sua escolha pelo curso universitário? Você foi respeitada/o em sua escolha?
- d. Quais responsabilidades você precisou assumir?
- d. Quais eram/são seus ideais?
- d. Quais seus talentos/aptidões?
- d. Ocorreu algo especial/marcante por volta de seus 18 anos e meio?



3º Encontro: o passado

Para o/a facilitador/a

Para conduzir este encontro é aconselhável o estudo dos setênios, segundo a Antroposofia. Entretanto, a própria Dra. Gudrun Brukhard, em seus livros, deixa perguntas-guia a serem respondidas por quem queira fazer um mergulho biográfico.

Para saber mais:

BURKHARD, Gudrun Kroekel. **Tomar a vida nas próprias mãos**: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano. São Paulo: Antroposófica, 2010. 4 ed.

BACH Jr., Jonas. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. V.35, n.74, p. 233-250, mar/abr. 2019.

Procedimentos:

Entregue ao grupo a lista de perguntas, peça para lerem e escolher como respondê-las (uma a uma ou em texto único). Leia a biografia de Carolina Maria de Jesus (ou outra que você considere adequada ao grupo). Dialogue com o grupo a partir de um dos mapas da biografia humana disponíveis. Entregue as orientações para a elaboração do portfólio.

Nome: _____ Data: _____ Sua idade: _____

“O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.”

Guimarães Rosa

Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

O que, do eu do passado, permanece?

1. O que eu fazia na escola e continuo fazendo na graduação?
2. O que eu fazia, deixei de fazer e deveria voltar a fazer?
3. Quais desafios tive, como estudante, e superei?
4. O que quero/posso transformar?
5. O que eu admirava em meus/minhas professores/as?
6. O que descobri sobre mim?

Carolina Maria de Jesus – breve biografia.

Você pode escrever a sua biografia assim, em terceira pessoa.

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, no interior de Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914. Neta de escravos e filha de uma lavadeira analfabeta, Carolina cresceu em uma família com mais sete irmãos.

A jovem recebeu o incentivo e a ajuda de Maria Leite Monteiro de Barros – uma das freguesas de sua mãe, para frequentar a escola. Com sete anos, ingressou no colégio Allan Kardec, onde cursou a primeira e a segunda série do ensino fundamental.

Apesar de pouco tempo na escola, Carolina logo desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita.

Em 1924, em busca de oportunidades, sua família mudou-se para Lageado, onde trabalhavam como lavradores em uma fazenda. Em 1927, retornaram para Sacramento.

Em 1930, acompanhando a família, Carolina foi morar em Franca, São Paulo, onde trabalhou como lavradora. Em seguida, como empregada doméstica.

Com 23 anos, perdeu sua mãe e foi para a capital, onde empregou-se como faxineira na Santa Casa de Franca.

Em 1948, mudou-se para a favela do Canindé. Nos anos seguintes, Carolina foi mãe de três filhos, todos de relacionamentos diferentes.

Morando na favela, durante a noite trabalhava como catadora de papel. Lia tudo que recolhia e guardava as revistas que encontrava. Estava sempre escrevendo o seu dia a dia.

Em 1941, sonhando em ser escritora, foi até a redação do jornal Folha da Manhã com um poema que escreveu em louvor a Getúlio Vargas. No dia 24 de fevereiro, o seu poema e a sua foto são publicados no jornal.

Carolina continuou levando regularmente os seus poemas para a redação do jornal. Por esse motivo acabou sendo apelidada de “A Poetisa Negra”. Era cada vez mais admirada pelos leitores.

Em 1958, o repórter do jornal Folha da Noite, Audálio Dantas, foi designado para fazer uma reportagem sobre a favela do Canindé e uma das casas visitadas foi a de Carolina Maria de Jesus.

Carolina lhe mostrou o seu diário, surpreendendo o repórter. Audálio ficou maravilhado com a história daquela mulher.

No dia 19 de maio de 1958, Audálio publicou parte do texto, que recebeu vários elogios. Em 1959, a revista O Cruzeiro também publicou alguns trechos do diário. Somente em 1960, foi finalmente publicado o livro autobiográfico “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, com edição de Audálio Dantas.

Com uma tiragem de dez mil exemplares, só durante a noite de autógrafos foram vendidos 600 livros.

Com o sucesso das vendas, Carolina deixou a favela e, pouco depois, comprou uma casa no Alto de Santana.

Carolina recebe homenagem da Academia Paulista de Letras e da Academia de Letras da Faculdade de Direito de São Paulo.

Em 1961, a autora viajou para a Argentina onde foi agraciada com a “Orden Caballero Del Tornillo”.

Nos anos seguintes, Carolina publicou:

- “Casa de Alvenaria: Diário de uma Ex-favelada” (1961)
- “Pedaços da Fome” (1963)
- “Provérbios” (1965)

Carolina Maria de Jesus faleceu em São Paulo, no dia 13 de fevereiro de 1977.

4º Encontro: o presente e o tempo

Para o/a facilitador/a

Este encontro será dedicado a refletir sobre o tempo presente e o presente que é o hoje, o aqui e o agora. Para tanto, há uma atividade com o objetivo de identificar a que o tempo é destinado.

Para saber mais:

BARBOSA, Christian. A tríade do tempo. São Paulo: Buzz Editora, 2018.

Procedimentos:

Realizar uma atividade de escrita de desbloqueio (com tempo marcado) para a auto-observação. Em seguida, entregar a lista com nove afirmações e a tabela para a pontuação. Dialogar sobre o modo como o tempo de cada participante tem sido empregado. A atividade seguinte consiste em uma pintura guiada, porém espontânea (veja orientações), cujo objetivo é presentificar-se. Por fim, deixe as três perguntas para reflexão e diálogo no encontro final.

Nome: _____ Data: _____ Sua idade: _____

ATIVIDADE ESCRITA

1. Escreva durante cinco minutos, sem parar, a partir da pergunta: o que eu já descobri do meu eu universitário?

A tríade do tempo:

Para cada uma das afirmações abaixo indique uma pontuação:

1 = Nunca

2 = Raramente

3 = Às vezes

4 = Quase sempre

5 = Sempre

1. Tenho realizado tarefas que não trazem resultados pessoais nem profissionais por: comodidade, necessidades, ordens superiores, falta de opção;

2. Não consigo terminar tudo o que me propus durante o dia e, por isso, [adaptação] (preciso fazer hora extra ou levar trabalho para casa; exemplo da professora);

3. Minhas tarefas diárias sofrem muitas interrupções em razão de [adaptação] (redes sociais, saídas sem propósito, conversas dispensáveis e atividades sem muita importância; exemplo da professora);

4. Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes na minha vida;

5. Costumo resolver problemas e urgências que ocorrem inesperadamente no meu dia a dia;

6. Costumo aceitar facilmente as tarefas que outras pessoas me pedem;

7. Consigo reservar tempo para esporte, lazer e atividades pessoais;

8. Tenho o hábito de deixar para última hora a conclusão de muitas atividades a que me proponho;

9. Estabeleço metas bem específicas e passos para alcançá-las com relação aos sonhos que desejo realizar no curto, médio e longo prazo.

IMPORTÂNCIA	
Conjunto A	
Pergunta	Valor
4	
7	
9	
Total A =	

URGÊNCIA	
Conjunto B	
Pergunta	Valor
2	
5	
8	
Total A =	

CIRCUNSTANCIAL	
Conjunto C	
Pergunta	Valor
1	
3	
6	
Total A =	

Total geral (A+B+C) =

ATIVIDADE DE PINTURA

1. Pinte a superfície de um papel com giz de cera (preferencialmente em formato de tijolinho). Em seguida, faça manchas mais fortes em lugares aleatórios. Observe o que está surgindo no papel, gire o papel e, se algo estiver surgindo, coloque a intenção de revelar o desenho acentuando os traços, trocando de cor, definindo.

2. No verso da folha, escreva sobre a experiência: sensações e reflexões.

ATIVIDADE PARA CASA

REFLEXÕES

1. O que posso delegar para outras pessoas?
2. Como organizar meu tempo para finalizar o mês/a semana/o ano com mais tranquilidade e presença?
3. Reflita sobre o futuro e sobre seus planos.

5º Encontro: o futuro

Para o/a facilitador/a

Este é o encontro de finalização da jornada. Momento de rever e aprofundar algumas reflexões que julgar necessárias. O objetivo principal deste encontro é traçar metas para o futuro.

Vídeo motivador:

Dan Stulbach lê carta que escreveu para si mesmo (Programa do Jô)

https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=nRtHnm7IXAM&embeds__referring_euri=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F&embeds__referring_origin=https%3A%2F%2Fwww.bing.com&source_ve_path=Mjg2NjYProcedimentos

Procedimentos:

Ler o poema de abertura e encerramento dos encontros e convidar o grupo a refletir sobre a experiência. Você pode fazer perguntas como: é preciso haver sempre algo novo? O que isso gera em nós? Qual a sensação de saber que no encontro seguinte algo se repetiria? Refletir sobre saber que a noite de cada dia chegará e sobre a sensação que isso causa. Apresentar o vídeo motivador e dialogar sobre ele. Escrever três listas com objetivos para serem realizados em períodos diferentes. Por fim, escrever uma carta para o eu do futuro, semelhante à carta de Dan Stulbach. Cada pessoa poderá definir a data em que será aberta.

Nome: _____ Data: _____ Sua idade: _____

Após a leitura do poema de abertura dos encontros, o grupo refletiu sobre como foi ouvir, em todos os encontros, no início e no final, a leitura do mesmo poema.

Vídeo: Dan Stulbach escreve uma carta para si mesmo aos 17 anos e é entrevistado no Programa do Jô (Rede Globo). Ouvimos o áudio do vídeo.

ATIVIDADE ESCRITA

1. Escrever, em cada uma das colunas, objetivos para daqui a uma semana, para daqui a um ano e para daqui a cinco anos.

Daqui a 1 mês	Daqui a 1 ano	Daqui a 5 anos

Perguntas para reflexão escrita e/ou oral:

Fui sincero comigo?

Como me senti?

2. Escreva uma carta para seu eu do futuro. Escolha uma data em que você a abrirá e guarde-a.