

Aprendendo e ensinando antropologia: a construção de textos entre alunos de um curso de Segurança Pública

Astrid Johana Pardo Gonzalez¹

Hully Guedes Falcão²

Resumo

Neste artigo, narramos a experiência da prática de leitura e escrita implementada pelas autoras no curso de ensino superior: Tecnólogo em Segurança Pública e Social, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pelo consórcio CEDERJ, na modalidade semi-presencial. Como enfoque teórico, utilizamos a perspectiva dos letramentos crítico acadêmicos na universidade, que compreende a leitura e a escrita enquanto prática social, na qual é central o elemento crítico. Esse exercício pressupõe constantes questionamentos, exame da construção e manutenção das diversas ideologias³ que atravessam as práticas de letramento. Além disso, tentamos motivar junto aos alunos e alunas o aprendizado de compreensão de suas práticas através da antropologia. Como metodologia, partimos da etnografia para a construção narrativa das situações vivenciadas pelas autoras do texto, pois participamos como organizadoras, ministrantes e orientadoras da escrita dos textos.

Palavras-chave: Ensino; Antropologia; Letramento; Segurança Pública.

Abstract

In this article, we describe the experience of the reading and writing practice implemented by the authors in the higher education course: Public and Social Security Technologist, offered by the Fluminense Federal University (UFF), through the CEDERJ consortium, in the semi-presential mode. As a theoretical approach, we used the perspective of critical academic literacy at university, which understands reading and writing as a social practice in which the critical element is central. This exercise presupposes constant questioning and examination of the construction and maintenance of the various ideologies that permeate literacy practices. In addition, we try to encourage students to learn to understand their practices through anthropology. As a methodology, we used ethnography to construct a narrative of the situations experienced by the authors of the text, since we participated as organizers, teachers and mentors in the writing of the texts.

Keywords: Education; Anthropology; Literacy; Public Security.

¹ Doutora em Ciências Sociais pela UERJ, professora da Faculdade de Letras da UFRJ, Tutora à distância do Curso de Tecnologia em Segurança Pública CEDERJ/UFF.

² Doutora em Antropologia pela UFF. Bolsista Faperj de Pós-Doutorado Nota 10 no Ict-Fiocruz. Tutora à distância do Curso de Tecnologia em Segurança Pública CEDERJ/UFF.

³ Neste contexto entendemos **Ideologia** como um conjunto de crenças, valores e percepções que, ao se consolidarem em uma sociedade, passam a ser percebidos como naturais e inquestionáveis. Esse processo de naturalização restringe a plenitude dos significados potenciais e transforma as relações políticas e sociais de dominação em fenômenos aparentemente neutros e naturais. Seguindo a perspectiva de Fairclough (2001), a ideologia atua limitando a variedade de interpretações e reforçando estruturas de poder, ao converter realidades sociais complexas em verdades incontestáveis, ocultando assim as relações de poder subjacentes.

Introdução

Na seguinte reflexão esperamos esboçar o relato de uma experiência docente ocorrido em uma oficina de produção textual para a graduação de Tecnologia em Segurança Pública e Social, curso ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), promovido pelo consórcio Cederj, iniciativa que busca oferecer algumas graduações das universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro no modelo da educação à distância. Não obstante, este curso conta com algumas particularidades, visto que surge como parte de uma política pública encomendada para o Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflito (INCT-InEAC) da UFF que visa oferecer a formação universitária para os agentes de Segurança Pública (polícias militares, polícias civis, policiais federais ferroviários, policiais penais, policiais federais, guardas-municipais e militares das diferentes forças armadas). As disciplinas do curso são fundamentadas em sua maioria, nas ciências sociais, com enfoque, principalmente, na antropologia e na sociologia.

Nós, autoras do texto, atuamos no curso como tutoras⁴ de diferentes disciplinas e como parte do Laboratório de Iniciação Científica e Acadêmica em Segurança Pública (LABIAC), coletivo iniciado em 2018, que tem diferentes funções neste contexto, algumas delas são: em *primeiro lugar*, já que o curso é oferecido na modalidade semi-presencial em polos que funcionam em diferentes locais do Estado do Rio de Janeiro, os alunos, não participam das vivências típicas dos *campus* universitários, deste modo o coletivo tem como tarefa levar para os polos eventos cotidianos da vida universitária, como palestras, lançamentos de livros, reuniões de iniciação em pesquisa, entre outros. *Em segundo*, para se formar neste curso os alunos devem apresentar um quantitativo de horas complementares, de modo que estes eventos organizados pelo LABIAC, funcionam também como uma forma de oferecer este requisito básico para a finalização do curso. *Terceiro*, no início do curso detectamos alguns conflitos, dadas as particularidades do público-alvo do curso, pois em sua totalidade é integrado por agentes de segurança pública, o que parece ter como consequência a impossibilidade de enxergar a si próprios como alunos, ou seja, de se verem assumindo outro papel que não o de

⁴ A tutoria é dividida em duas modalidades, presencial e à distância. A primeira tem como função estar presente fisicamente nos polos onde ocorrem os cursos que fazem parte do consórcio, tirando dúvidas, passando exercícios, aplicando provas e corrigindo as atividades à distância e entre outras atividades. A segunda tem o papel de estar presente na plataforma Moodle, onde está organizada a disciplina com as aulas, exercícios e atividades, e esses tutores são responsáveis pela interação nessa plataforma, mediando o acesso aos conteúdos das disciplinas. Vale destacar que cada curso se organiza de uma maneira diferente quanto às funções dos tutores, mas a principal característica que os distingue é justamente a presença na plataforma e no polo presencial.

sua atuação profissional. Nesse caso, há um enrijecimento da apresentação de si (Goffman, 2011), ressaltando apenas elementos que expressam sua atividade laboral. Essa dificuldade gerou alguns enfrentamentos entre os tutores presenciais do curso e estes discentes, de forma que o LABIAC também foi pensado com a intenção de administrar estes conflitos localmente. Como parte dessas funções, desenvolvemos reuniões denominadas como Grupo de Estudo em Segurança Pública (GESP), no qual se realiza a iniciação acadêmica dos alunos interessados em investir na formação como pesquisadores.

Nestes encontros, realizamos debates sobre textos acadêmicos de ciências sociais, assim como oficinas de escrita acadêmica como a experiência objeto deste texto, no qual esperávamos ensinar e praticar a construção textual dos alunos com a intenção de adequar sua escrita aos gêneros acadêmicos universitários. Durante a pandemia de Covid-19, devido à impossibilidade de realizar os encontros presenciais, nos reunimos de modo síncrono através da Plataforma Meet. Também nesse período, inauguramos uma revista chamada “Revista Campo Minado: Estudos Acadêmicos em Segurança Pública”, com o objetivo de publicar textos produzidos pelos alunos do curso e público mais amplo, quando utilizado a perspectiva socioantropológica.

Organizamos esta contribuição da seguinte forma, primeiro realizamos uma revisão teórica sobre o enfoque dos letramentos acadêmicos no âmbito universitário, depois realizamos a descrição do gênero resenha objeto da oficina textual, posteriormente, realizamos o relato da oficina realizada, e por último, as reflexões finais.

A revisão teórica sobre o enfoque dos letramentos acadêmicos no âmbito universitário

Este artigo se ancora teoricamente ancorado na teoria dos letramentos críticos acadêmicos universitários, que compreende a leitura e a escrita como prática social, na qual se problematiza as características tradicionalmente atribuídas a estes letramentos acadêmicos como: transparência, permanência, monomodalidade, formalidade, monologismo e independência do contexto. Esta prática pedagógica, embora se enfoque de imediato no ensino de determinadas convenções, como o ensino de gêneros e os discursos próprios da academia, espera-se também fomentar a reflexão e consciência sobre as práticas que se estão promulgando, reforçando ou desafiando (LILLIS; SCOTT, 2007; STREET, 2015; LILLIS 2021; NAVARRO, 2020).

Nesse sentido, a perspectiva dos letramentos críticos acadêmicos na universidade propõe novas concepções de leitura e escrita, que se opõem ao conceito tradicional. Este, por sua vez, considera que estas práticas devem ser ensinadas a partir de visões cristalizadas, que, antes de tudo, compreendem, por exemplo, a leitura como um simples ato de decodificação e, que concebem que seu ensino é realizado exclusivamente através de gêneros tradicionalmente privilegiados em diferentes contextos educativos. A perspectiva dos letramentos, pelo contrário, propõe observar os usos e práticas sociais da linguagem de forma mais ampla. Neste enfoque, as práticas letradas são definidas como formas culturais de uso da linguagem escrita com as quais convivemos no cotidiano. Esta nova lente teórica foi proposta pelo grupo *New London* nos Estados Unidos, que com este conceito pretende superar a alfabetização monolinguística e monocultural (BAPTISTA, 2010, 2016; ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019).

Seguindo Rojo (2015), os letramentos apontam para dois tipos específicos de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações e a semiótica da constituição dos textos, através dos quais a informação é relatada, comunicada e os significados são criados. Rojo (2016) explica a multiplicidade cultural, a partir da noção de hibridização cultural de García Canclini (1989), é um elemento constituinte das produções letradas em efetiva circulação social, bem como de novas realidades e práticas de leitura e escrita, que são atravessadas por experiências locais em tensão com panoramas globais, caracterizadas pelo seu caráter interativo e colaborativo, que transgridem e fraturam as relações de poder estabelecidas.

Neste sentido, estes novos letramentos pressupõem também um elemento crítico, que procura criar nos alunos uma prática constante de questionamento, avaliação e análise sobre como são construídas e mantidas as diversas ideologias que atravessam as práticas de leitura e escrita (BAPTISTA, 2010, 2016). A apropriação múltipla do patrimônio cultural permite possibilidades originais de experimentação e comunicação com usos e efeitos democratizantes (ROJO, 2016). Da mesma forma, as práticas letradas são atravessadas pela diversidade social, o que representa uma alta variabilidade de convenções de significado em vários momentos culturais, ou de domínios específicos, de modo que, em determinado contexto social, podem divergir de acordo com as questões, experiência de vida, as diversas áreas do conhecimento, os ambientes, as diferentes identidades e as formas de interação cada vez mais diversificadas no cotidiano (CANI; COSCARELLI, 2016).

Discurso do déficit

Os enfoques dos letramentos acadêmicos se encontram na contramão do discurso comum no ambiente universitário relacionado com a alegação de um déficit na escrita e leitura dos estudantes universitários. Discurso que parece ser comum desde o século XIX, como atesta o conhecido relatório da Universidade de Harvard de 1895, no qual já se lamentava da incapacidade apresentada pelos alunos de escrever na sua língua materna com facilidade e correção, e o absurdo que poderia ser que a universidade dedicasse tempo ao ensino da leitura e escrita, tarefa que deveria ser designada aos níveis anteriores da educação (MACEDO *et al.* 2021). Nessa mesma perspectiva, autores como Wagner, na década de 1970, em seu livro *The End of Education*, denunciava que as aulas estavam repletas de estudantes “agressivos”, “burros”, “desadaptados”, “individualistas” e “indiferentes à aprendizagem” (LU, 1992; MACEDO *et al.* 2021).

Discursos como os anteriormente citados são frequentes ainda no Brasil, pois diante do processo paulatino de democratização da educação superior, impulsionado, a partir da década dos anos noventa, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9.394/96), possibilitou-se a ampliação e criação de instituições públicas de ensino superior e a abertura para diferentes políticas de ações afirmativas que permitiram a diversificação dos processos seletivos de ingresso (MANCIBO *et al.* 2015; FILIPAK e PACHECO, 2017), ações que em conjunto mudaram o público discente e ampliaram o acesso à educação pública para a pluralidade de alunos antes restrito às camadas mais privilegiadas. Neste novo panorama, surge um discurso comum diante das práticas de leitura e escrita dos discentes, que são observados só como “problemáticos” e “deficitários” e como impossibilitados de atender às demandas das práticas universitárias, como vemos, por exemplo, na seguinte discussão apresentada por Marquesin, Benevides (2011, p.13):

É urgente a busca de alternativas para mudar esse cenário, pois várias pesquisas, a partir das duas últimas décadas, apontam a deficiência de compreensão e o escasso hábito de leitura entre os universitários. Esses aspectos são, portanto, considerados responsáveis, em grande parte, pelo desempenho acadêmico com certo grau de comprometimento revelado pelos alunos. Entretanto, há de se considerar que, assim que ingressa na faculdade, o estudante se depara com as próprias deficiências de conhecimento (ou lacunas de aprendizagem), que são resultado da formação recebida no ensino fundamental e médio cursados na escola pública.... Outro aspecto a ressaltar é a pobreza de vocabulário: como entender textos complexos ou produzir bons textos sem referencial cultural e sem o acesso à cultura letrada?... (BENEVIDES, 2011, P.13)

Posturas como estas tendem apagar as agências, as identidades dos estudantes, e quiçá, sem ter muita consciência sobre os efeitos não desejados destes discursos, acabam reproduzindo iniquidades e padrões hegemônicos de segregação dos setores excluídos da sociedade. Este tipo de discurso é definido por O'Shea *et al.* (2016), como o discurso do déficit, no qual se considera que os alunos não tradicionais “carecem” das habilidades e dos conhecimentos necessários para enfrentar a universidade. Nele se espera que os discentes devam se ajustar às demandas institucionais e assumir a responsabilidade total da aquisição dos *habitus* acadêmicos, e caso não consigam atingir essa adequação e se encaixar nas demandas impostas, acabam se etiquetando como alunos deficitários. Nestes discursos, não só se culpam os estudantes por falta de capital cultural, como também se percebem como sujeitos “em risco”. Também apontam as insuficiências e os desafios de “solucionar” esses “problemas”.

Estas perspectivas são consideradas por Macedo e colaboradores (2021) como paternalistas e remediais, e não levam em consideração que os discentes foram os protagonistas de mudanças sociais, culturais e educativas ao longo da história e que isso foi possível graças ao uso de sua escrita nas ações políticas. De igual modo, os discentes costumam participar de práticas letradas diversas e complexas, presentes no patrimônio semiótico e cultural não hegemônico, que embora não seja valorizado pela academia, é a partir daí que se realizam e negociam as identidades e pontos de vista dos estudantes de forma ativa, e que de fato atestam eles são leitores e escritores ativos, e não são sujeitos da carência e nem reprodutores passivos do conhecimento (MACEDO *et al.* 2021).

Deste modo, as perspectivas críticas dos letramentos acadêmicos (BERBERIAN *et al.* 2022, MACEDO *et al.* 2021; O'SHEA *et al.* 2016) advogam pela responsabilidade conjunta, entre discente e docente, do processo de ensino das práticas de letramentos que levem em consideração, primeiro, o reconhecimento da responsabilidade institucional frente ao público discente de classes menos privilegiadas, que durante muito tempo foi esquecido pela educação superior; segundo, que se integrem nas práticas de leitura e escrita os aportes e saberes dos estudantes e suas comunidades de origem, assim como das novas realidades mediadas pelas formas de comunicação e de tecnologia da contemporaneidade; e por último, é necessário entender que os letramentos pressupõem um processo de aprendizado que se realiza ao longo de toda a vida e que incluem as distintas etapas educativas. Desse modo, espera-se o

reconhecimento da importância de empregar práticas de ensino inclusivo a partir de uma prática colaborativa, na qual tanto os estudantes como a instituição assumam que as responsabilidades pelo ensino das práticas de leitura e escrita são conjuntas e complementares (O'SHEA *et al.* 2016; MACEDO *et al.* 2021). A seguir, detalhamos os elementos que compõem o gênero de resenha acadêmica que foi aplicado durante as oficinas de produção textual.

O gênero de resenha crítica acadêmica

O gênero de resenha crítica acadêmica tem como objetivo descrever e avaliar textos acadêmicos, como livros e artigos, além de produtos midiáticos, como séries e filmes, que funcionam como ferramentas para uma crítica social argumentativa. Ele se distingue de gêneros semelhantes, como o resumo e o fichamento, por seu caráter avaliativo. No contexto universitário, a resenha acadêmica desempenha um papel duplo: ela pertence aos gêneros experts, cujo objetivo é a negociação de conhecimentos entre membros experientes da academia, e também faz parte dos gêneros epistêmicos, estudantis ou formativos, cujo foco está no ensino, aprendizado e avaliação de iniciantes na vida acadêmica. Nesses casos, não se espera que a resenha apresente novidades bibliográficas, mas que demonstre ao professor uma leitura aprofundada, crítica e organizada do texto ou produto midiático. Além disso, o aluno deve ser capaz de se apropriar dos argumentos de maneira crítica, relacionando-os com outros textos e aspectos de sua vida cotidiana.

Essas classificações não devem ser vistas como dicotômicas, mas sim como um continuum de formas híbridas, uma vez que as resenhas possuem maior alcance e poder de disseminação. Por exemplo, uma resenha pode ser produzida no âmbito epistêmico, como parte de uma disciplina ou de uma oficina de texto, podendo até servir como a parte inicial de um texto mais extenso, como um artigo científico ou uma monografia, ou ainda ser publicada em revistas especializadas nesse tipo de conteúdo (NAVARRO, 2019). Na verdade, assim como qualquer outro gênero, as resenhas fazem parte das técnicas de uso da linguagem, de modo que as pessoas que se envolvem nesse "jogo de linguagem" também se inserem em um modo de vida, com um conteúdo e uma função específicos (WITTGENSTEIN, 1988; MOTTA-ROTH, 2001). Nesse sentido, a resenha pode ser vista como uma ferramenta através da qual pesquisadores iniciantes e estudantes passam a participar dos debates e práticas acadêmicas,

aprimorando-se na negociação do conhecimento (NAVARRO, ABRAMOVICH, 2012; MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010; MACHADO et al., 2005).

O modelo de resenha praticado nas oficinas de texto realizadas nos polos do Cederj inclui três elementos fundamentais: síntese, análise e problematização⁵. Na competência de síntese, espera-se que os alunos pratiquem o princípio de "escrever é cortar palavras", sintetizando e destacando os tópicos de interesse para serem desenvolvidos. Eles devem construir um parágrafo de introdução que contextualize o livro ou produto midiático e apresente, de forma concisa, os temas a serem abordados no texto, oferecendo uma breve explicação para cada um.

Na competência de análise, cada um dos pontos previamente mencionados é examinado detalhadamente, explorando as estratégias utilizadas pelos autores do texto ou diretores do filme/série, bem como as técnicas narrativas e argumentativas empregadas. Na última competência, a problematização, o aluno adota uma postura mais distanciada em relação ao texto ou filme, utilizando ferramentas de argumentação para expressar sua opinião e trazer elementos externos que permitam contraste e comparação. O aspecto central desse modelo é a formulação de perguntas problematizadoras, que não são retóricas e que permitem uma reflexão mais profunda sobre os conteúdos analisados. Essa abordagem pode levar à criação de novos questionamentos, ampliando os horizontes da reflexão e da crítica acadêmica e social. A seguir, é apresentado o relato etnográfico da oficina de texto realizada no Polo do Cederj.

O relato da oficina de texto

O seguinte relato aconteceu no Polo de Belford Roxo, um município da zona metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, localizado aproximadamente a 25 Km da capital, na região da Baixada Fluminense. Como de costume, os tutores que participam do LABIAC contam com o transporte do CEDERJ, que nos busca no *Campus* do Valonguinho da UFF, e no Campus do Maracanã da UERJ. Esta reunião foi coordenada pelas autoras desta reflexão, Hully Falcão e Johana Pardo, além disso, participou também a Anna Luísa Nascimento, aluna da graduação de Antropologia da UFF, que participa do LABIAC, com o apoio da divulgação e gerenciamento de redes sociais.

⁵ Esses três movimentos foram abordados nas aulas de prática textual ministradas pela Professora Doutora Leticia Rebollo Couto, docente da Faculdade de Letras da UFRJ.

Ao chegarmos no polo, a tutora-coordenadora⁶ junto a outro tutor presencial deste curso nos aguardava para o início da reunião, com um lanche bastante farto como é costume neste polo, esperamos alguns minutos para dar início ao encontro. Aos poucos foram chegando os seis alunos que participaram desta reunião. Começamos com uma apresentação de cada uma de nós três, falamos de forma sucinta de nossa trajetória acadêmica e dos objetivos deste encontro, que visava praticar a escrita acadêmica, e convidar os discentes participantes para integrar e edição especial da revista Campo Minado, na qual esperamos comemorar os dez anos de existência do Tecnólogo em Segurança Pública, organizando um número com os artigos exclusivamente escritos por participantes do curso, sejam eles tutores, professores e alunos.

Posteriormente, realizamos uma exposição auxiliada com uma apresentação de slides sobre o gênero resenha e as explicações detalhadas dos diferentes elementos que compõem nosso modelo deste tipo de produção textual. Depois, apresentamos o filme que seria objeto desta oficina, *Tropa de Elite* (2007) e assistimos de forma conjunta ao trailer.¹

É importante ressaltar as razões que nos levaram a selecionar este filme, a primeira é o engajamento que propicia a obra nos alunos do Tecnólogo em Segurança Pública, que com frequência é trazido como exemplo durante as reuniões dos GESP, uma vez que relata a história dos conflitos vivenciados por três policiais do Batalhão de Operações Especiais (BOPE) durante suas experiências nos enfrentamentos com traficantes nas favelas de Rio de Janeiro. Na maioria das vezes, os alunos costumam se sentir bastante identificados com as narrativas do filme, e inclusive afirma ter assistido em várias oportunidades.

Nesta ocasião, a maioria dos seis alunos participantes da oficina afirmavam ter visto o filme, e gostar muito. Não obstante, aconteceu um fato que nos chamou a atenção, um dos alunos argumentou ter lembrado dos acontecimentos graças ao trailer, porque tinha só nove anos quando foi a estreia. Esta afirmação nos fez repensar nesta obra enquanto um clássico, por suas consequências no afeto e na percepção de segurança pública e academia entre nossos alunos. De acordo com nossos interlocutores, o filme é um retrato muito fiel dos sofrimentos e dos dilemas enfrentados no dia a dia pelos policiais. Desse modo, passamos a perguntar que outras questões o filme colocava ou os instigava, e uma delas foi o fato de que Matias, um dos policiais novatos, ao começar a cursar a faculdade, não poderia revelar sua profissão para os

⁶De acordo com o Cederj, é a referência acadêmica da área no Pólo e deve auxiliar a Coordenação do Curso e o Diretor do Pólo para o adequado funcionamento do curso, e por isso, quando realizamos atividades nos polos, entramos em contato primeiramente com as tutoras e tutores coordenadores.

colegas, o que atesta a dificuldade da universidade em aceitar o ingresso de policiais. Outros elementos foram elencados, como o retrato que o cinema brasileiro tinha das forças policiais, pois esta obra só enfoca nos aspectos negativos, como a corrupção, a extrema violência e excesso de força nas abordagens, mas não se explicitou o porquê dessas ações, que em sua maioria das vezes, se davam pelo cumprimento de ordens.

Após essa chuva de ideias sobre o filme, deixamos aproximadamente trinta minutos para que os alunos escrevessem um ponto que havia chamado sua atenção. Após esse período, os alunos começaram a ler o que haviam escrito, recebendo orientações dos tutores envolvidos na oficina para aprimorar seus textos. Ao final do encontro, orientamos os alunos a assistir novamente ao filme, focando no ponto que haviam esboçado, com o objetivo de aprofundar sua análise.

Passados alguns dias, criamos um grupo de WhatsApp com três dos estudantes que, em nossa percepção, haviam desenvolvido seus pontos argumentativos de maneira mais consistente. Em seguida, elaboramos um documento colaborativo no Google Drive, onde cada um pôde desenvolver ainda mais suas ideias. Organizamos duas reuniões pela plataforma Meet com o intuito de melhorar o modelo de resenha e aprofundar a análise e a problematização. Durante essas reuniões, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir o feedback sobre seus pontos e análises. Em particular, solicitamos que focassem na descrição das cenas que pudessem fortalecer seus argumentos.

Durante esse processo, dois fatos chamaram nossa atenção, mostrando como os alunos estavam se inserindo nos *habitus* acadêmicos e começando a compreender as regras e os conflitos associados a essa adaptação. O primeiro fato estava relacionado ao conflito pela ordem de autoria—a autoria é um tema comum e sensível na academia, conforme destacado por Coelho et al. (2024). Houve uma discussão sobre se a ordem dos nomes deveria seguir a quantidade de trabalho realizado ou simplesmente a ordem alfabética, uma prática que pode ser considerada adequada no ambiente militar, mas que suscita diversas interpretações na academia. Como orientadoras, esclarecemos que não existe um consenso claro sobre esse assunto, e que isso frequentemente gera conflitos no meio acadêmico. Deixamos, então, a decisão para o consenso entre os alunos, que acabaram optando por seguir a ordem alfabética.

Essa troca de mensagens no grupo de WhatsApp revelou a progressiva socialização dos alunos com os desafios e práticas do meio acadêmico. Um deles mencionou que, em sua ingenuidade, havia inicialmente colocado os nomes em ordem alfabética, sem saber que outras convenções poderiam ser aplicadas, e expressou que estava feliz por ter seu texto escolhido para a "grande obra." Nós no papel de orientação sugerimos que a ordem alfabética é uma forma democrática de organização, especialmente quando não há um peso hierárquico evidente entre os autores. Também comentamos que esse tipo de conflito é comum na academia e que faz parte da "socialização" de como "sobreviver na academia". Esses diálogos e reflexões não só demonstraram a inserção dos alunos nas práticas e conflitos típicos da academia, mas também evidenciaram como estão aprendendo a navegar e negociar as complexidades das normas acadêmicas, sinalizando seu crescente engajamento e apropriação dos *habitus* acadêmicos.

Além do conflito sobre a ordem de autoria, um segundo ponto significativo surgiu durante o processo de escrita colaborativa. Um dos alunos, já com o texto quase concluído, decidiu escrever sozinho um novo texto de seis ou sete páginas, completamente diferente do trabalho colaborativo que estava sendo desenvolvido em grupo. Esse comportamento, embora demonstrasse iniciativa e dedicação, precisou ser abordado, pois feriu o processo colaborativo que havíamos estabelecido desde o início. O novo texto também excedia o número de páginas solicitadas para a resenha, comprometendo a voz e a participação dos colegas que igualmente estavam contribuindo para o trabalho conjunto.

Chamamos a atenção para o fato de que o processo de escrita acadêmica, especialmente em um contexto de trabalho colaborativo, exige respeito pelas contribuições de todos os membros do grupo pela estrutura acordada, pelo texto e pelos acordos. Essa intervenção foi fundamental para reforçar a importância do trabalho em equipe e da aderência às diretrizes estabelecidas, elementos essenciais na formação dos alunos dentro dos *habitus* acadêmicos. Ao mesmo tempo, essa situação serviu como uma oportunidade de aprendizagem, ajudando os alunos a compreenderem melhor as regras e dinâmicas da escrita acadêmica em grupo, bem como a importância de equilibrar a iniciativa individual com a colaboração e o respeito pelas contribuições dos demais.

Ao final, os três pontos principais, que foram articulados, têm relação com um desenvolvimento de uma reflexão antropológica. Na construção dos pontos, propomos aos participantes da oficina tomar um certo distanciamento de explicações e representações óbvias presentes no senso comum⁷ para estranhar e realizar um exercício de relativização. Os pontos foram: representação da polícia na sociedade brasileira; a criminalização e a representação dos bailes *funk* e a presença de policiais nos cursos de graduação. É comum nas discussões de outros textos quando nos GESP's os alunos ter dificuldades de saírem do lugar comum e de princípios que os levam a pensar a segurança pública a partir do ponto de vista do controle repressivo e combativo. No curso, pelo contrário, trabalhamos sob a perspectiva de que a segurança pública envolve diferentes atores, e que os conflitos são inerentes às relações sociais, e que na verdade precisam ser administrados e não extirpados. Essa forma de ver os conflitos e enxergar a segurança pública tem a ver com a conformação das polícias e instituições jurídicas brasileiras, que partem da repressão e combate àquilo que desfaz uma dada ordem social (KANT DE LIMA, 2013). Para a antropologia o conflito como algo normal e inerente a toda e qualquer relação social é algo que se aprende ainda no início da graduação, mas para esses profissionais, já atuantes há pelo menos cinco anos, essa premissa é difícil de apreender, mesmo que um dos autores que levantou essa questão tenha o feito ainda no início do século passado (SIMMEL, 2006). Partir sob o viés da antropologia na segurança pública é justamente pensar que a atuação na administração de conflito deve ser informada pelo contexto e os atores envolvidos na situação. Esse exercício os desafia a sair do lugar comum de sua atuação e é imprescindível na construção da análise de determinado texto ou filme.

Então, um debate que sempre é realizado nos encontros é sobre senso comum (GEERTZ, 1989). Por exemplo, durante a discussão do filme, inclusive muito vívido na memória dos discentes, a presença do funk e sua representação no filme fez com que um dos alunos lembrasse que isso acaba por reproduzir e fortalecer a estereótipos sobre o baile funk, que muitas vezes relaciona este tipo de evento ao tráfico de drogas e sua manutenção, o que é algo muito discutido por autoras e autores sobre esse evento ocupar um espaço no cotidiano e de lazer de jovens moradores de lugares mais periféricos (FACINA, 2009). O discente que propos tal abordagem, saindo do lugar comum onde é colocado o movimento de funk, era o

⁷ Para Geertz (1989), o senso comum é uma forma de conhecimento percebida como natural, mas que, na verdade, é construída socialmente, representando um sistema cultural. Como tal, organiza e orienta a vida cotidiana.

mais novo e morador de Belford Roxo, em sua fala durante a atividade, ele chamou atenção sobre o baile ser um espaço de lazer, e questionava o porquê de quando jovens negros periféricos se reúnem para curtir uma festa e uma música são criminalizados e retratados pejorativamente. No passado, ainda durante a estreia do filme, os bailes funk sofriam vários ataques e eram ainda motivos de investidas da polícia e de política pública para combatê-los. Foi no ano de 2008, que o funk foi reconhecido como uma manifestação da cultura popular, como pode ser visto na Lei [4124/08](#). Fato este lembrado por outro aluno participante, nesse caso, é notável a realização do exercício proposto, que vale destacar, não é algo fácil, já que durante o cotidiano de atuação são outras prerrogativas que são repassadas (falar da ética policial). Para escrever também é preciso tentar compreender determinado fenômeno sob outro ponto de vista.

Reflexão final

A experiência de trabalhar com a prática textual com alunos do curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social, foi um caso exemplar, pois revelou os desafios e as possibilidades de se ensinar e aprender antropologia, assim como a forma particular de escrita acadêmica em um contexto tão peculiar. A partir do enfoque dos letramentos críticos acadêmicos, conseguimos não apenas fomentar a prática de leitura e escrita como uma atividade socialmente situada, mas também incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre suas próprias práticas profissionais e as representações sociais associadas.

Durante as oficinas, observamos que o exercício de distanciamento crítico e a análise antropológica de temas que fazem parte do cotidiano dos alunos, como a representação da polícia e a criminalização do funk, trouxeram à tona questões complexas e, muitas vezes, enraizadas no senso comum. Contudo, ao serem desafiados a repensar essas questões sob uma nova ótica, os alunos começaram a reconhecer a importância de se distanciar dos ethos que constituem sua forma de ver o mundo e de adotar uma postura mais reflexiva e crítica em suas análises.

É preciso ressaltar que o processo de análise crítica e de autorreflexão não é simples; ele demanda dos alunos um esforço significativo para romper com ethos já estabelecidos em suas formações e práticas profissionais. No entanto, ao longo das oficinas, foi possível notar

avanços na capacidade dos alunos de problematizar suas próprias vivências e práticas, o que reflete um passo importante na direção de uma formação mais crítica e integrada à realidade social e cultural que os cerca.

Por fim, essa experiência nos mostrou que a utilização de gêneros acadêmicos, como a resenha crítica, dentro de um contexto de ensino de antropologia aplicada à segurança pública pode ser um caminho eficaz para promover um engajamento mais profundo dos alunos com os conteúdos teóricos e práticos do curso. Essa prática não apenas contribui para o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também possibilita que os alunos se vejam como agentes ativos na construção de conhecimento. Ao participar de debates acadêmicos e sociais de maneira crítica e informada, os alunos começam a vivenciar o processo de socialização acadêmica, fundamental para sua inserção e desenvolvimento nos ambientes universitários.

Referências bibliográficas

BAPTISTA, L.M.T.R. (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BAPTISTA, L.M.T.R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: C. S. de Barros & E. G. de Marins Costa (Coords.). *Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino; v.16)* (pp. 119-136). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. México: Grijalbo, 1989.

CANI, J. B., & COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: D. F. KERSCH, C. V. COSCARELLI & J. B. CANI (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem* (pp. 15-48). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CANI, J. B. *Multimodalidade e efeitos do sentido no meme de gênero*. Periferia, 11(2), 242-267, 2019. Recuperado em 5 de abril de 2020 de [link a ser inserido].

CASAGRANDE, R. C., & MAINARDES, J. *O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: contribuições para a efetivação da Inclusão Escolar*. 2022. No prelo.

COELHO, M. C. P., OLIVEIRA, E., PARDO, J., & RIOS, F. *Sobre faustos, vampiros e convivas: autoridade e autoria na relação de orientação em pesquisas científicas*. Mana: Estudos de Antropologia Social. No prelo.

FACINA, Adriana. “Não me bate doutor”: Funk e Criminalização da Pobreza”. In: V Enecult – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. Harlow: Pearson Education. 2001, p. 226.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 1989

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. In: *A representação do eu na vida cotidiana*. 2011. p. 231-231.

KANT DE LIMA, R. Entre as leis e as normas: Éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal. Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 6, n. 4, p. 549-580, out. 2013.

LILLIS, Th., & SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32, 2007.

LU, Min-Zhan. Conflict and struggle: the enemies or preconditions of basic writing? *College English*, v. 54, n. 8, p. 887-913, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/378444>.

MACEDO, C. et al. *Estudos de la escritura na educação superior: a multilingual presentation*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 37, 2021.

MARQUESIN, D. F. B., & BENEVIDES, C. R. Leitura e Escrita no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, ed. 1, 2011, pp. 9-28.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 38, pp. 29-45, 2001.

MOTTA-ROTH, D., & HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAVARRO, F., & ABRAMOVICH, A. La reseña académica. In: A. Abramovich et al. (Eds.). *Execução: leitura e escrita de textos acadêmicos e profissionais* (pp. 39-59). Universidade Nacional de General Sarmiento, 2012.

NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, São Paulo, v. 35, n. 2, pp. 1-32, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102. Consultado em 18 de abril de 2020.

O'SHEA, S. et al. Shifting the blame in higher education - social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322-336, 2016. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>

STREET, B. New Literacy Studies. In: M. Grenfell, et al. (Eds.). *Language, Ethnography, and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27-49). Nova York: Routledge, 2012.

SIMMEL, Georg. **O Conflito**. In: **Sociologia: estudos sobre as formas de socialização**. Tradução de Maria Susana de Macedo. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 243-296.