



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras - IL**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**



**SISTEMA DE COTAS SOCIAIS: A TRANSPOSIÇÃO DA LINHA  
ABISSAL – POSSIBILIDADES E CONSTRANGIMENTOS**  
Construções identificacionais e representações discursivas

**GISSELE ALVES**



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras - IL**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

**Sistema de cotas sociais: a transposição da linha abissal – possibilidades e  
constrangimentos**

**Construções identificacionais e representações discursivas**

Gissele Alves

Brasília/DF  
2021

Gissele Alves

**Sistema de cotas sociais: a transposição da linha abissal – possibilidades e  
constrangimentos**

**Construções identificacionais e representações discursivas**

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, como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias  
Coorientador: Prof. Dr. João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes – U. Porto

Brasília/DF  
2021

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

AA474s      Alves, Gisele  
              Sistema de cotas sociais: a transposição da linha abissal  
- possibilidades e constrangimentos Construções  
identificacionais e representações discursivas / Gisele  
Alves; orientador Juliana de Freitas Dias; co-orientador  
João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes. -- Brasília, 2021.  
              374 p.

              Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2021.

              1. Juventudes. 2. Sistema de cotas. 3. Ensino Superior.  
4. Letramentos de resistência. 5. Linha abissal. I. de  
Freitas Dias, Juliana, orient. II. Trancoso Vaz Teixeira  
Lopes, João Miguel, co-orient. III. Título.

Gissele Alves

**Sistema de cotas sociais: a transposição da linha abissal – possibilidades e constrangimentos**

**Construções identificacionais e representações discursivas**

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, como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Defendida e aprovada em: 22 de abril de 2020.

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (UnB) – Presidente

---

Prof. Dr. João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes (FLUP) - Coorientador

---

Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho (UECE) - Membro efetivo externo

---

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios (INEP/MEC) - Membro efetivo externo

---

Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira (UnB/PPGL) - Membro efetivo interno

---

Profa. Dra. Mariney Pereira da Conceição (UnB/PPGL) - Membro suplente

Às/Aos jovens da escola pública brasileira,  
Que nas transposições e travessias  
tenham consigo, em abundância, bons sonhos, muitos projetos pessoais e coletivos,  
entre os quais, a e na universidade, e a profundidade da origem e a leveza no  
percurso para (re)escrever a história, para realizar(-se).

## **AGRADECIMENTOS**

Há muitas redes trançadas na tecitura da teia da tese urdidas muito antes e também durante todo o percurso.

### **Das redes que formam o círculo mais estreito**

Expresso minha imensa gratidão...

... às tramas tecidas, antes de mim, à mão e a braço, pela força do trabalho de meus avós, Dona Helena, Dona Hilda, Seu João Luiz, o Danga, e o Seu Manoel, o Maneca, cujas memórias ressoam em quem sou.

... aos meus pais, a Dona Augusta, de quem sinto a presença todos os dias, e o Seu Wilson, com quem conto a todo tempo. Com eles aprendi o valor da palavra e da luta.

... ao meu irmão Fábio pelo exemplo e pela partilha, por se fazer presente a toda hora e, por mais essa vez, fazer apontamentos decisivos para a feitura da tese.

... ao meu filho, o jovem Miguel, de quem sou aprendiz pelos percursos e projetos da vida, pelo amor que me inspira e comigo partilha, pela parceria de cada dia e, como se não bastasse, por, além de acompanhar toda a construção do trabalho, ter “traduzido” em imagens os dados estatísticos que formam os retratos das juventudes.

... a alegria e leveza do nosso Pedro, sobrinho e afilhado, cujo sorriso, mesmo que da telinha do celular, ilumina nossas vidas.

... à Vânia pelas trocas e costuras na e da família e na e da academia.

... ao Nelson pela cumplicidade, pela generosidade das reflexões provocadas durante todo o processo da pesquisa, mas, sobretudo, pela amorosidade partilhada, apesar dos distanciamentos que se impõem.

... à sabedoria, à competência e ao compromisso ético de Vicente Saldanha que me instiga sempre para as travessias e transposições.

### **Das redes que formam os círculos mais alargados...**

Registro minha gratidão sem tamanho...

... à sabedoria, ao compromisso acadêmico e à generosidade de minha orientadora, a Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (PPGL-UnB), e de meu coorientador, o Prof. Dr. João Miguel Teixeira Lopes (FLUP-UPorto), com quem aprendi para muito além de questões epistêmicas e metodológicas.

... às/os participantes da pesquisa, às/aos jovens e às/aos professoras/es universitárias/os pela confiança de partilharem comigo seus textos e olhares e tecerem suas vozes à minha.

... às professoras e aos professores membros da banca, a Profa. Dra. Mariney Conceição, a Profa. Dra. Viviane Vieira, o Prof. Dr. Alexandre Barbalho e o Prof. Dr. Guilherme Rios, pela generosidade de dedicar tempo e partilhar sabedoria e, assim, contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho.

... ao trabalho sério de Tatyana Alves, jovem licenciada em Letras pelo IFB que realizou a gravação dos áudios; da Flavia Oliveira, jovem estatística, mestranda da UnB, que, seguindo os critérios que apresentei, extraiu os dados estatísticos do Censo da Educação Superior; de Marcelo Terraza, designer gráfico que transformou meus “rascunhos” em arte e de Sandra Campêlo, doutora em Linguística pela UnB, que assumiu a formatação e a arte de toda a tese que é a tese.

... aos meus professores e professoras do PPGL-UnB, às/aos colegas do programa de pós-graduação, às/aos colegas de trabalho e às/os meus alunos do IFB, às/aos amigas/os e aos meus familiares.

... ao Instituto Federal de Brasília – o IFB, onde sou professora, à Universidade do Porto, a UPorto, e à sua Faculdade de Letras, a FLUP, onde realizei estágio doutoral, e à Universidade de Brasília, a UnB, e ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Letras, o PPGL/IL/UnB, onde me tornei mestra e que é tanto continente quanto conteúdo da e para a tecitura desta tese de doutorado.

... aos Senhores Padres, aos Jovens Seminaristas Espiritanos e aos amigos-vizinhos da casa linda do Pinheiro Manso no Porto, pelo exemplo, pela presença e acolhida que me fizeram sentir em casa mesmo do outro lado do oceano.

Gratidão à vida por contar com cada um e cada uma que formam a minha rede.

“Agora ela sabia: um livro é uma canoa. Esse era o barco que lhe faltava em Antigamente.  
Tivesse livros e ela faria a travessia para o outro lado do mundo, para o  
outro lado de si mesma.”

Mia Couto  
O Outro Pé da Sereia, 2006

## RESUMO

Esta tese de doutoramento foca representações discursivas e construções identificacionais relacionadas ao sistema de cotas para ingresso nas instituições federais brasileiras. Instituída pela Lei nº 12.711/2012, a política reserva, a partir de 2016, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes egressos das escolas públicas. Diante disso, a pesquisa tem como objetivo precípuo desvelar discursos que naturalizam a desigualdade social e reforçam suas fronteiras, como também discursos contestatórios que potencializem a transposição da linha abissal, o problema social parcialmente discursivo de que se ocupa esta tese. Para tanto, embaso-me no referencial teórico-metodológico dos Estudos Discursivos Críticos e dos Novos Estudos do Letramento com base em autores como Chouliaraki e Fairclough (1999), Dias (2011, 2015), Fairclough (1992; 2003), Resende (2009, 2019), Ramalho e Resende (2011), Rios (2009, 2010) e Street (1995) colocados em diálogo com as Ciências Sociais Críticas, nomeadamente, com a Sociologia da Juventude e da Educação, tecendo discussões, entre outras questões, sobre identificação e diferenciação, desigualdade, interseccionalidade, educação, pensamento pós-abissal de autores como Bhaskar (1986), Bourdieu (1978), Ferreira (2017), Firmino da Costa (2012), Giddens (2000), Lahire (2001, 2004, 2006) Lopes (1996, 2002, 2015), Pais (1993, 1999, 2005), Sousa Santos (2008, 2010, 2011). O trabalho pauta-se pela perspectiva da Pesquisa Qualitativa, à luz de Cameron et al. (1992) e de Denzin e Lincoln (2006) e assume a constituição dos *corpora* de duas naturezas, a saber, (i) pesquisa documental – compilação de dados oficiais a fim de traçar um retrato das juventudes da educação superior, sob a lente da interseccionalidade, e compor análise da conjuntura e textos midiáticos, veiculados na Internet, que atualizam representações sobre as cotas; (ii) pesquisa etnográfica crítica e reflexiva – realização de entrevistas “(des)centradas”, com professoras/es da UnB e de um curso de extensão para universitárias/os cuja proposta se orienta por uma “ecologia dos saberes” a fim de promover práticas acadêmicas e letramentos de resistência e, assim, potencializar percursos, projetos e a agência juvenil. Destarte, as análises desvelam o funcionamento da linha abissal, segundo recontextualização conceitual que proponho, como poderosa perspectiva ideológica que sustenta o “domínio do impensável”, a serviço da manutenção das restrições de acesso, logo, do estado de coisas. Diante disso, considerando o quadro de desigualdades que assola o país, ainda que os retratos das juventudes demonstrem que as cotas vêm democratizando o acesso à universidade pública, é preciso discutir e promover permanência e êxito na universidade. Para tanto, a universidade precisa ampliar o movimento necessário à construção do “interconhecimento”, o que passa pela reconfiguração das práticas e pelo fomento de letramentos de resistência. Permanência e êxito é uma responsabilidade a exigir que a universidade tenha olhos e ouvidos atentos às presenças que se pronunciam no campo e as diferenças que significam e que as cruzam, sobretudo, daquelas/es que outrora estavam no lado de fora do campo.

**Palavras-chave:** Juventudes. Sistema de cotas. Ensino Superior. Representação discursiva. Construção identificacional. Letramentos de resistência. Linha abissal.

## ABSTRACT

This doctoral thesis focuses on discursive representations and identificational constructions related to the quota system for admission to Brazilian federal institutions. Instituted by Law N. 12.711 / 2012, the policy reserves, as of 2016, at least 50% of its places for students from public schools. Given this, the main objective of the research is to unveil discourses that naturalize social inequality and reinforce its borders, as well as discourses of resistance that enhance the transposition of the abyssal line, the partially discursive social problem that this thesis deals with. For this purpose, the research is based on the theoretical-methodological framework of Critical Discursive Studies and New Literacy Studies based on authors such as Chouliaraki and Fairclough (1999), Dias (2011, 2015), Fairclough (1992; 2003), Ramalho and Resende (2011), Resende (2009, 2019), Rios (2009, 2010) and Street (1995) as well as on constructs of the Critical Social Sciences, namely, with the Sociology of Youth and Education, weaving discussions, among other issues, on identification and differentiation, inequality, intersectionality, education, post-abyssal thinking of authors such as Bhaskar (1986), Bourdieu (1978), Ferreira (2017), Firmino da Costa (2012), Giddens (2000), Lahire (2001, 2004, 2006) Lopes (1996, 2002, 2015), Pais (1993, 1999, 2005), Sousa Santos (2008, 2010, 2011). The research is guided by the perspective of Qualitative Research, in the light of Cameron et al. (1992) and Denzin and Lincoln (2006) and assumes the constitution of corpora of two natures, namely, (i) documentary research - compilation of official data in order to draw a portrait of youths in higher education, in the light of intersectionality, and compose analysis of the juncture and media texts, published on the Internet, which update representations about quotas; (ii) critical and reflective ethnographic research - conducting "(un)centered" interviews with professor at UnB and an extension course for university students that is guided by an "ecology of knowledge" in order to promote academic practices and resistance literacies and, thus, enhance trajectory, projects and the youth agency. Thus, the analyses reveal the functioning of the abyssal line, according to the conceptual recontextualization that I propose, as a powerful ideological perspective that sustains the "domain of the unthinkable", in the service of maintaining access restrictions and thus the inequalities. Therefore, considering the situation of inequality that plagues the country, even though the portraits of youths demonstrate that quotas have been democratizing access to public universities, it is necessary to discuss and promote permanence and success at the university. To this end, the university needs to expand the movement necessary for the construction of "inter-knowledge", which involves the reconfiguration of practices and the promotion of resistance literacies. Permanence and academic success is a responsibility to demand that the university has eyes and ears attentive to the presences in the field and the differences that they mean and that cross them, above all, of those who were once outside the field.

**Keywords:** Youth. Quota system. University education. Discursive representation. Identificational construction. Resistance literacies. Abyssal line.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A fase Exploratória.....	28
Figura 2 - Educação Superior por ingresso e matrícula de todas as esferas - Brasil – 2012 e 2017 .....	50
Figura 3 - Educação Superior por ingresso e matrícula na esfera federal nas macro e microescalas – 2012 e 2017.....	51
Figura 4 - UnB esfera federal - por ingresso e matrícula.....	52
Figura 5 - Ingresso por origem de escola do ensino médio, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – Brasil - 2012 e 2017 .....	54
Figura 6 - Ingresso por origem de escola do ensino médio, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB - 2012 e 2017 .....	55
Figura 7 - Matrícula por origem de escola do ensino médio, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – Brasil - 2012 e 2017 .....	56
Figura 8 - Matrícula por origem de escola do ensino médio, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB - 2012 e 2017 .....	57
Figura 9 - Ingresso por etnia, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - Brasil - 2012 e 2017 .....	60
Figura 10 - Ingresso por etnia, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB – 2012 e 2017 .....	61
Figura 11 - Matrícula por etnia, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – Brasil - 2012 e 2017 .....	62
Figura 12 - Matrícula por etnia, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB - 2012 e 2017 .....	63
Figura 13 - Ingresso por faixa etária, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - Brasil - 2012 e 2017 .....	66
Figura 14 - Ingresso por faixa etária, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB - 2012 e 2017 .....	67
Figura 15 - Matrícula por faixa etária, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - Brasil - 2012 e 2017 .....	68
Figura 16 - Matrícula por faixa etária, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - UnB - 2012 e 2017 .....	69
Figura 17 - Ingresso por gênero, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - Brasil - 2012 e 2017 .....	70
Figura 18 - Ingresso por gênero, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - UnB - 2012 e 2017 .....	71
Figura 19 - Matrícula por gênero, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – Brasil - 2012 e 2017 .....	72
Figura 20 - Matrícula por gênero, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB - 2012 e 2017 .....	73
Figura 21 - Situação de vínculo no curso, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - Brasil - 2012 e 2017 .....	75
Figura 22 - Situação de vínculo no curso, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - UnB - 2012 e 2017 .....	76
Figura 23 - A Arquitetura da Sustentação .....	80
Figura 24 - Momentos da e na prática social “incorporados” .....	130

Figura 25 - A Mandala do (re)enquadre analítico da crítica explanatória .....	146
Figura 26 - Os três eixos tridimensionais que alicerçam o curso de extensão .....	178
Figura 27 - O Entrelace das Espirais.....	188

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Enquadre analítico da crítica explanatória .....	142
Quadro 2 - “Proposta de um novo arcabouço” .....	144
Quadro 3 - Eixos tridimensionais e seus vasos comunicantes.....	179
Quadro 4 - Cruzamentos do espaço-tempo do Ensino Médio.....	237
Quadro 5 - Cruzamentos do espaço-tempo do exame de seleção para ingresso...	239
Quadro 6 - Cruzamentos do Espaço-tempo do ingresso .....	241
Quadro 7 - O sistema de cotas sociais na UnB – pelas vozes de professoras/es...	316
Quadro 8 - A UnB antes e depois do sistema de cotas sociais – pelas vozes de professoras/es.....	318
Quadro 9 - As relações entre as/os estudantes antes e depois das cotas sociais – pelas vozes de professoras/es .....	320
Quadro 10 - As relações entre professor e aluno antes e depois das cotas sociais – pelas vozes de professoras/es .....	321
Quadro 11 - As práticas acadêmicas e os discursos do letramento antes e depois das cotas sociais – pelas vozes de professoras/es.....	323

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentuais gradativos das Cotas na UnB em observância a Lei nº 12.711/2012 .....	38
Gráfico 2 - Cotas em todas modalidades de ingresso na UnB a partir de 2016 .....	38
Gráfico 3 - Distribuição dos ingressos por tipo de cota em 2017 .....	39
Gráfico 4 - Processos seletivos e sistemas de vagas optados em 2017 .....	40

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítico
CLC	Consciência Linguística Crítica
ECD	Estudos Críticos do Discurso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FLUP	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IFB	Instituto Federal de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LC	Linguística Crítica
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
NEL	Novos Estudos do Letramento
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PNE	Plano Nacional de Educação
Secom	Secretaria de Comunicação
Sigra	Sistema de Graduação
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TSD	Teoria Social do Discurso
UEC	Universidade Estadual do Ceará
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO - SOBRE REDES E TEIAS .....</b>	<b>20</b>
<b>Uns primeiros fios... das últimas décadas do século passado.....</b>	<b>20</b>
<b>Mais alguns fios – já no século XXI.....</b>	<b>20</b>
<b>No retecer os fios– a travessia para o planalto .....</b>	<b>21</b>
<b>Na trama da rede - travessias de além-mar e não lineares .....</b>	<b>21</b>
<b>No (des)fiar da tecitura – a teia da tese.....</b>	<b>22</b>
<b>O “Momento <math>\lambda</math>” – o centro do enredo .....</b>	<b>22</b>
<b>O “Momento <math>\psi</math>” – a rede de sustentação.....</b>	<b>23</b>
<b>O “Momento <math>\varphi</math>” – o tecer e o desfiar.....</b>	<b>25</b>
<b>MOMENTO <math>\Lambda</math>.....</b>	<b>28</b>
<b>1 PENSANDO SOBRE A CONJUNTURA PARA APRENDER COM ELA.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1 As juventudes na (pós-)modernidade .....</b>	<b>30</b>
<b>1.2 A educação, a universidade e o pensamento não-abissal .....</b>	<b>32</b>
<b>1.3 O Ensino Superior No Brasil – um Panorama em Construção .....</b>	<b>34</b>
<b>1.4 O sistema de cotas: iniciativas e lutas – a UnB como pioneira .....</b>	<b>35</b>
<b>1.5 Um quadro dos potenciais candidatos à universidade pública federal</b>	<b>41</b>
<b>1.6 Pensar o Problema de Pesquisa para Construção Coletiva de Possibilidades de Transposição.....</b>	<b>42</b>
1.6.1 Questões de pesquisa .....	45
1.6.2 Objetivos.....	46
1.6.2.1 <i>Geral</i> .....	46
1.6.2.2 <i>Específicos</i> .....	46
<b>1.7 Retratos da realidade da Educação Superior e das Juventudes sob a lente da interseccionalidade: uma análise da ação afirmativa .....</b>	<b>48</b>
1.7.1 Numa pincelada: um retrato panorâmico.....	49
1.7.2 Retratos da Origem .....	53
1.7.3 Retratos da Etnia.....	59
1.7.4 Retratos da Fase da vida.....	65
1.7.5 Retratos de gênero .....	70
1.7.6 Retrato do “êxito e permanência” .....	74
<b>MOMENTO <math>\Psi</math>.....</b>	<b>80</b>
<b>UM ENTRECAPÍTULO .....</b>	<b>81</b>
<b>2 OLHANDO SOB AS LENTES DA SOCIOLOGIA PARA OS PARTICIPANTES-PROTAGONISTAS: AS/OS JOVENS .....</b>	<b>88</b>

2.1	<b>Ser jovem</b> .....	<b>89</b>
2.2	<b>Relação escola versus juventude</b> .....	<b>93</b>
2.3	<b>Trajetórias pós lineares – tendências: unidade-diversidade, precarização na juventude</b> .....	<b>103</b>
<b>3</b>	<b>TECENDO E “DESTECENDO” AS REDES EM ALGUNS DE SEUS FIOS, PONTOS, LAÇOS E NÓS – OS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO</b> .....	<b>113</b>
3.1	<b>Dos estudos linguísticos e aos estudos linguísticos críticos – alguns pontos em poucas palavras</b> .....	<b>113</b>
3.2	<b>Estudos Críticos do Discurso - uma rede em tecitura que ao tecer-se “dá linha” ao “paradigma emergente”</b> .....	<b>119</b>
3.2.1	“O fio da meada” .....	125
3.2.2	A entrelaçar pontos e estreitar laços: o texto .....	133
3.3	<b>Os pontos, fios, laços e nós a trançar e serem trançados: o (re)enquadre analítico da crítica explanatória</b> .....	<b>141</b>
3.4	<b>Alguns outros fios e pontos dos Novos Estudos do Letramento e da Consciência Linguística Crítica - incorporando à rede e encorpendo a teia</b>	<b>148</b>
3.5	<b>A análise discursiva e sociológica textualmente orientada</b> .....	<b>156</b>
3.5.1	As categorias linguístico-discursivas .....	157
3.5.1.1	<i>Escolha lexical</i> .....	158
3.5.1.2	<i>Metáfora</i> .....	158
3.5.1.3	<i>Representação de atores sociais</i> .....	159
3.5.1.4	<i>Interdiscursividade</i> .....	159
3.5.1.5	<i>Avaliação</i> .....	159
3.5.1.6	<i>Modalidade</i> .....	160
3.5.1.7	<i>Identificação</i> .....	161
3.5.1.8	<i>Intertextualidade</i> .....	162
3.5.1.9	<i>Pressuposição</i> .....	162
3.5.1.10	<i>Relações lógico-semânticas</i> .....	163
<b>4</b>	<b>ARTICULANDO AS DIMENSÕES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS – AS ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS</b> .....	<b>165</b>
4.1	<b>Traçando e trilhando os caminhos – uma exigência ética: a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e perspectiva crítica</b> .....	<b>165</b>
4.2	<b>Desenhando, conjugando e desencaixando: a geração de dados</b> .....	<b>167</b>
4.2.1	Um retrato e alguns textos e seus efeitos causais: “(des)cobrimdo” linhas e tons da desigualdade social – a pesquisa documental .....	168
4.2.1.1	<i>Para traçar um retrato das/os estudantes universitárias/os sob a lente da interseccionalidade</i> .....	171

4.2.1.2	<i>Para desvelar representações discursivas das cotas sociais em textos midiáticos</i> .....	171
4.2.2	As estratégias desencaixadas - a pesquisa interventiva e reflexiva de cunho etnográfico e perspectiva crítica .....	172
4.2.2.1	<i>Para entrevistar professoras/es e gestoras/es da UnB sobre o sistema de cotas sociais e sobre as práticas sociais e os discursos de letramento na academia</i> .....	173
4.2.2.2	<i>Para desencaixar: a realização de um curso de extensão: “FAZENDO MAIS QUE GÊNERO?” (Re)pensando o Mundo e (Re)escrevendo a História” – Letramentos acadêmicos em foco: resumo, resenha, artigo científico, ensaio teórico, outros gêneros e outras questões</i> .....	176
<b>MOMENTO <math>\Phi</math></b> .....		<b>188</b>
<b>(A)MOSTRA</b> .....		<b>189</b>
<b>5 ENTRECRUZANDO OLHARES</b> .....		<b>200</b>
<b>5.1 Desvelando e revelando a linha abissal &amp; refletindo e propondo modos de transposição – do olhar de dentro</b> .....		<b>200</b>
5.1.1	Cartas de algum lugar do futuro .....	202
	<b>Algumas considerações</b> .....	<b>242</b>
5.1.2	Grupos de discussão .....	244
	<b>Algumas considerações</b> .....	<b>280</b>
5.1.3	Entrevistas (des)centradas .....	281
	<b>Algumas considerações</b> .....	<b>326</b>
<b>5.2 Explorando o jogo: as cotas sociais &amp; as universidades públicas - representações discursivas em textos midiáticos – do olhar de fora</b> .....		<b>327</b>
	<b>Algumas considerações</b> .....	<b>342</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES “FINAIS” – ALGUMAS REFLEXÕES</b> .....		<b>344</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		<b>352</b>
<b>ANEXO A – DESPACHO</b> .....		<b>361</b>
<b>APÊNDICE A – TABELA AUXILIAR EDUCAÇÃO SUPERIOR ESFERA FEDERAL 2012 E 2017</b> .....		<b>363</b>
<b>APÊNDICE B – PROPOSTA DO CURSO DE EXTENSÃO</b> .....		<b>364</b>

## **APRESENTAÇÃO - SOBRE REDES E TEIAS**

O processo de escritura é um agridoce intenso, um arde e assopra constante, um tecer e destecer, um morrer e renascer a cada linha. Mas desconfio cada vez com mais convicção que não só sobreviverei a peleja como, depois do último ponto final, serei loucamente mais humana e feliz toda vez que puder anunciar que não há ponto final na história, tampouco fim da linha.

### **Uns primeiros fios... das últimas décadas do século passado**

Nasci numa comunidade de pescadores em Porto Belo da Santa e Bela Catarina. Neta de trabalhadores e lavradores, filha de pescador e de dona de casa bordadeira e crocheteira, cresci entre redes e tramas. Minha mãe, a Dona Augusta, quando não estava trançando seus fios – como que a preencher a ausência de meu pai, o Seu Wilson, que passava longos períodos em alto-mar – lia muito, livros emprestados da cunhada Eliete, a tia professora da família. Aos seis anos e meio ingressei no mundo das letras “navegando” no “Barquinho Amarelo”, a inesquecível cartilha de alfabetização, pela qual também navegava junto meu irmão, o caçula Fábio.

Já estava na adolescência quando fiz a primeira grande viagem com as “próprias pernas”: a leitura do primeiro romance “Tulipa Negra” de Alexandre Dumas. O exemplar fora emprestado por Dona Vilma, a professora de Português que me acompanhou até a conclusão do ensino médio no Colégio Estadual Tiradentes. Nesse período, fiz algumas outras viagens, entre elas, por e com “O moço loiro”, “Clarissa”, “Olhai os Lírios do campo”, “Poliana”, “São Bernardo”.

Eu já era mãe do lindo Miguel quando chegara o momento do vestibular. Não havia dúvidas: Letras. Eu queria também impulsionar os jovens da minha cidade a viagens por novos mundos. Da minha turma do “Barquinho Amarelo” eu fui a única a ingressar na universidade. O curso de Letras foi um período de algumas novas viagens e de uns tantos encontros marcantes, entre os costurados no emaranhado da memória, a análise de discurso de Pêcheux. Naquele período, eu já traçava os primeiros passos de meu percurso como professora, foi quando comecei a ter também meus primeiros livros.

### **Mais alguns fios – já no século XXI**

Na virada do século, fiz um curso de especialização em “Leitura e Produção de Texto”, na mesma universidade da licenciatura, a Universidade do Vale do Itajaí – a Univali. Fora um momento de começar a destecer certezas e tecer reflexões sobre a linguagem, sobre leitura e escritura e seus movimentos complexos e sobre as possibilidades de costuras desses e por esses movimentos. Nesse período fiz novos encontros e um reencontro com Pêcheux.

### **No retecer os fios– a travessia para o planalto**

Do litoral catarinense para o planalto central um retecer o percurso em diferentes dimensões tanto de ordem pessoal como profissional e acadêmica. Isso porque fora uma mudança não só geográfica, foi de papel, de posição. Saí da escola para entrar no Ministério da Educação, onde estive como técnica por cerca de uma década. Lá deparei-me com a inquietação que me levou à pesquisa de mestrado sobre práticas e discursos do letramento que configuram o estágio de estudantes universitárias/os, que desenvolvi pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, o PPGL-UnB. Os encontros tecidos, no ingresso no mestrado, com a Análise de Discurso Crítica (ADC) e os Novos Estudos do Letramento (NEL) promoveram grandes rupturas e novas costuras a (re)trançar percursos e projetos.

### **Na trama da rede - travessias de além-mar e não lineares**

Foi durante o trabalho etnográfico do mestrado que se apresentou diante de mim o problema social parcialmente discursivo sobre o qual tracei o projeto de pesquisa de doutoramento aprovado pelo PPGL-UnB. Desde, então, foram muitas rupturas e tantas outras costuras forjadas em constantes travessias, entre as quais, as muitas implicadas na travessia do oceano para realizar o estágio de doutoramento na Universidade do Porto. Do outro lado da margem, aprofundi os estudos sobre as juventudes e, assim, pude realizar entrelaçamentos entre os constructos dos Estudos Críticos do Discurso e da Sociologia, nomeadamente, da Sociologia da Juventude e da Educação. Nesse cruzar e descruzar as bordas do mar teceram-se novos encontros e reencontros. O fato é que quando fiz o primeiro cruzamento tinha, na bagagem, como uma das âncoras a Análise de Discurso Crítica. Mas quando fiz o cruzamento de volta havia já uma rede de sustentação firmada e em construção: os

Estudos Críticos do Discurso. Fora na urdidura dessas travessias, entrecruzamentos, rupturas, costuras e encontros que esta tese se teceu.

### **No (des)fiar da tecitura – a teia da tese**

Tanto é assim que, nesse processo de tecer e destecer que é/fora a tecitura da pesquisa de doutoramento, senti de me orientar e, desse modo, orientar a escritura da tese pela imagem da teia de aranha. Para isso, pesquisei o processo de construção que empreende a aranha e, assim, achei o “fio da meada” para a teia da tese. Desse modo, orientada pela imagem do processo de construção da teia, engajei-me na urdidura da tese, estruturando-a, tal como o faz a aranha, em três momentos. Esses momentos se entrelaçam de tal modo que constituem uma trama não linear, por isso escolhi nomear os momentos, não por numerais, mas por letras gregas, a saber,  $\lambda$  [lambda],  $\psi$  [psi] e  $\phi$  [fi] cuja imagem-grafia remete ao próprio momento. São, então, o “Momento  $\lambda$ ” [lambda], “Momento  $\psi$ ” [psi] e “Momento  $\phi$  [FI]”, a que estão entrelaçados os capítulos que os compõem e por eles se entrelaçam. Escolhi nomear os capítulos fazendo uso do gerúndio, de modo a chamar atenção para a perspectiva de processo.

Antes de seguir, preciso fazer um arremate. Na escritura desta tese, um texto que materializa um gênero discursivo do domínio acadêmico, consciente dos constrangimentos, faço uso de metáforas de um modo não muito comum à linguagem acadêmica. Essa escolha é um exercício de liberdade e, como tal, um pequeno ato de resistência. Faço-o como uma forma de romper, aqui e ali, com convenções e letramentos dominantes no e do espaço da academia, e, assim, garantir, em alguma medida, coerência com e para a proposta que defendo na tese. Isso posto, passo, então, a apresentar cada um dos momentos e seus respectivos capítulos.

### **O “Momento $\lambda$ ” – o centro do enredo**

O primeiro momento, o “Momento  $\lambda$ ”, compreende a realização do trabalho de reconhecimento do “espaço”, do campo, tecendo-se para isso dos “fios exploratórios” aos “protorraios” para, então, estabelecer o centro do trabalho. Esse é, pois, o momento do levantamento, da exploração e da análise da conjuntura que circunda o problema de pesquisa, o que possibilita centralizá-lo sem isolá-lo, mas articulando-o

ao contexto e, desse modo, possibilita a definição das questões de pesquisas e o traçado dos objetivos.

Assim, no “Momento  $\lambda$ ” dedico-me a apresentar a análise de conjuntura. Para isso, no Capítulo 1 “Pensando sobre a conjuntura para aprender com ela”, levanto alguns pontos sobre as juventudes na (pós)modernidade, a educação superior, a universidade e o pensamento não-abissal. Traço, então, um panorama do ensino superior no Brasil, apresento o sistema de cotas instituído pela Lei nº 12.711/2012 e ampliado pela Lei nº 13.409/2016 e situo a UnB como campo da pesquisa nesse espaço-tempo. Esboço um quadro dos potenciais candidatos à universidade pública, os egressos do ensino médio.

Discorro, então, sobre o problema social parcialmente discursivo de que se ocupa esta tese, a linha abissal, segundo a recontextualização conceitual que proponho, e apresento as questões de pesquisa e os objetivos traçados. Por oportuno, de modo sucinto, por linha abissal entendo fronteiras invisíveis e invisibilizadas, discursivamente sustentadas a constranger ao “de fora da fronteira” os acessos a bens e serviços, que historicamente eram/são privilégios restritos dos “de dentro.” Portanto, cumpre evidenciar que a pesquisa tem por objetivo investigar, do ponto de vista sociológico e discursivo, indícios da interseccionalidade das desigualdades sociais com base em dados oficiais e desvelar construções identificacionais, especialmente, das/os jovens e representações discursivas das práticas e letramentos acadêmicos a fim de mapear as conexões entre relações de poder e recursos linguísticos materializados em textos e como essas conexões sustentam ou contestam o problema social em tela: a linha abissal discursivamente construída no espaço acadêmico. Fechando o capítulo e o momento, mas articulando-o aos demais, traço alguns retratos das juventudes e da educação superior cruzando dois espaços-tempos, o antes e o depois da “Lei das Cotas”, com base nos Microdados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a fim de revelar indícios de permanências e mudanças na realidade.

### **O “Momento $\psi$ ” – a rede de sustentação**

No segundo momento, o “Momento  $\psi$ ”, abrange a construção do “fio âncora”, todo o “quadro” e os “raios” da teia. É o momento da construção da sustentação da

teia, ou seja, compreende a fundamentação teórica e metodológica da tese. Por isso esse momento é composto por um “Entrecapítulo” que se constitui o fio âncora. Isso porque esse entrecapítulo possibilita a construção dos “fios-quadro”, que são os enredos de dimensão ontológica, epistemológica e dos “fios raios”, que são os caminhos e os meios metodológicos e, assim, costura este momento e o enlaça aos outros dois.

Desse modo, no “Entrecapítulo”, o “Fundamentando o trabalho por meio de uma heterodoxia controlada”, que é “fio âncora”, apresento a proposição de entrelaçamento por uma heterodoxia controlada que evoca uma “ecologia dos saberes” de que fala Sousa Santos (2008, 2010, 2011). Essa proposição dá sustentação a construção dos “fios-quadro” – pontos, laços e nós tecidos sobre juventudes e práticas sociais e letramentos na e da universidade, no espaço-tempo das cotas, sobre o que discorro nos capítulos 2 e 3.

Assim, no Capítulo 2 “Olhando sob as lentes da sociologia para os participantes-protagonistas, as/os jovens”, teço reflexões sobre as Juventudes à luz da Sociologia, sobretudo, da Sociologia da Juventude e da Sociologia da Educação, considerando como macrocategorias fundamentais à pesquisa desigualdades de oportunidades e de recursos, agência e origem-percurso-projeto<sup>1</sup>.

No Capítulo 3 “Tecendo e “destecendo” as redes em alguns de seus fios, pontos, laços e nós – os estudos críticos do discurso”, dedico-me a apresentar os estudos críticos do discurso – uma rede aberta e em plena construção – e a ela tranço alguns fios e pontos nos Novos Estudos do Letramento e da Consciência Linguística Crítica, de modo a “encorpar” a rede. Proponho o “(re)enquadre analítico da crítica explanatória”, uma mandala, que se orienta em torno da linha abissal e, desse modo, orienta toda a tecitura da teia-tese. Por fim, entrelaço as categorias de análise linguístico-discursivas que se mostraram férteis à análise discursiva textualmente orientada dos *corpora*.

Nesse capítulo também operacionalizo a conceituação de disposições que articulo da Sociologia e a assumo como um elemento/momento da prática social.

---

<sup>1</sup> Considerando que as desigualdades são aspectos estruturantes e transversais das sociedades e que as desigualdades sociais, múltiplas e complexas e que as estruturas são tanto condição como recurso à agência, assumo, com base em Lopes (2015), que para além de uma origem, as/os jovens têm um percurso e para além de um percurso, um projeto diferentemente assumido e muito desigualmente realizado. Assim, origens, percursos e projetos entrecruzam-se do modo não linear e implicam(-se) a disposições, construções identificacionais e agência. Ver seção 2.2

Assim, disposições se articulam a discurso (semiose), atividades materiais e relações sociais sem se reduzirem um ao outro e sem descuidar da integralidade do “ator plural”, discutido por Lahire (2001). Assim, assumo como macrocategorias fundamentais representação discursiva, construção identificacional, disposições e discurso do letramento.

Desse modo, no capítulo 4, o último do “Momento  $\psi$ ”, “Articulando as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas – as estratégias de geração de dados” descrevo o trabalho de traçar os “fios raios”, ou seja, o desenho das estratégias e os instrumentos de geração de dados, que perseguindo uma “ecologia dos saberes” e pautando-se pela perspectiva sociológica pós-linear, propõe-se a subverter os modelos e limites canônicos das práticas acadêmicas, sobretudo, das práticas de geração de dados e constituição de *corpora*.

Explicito, então, a construção e a conjugação dos *corpora* cuja geração de dados são de duas naturezas, quais sejam, a) pesquisa documental – compilação de textos institucionais – referentes aos anos de 2012 e 2017 (abrangendo um ano antes e um ano depois da implementação da “Lei das Cotas”) – e textos midiáticos cujo tema tenha relação com sistema de cotas sociais, quanto a estes últimos, datados do segundo semestre de 2012, espaço-tempo de instituição da lei; b) pesquisa de cunho etnográfico – realização de entrevistas “(des)centradas”, com professoras/es e gestoras/es da UnB, e elaboração e realização de um curso de extensão, “Fazendo mais que gênero?” - (Re)pensando o Mundo e (Re)escrevendo a História”, cujo objetivo é não só “captar silêncios e discursos” em textos dos estudantes, mas também favorecer a consciência linguística crítica sobre as práticas acadêmicas e discursos do letramento implicados a fim de potencializar percursos, projetos e a agência juvenil. Tecidos os “fios raios”, os recursos para desfiar a “linha abissal” estão construídos.

### **O “Momento $\varphi$ ” – o tecer e o desfiar**

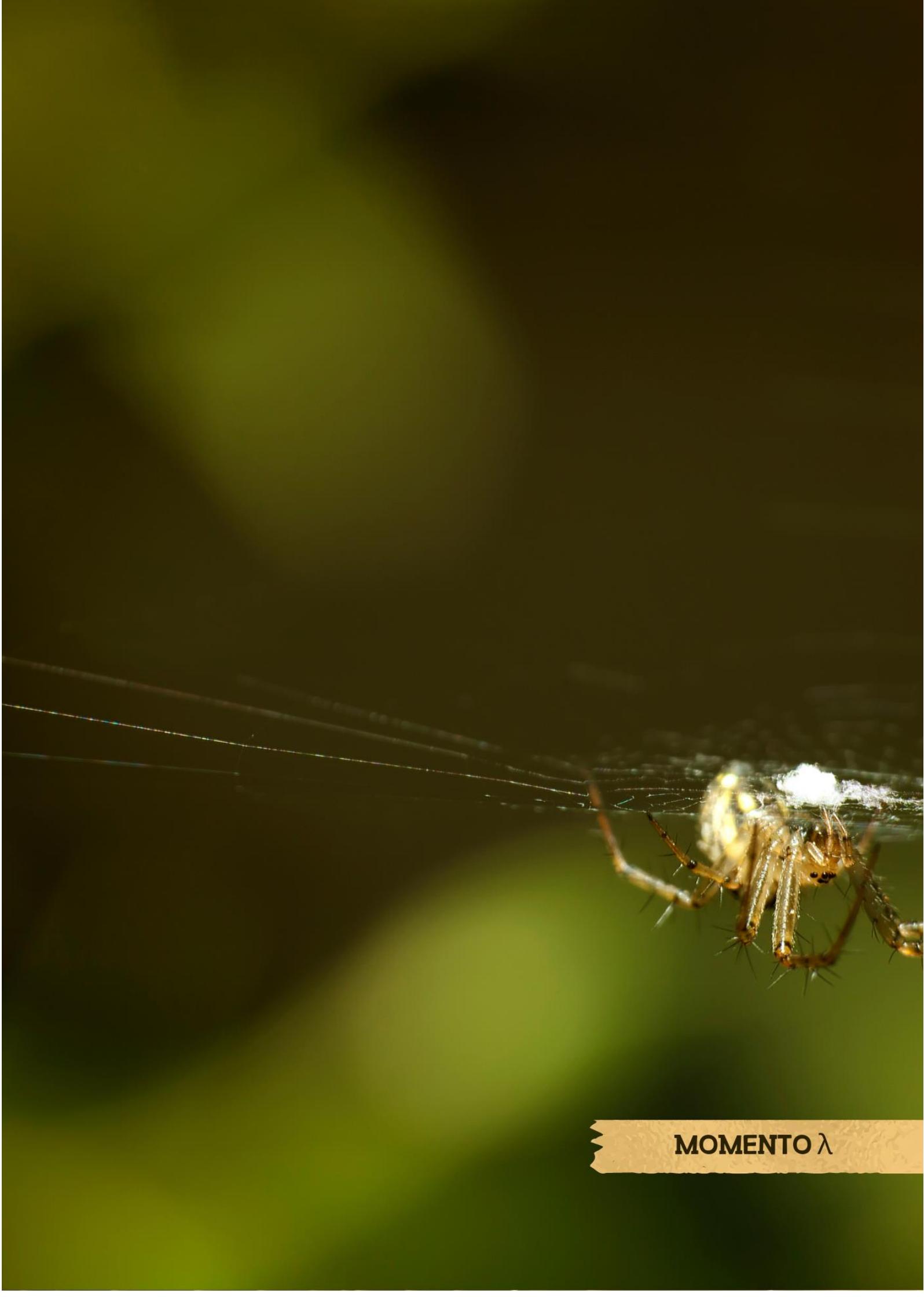
No “Momento  $\varphi$ ” “é o momento do entrelaçar as “espirais” em movimentos do centro para fora e de fora para dentro. É o momento do trabalho analítico textualmente orientado que efetiva a análise interdiscursiva que escrutina o texto em termos de como se articulam diferentes gêneros, discursos e estilos e também como os textos realizam (inter)ação, representação e identificação. Nesse momento entrelaçam-se “(A)Mostra”, uma seleção textos autorais das/os universitários participantes da

pesquisa, e o Capítulo 5 “Entrecruzando Olhares”. No capítulo 5 dedico-me à análise discursiva textualmente orientada dos “olhares” – “o olhar de dentro” realizado pela “voz” das/os participantes-protagonistas – estudantes (“os de dentro” e “os de fora”) e professoras/es universitárias/os da Universidade de Brasília – do e sobre o campo e “o olhar de fora” materializado em textos midiáticos veiculados na internet sobre as cotas, sobre a universidade, sobre as/os estudantes, sobretudo, os “cotistas”. Para tanto, o capítulo está organizado em duas seções.

Na primeira seção “Desvelando e revelando a linha abissal & refletindo e propondo modos de transposição – do olhar de dentro”, apresento as análises que teci dos corpora gerados durante o curso de extensão – compostos por três cartas “De algum lugar do futuro” - uma estratégia “desencaixada” de produção textual; uma seleção de excertos de dois “grupos de discussão” – e, também, uma seleção de excertos das entrevistas “(des)centradas” que realizei com professoras/es da UnB.

Na segunda seção, “Explorando o jogo: as cotas sociais & as universidades públicas - representações discursivas em textos midiáticos – do olhar de fora”, apresento as análises que consegui realizar de um *corpus* formado por excertos de textos midiáticos veiculados na internet, como já evidenciado. Nesse entrecruzar de olhares, desvelam-se representações discursivas sobre diferentes aspectos do problema em tela, discursos do letramento envolvidos nas redes de práticas do domínio acadêmico e construções identificacionais a impactar percurso, projeto e agência e a configuração daquela realidade.

Por fim teço algumas considerações sobre o desfiar a linha abissal. Isso porque amparada pela rede que sustenta essa tese que toma a vida social como um sistema aberto, sinto mesmo que não há ponto final na história, tampouco fim da linha. Na relação complexa entre estrutura e agência, a vida se realiza. Que a vida seja feita por travessias e transposições...



**MOMENTO λ**

## MOMENTO A

O traçar e trançar dos fios rumo ao centro e para além dele - o problema de pesquisa

Figura 1 - A fase Exploratória



Fonte: Adaptada de Zschokke (1996)

Reconhecendo o espaço, tecendo dos fios exploratórios aos “protorraios” e estabelecendo o centro do trabalho, tal como a aranha o faz.

## 1 PENSANDO SOBRE A CONJUNTURA PARA APRENDER COM ELA

*“Vistos cada vez mais como outro encargo social, os jovens não estão mais incluídos no discurso de um futuro melhor.”*  
(GIROUX, 2011, p. 1)

Estudos de instituições de pesquisa nacionais e internacionais têm evidenciado as desigualdades a que historicamente são submetidos grandes contingentes de jovens brasileiros: os jovens das classes populares, os negros, os indígenas. O acesso restrito ao ensino superior é causa e efeito da estrutura de desigualdade e de exclusão que mais assola a população jovem brasileira, mas a estrutura tanto é condição como recurso à agência, é a dualidade da estrutura como defendem Giddens (2000, p. 43-50) ao postular a Teoria da Estruturação e Bhaskar (1989, p. 32-37) ao propor o modelo transformacional da atividade social.

Assim, por força das demandas e pressões de movimentos sociais organizados e de instituições oficiais, com destaque para as universidades públicas, foi instituída a “Lei das Cotas Sociais” – Lei nº 12.711/2012 que determina a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de ensino superior das universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas a partir de 2016 e, assim, promove transformação na configuração do corpo discente das instituições públicas de ensino superior. No mesmo ano, a “Lei das Cotas” foi ampliada pela Lei nº 13.409/2016 que inclui a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Essa nova configuração dos discentes na universidade potencializa conflitos e disputas por recursos simbólicos e materiais e intensifica o estabelecimento de fronteiras discursivamente estruturadas entre os estudantes a impactar a construção identificaciona e a marcação da diferença no espaço da academia.

Essas fronteiras aumentam os desafios enfrentados pela universidade em relação à permanência e ao êxito dos universitários. Diante disso, esta pesquisa de

doutoramento, que assume não como lócus, mas como campo<sup>2</sup>, na acepção das Ciências Sociais Críticas, a Universidade de Brasília, centra investigação sobre a relação entre as representações das práticas acadêmicas, os discursos do letramento envolvidos nessas práticas e as construções identificacionais dos universitários a fim de refletir sobre modos de transposição dessas fronteiras.

### 1.1 As juventudes na (pós-)modernidade

As juventudes da e na (pós-)modernidade, como advoga Henry Giroux (2011), atravessam a “era da dispensabilidade”. Para o pensador, os jovens da (pós-)modernidade não estão mais incluídos no discurso de “promessa de um futuro melhor”, são agora considerados parte de uma população dispensável, que ameaça evocar “memórias coletivas reprimidas” da responsabilidade dos adultos, ao que acrescento, numa perspectiva individualista e do Estado, numa perspectiva ampliada e política.

Já Zygmunt Bauman (2013, p. 51), ainda que corrobore a análise de Giroux, defende que “os jovens não são plena e inequivocamente dispensáveis” e, acrescenta, que o que os salva da dispensabilidade total e lhes garante certo grau de atenção dos adultos, é sua real e potencial contribuição à demanda de consumo. Visto que, como bem assinala autor, os sucessivos escalões de jovens significam suprimento de “terras virgens” inexploradas e prontas para o cultivo, sem o qual a reprodução da economia capitalista e o “crescimento” econômico seriam praticamente inconcebíveis. Crescimento este, cumpre assinalar, medido pelo aumento da produção material e não de serviços como educação, saúde e lazer.

Na mesma direção, também analisando a sociedade do consumo, Barbalho (2013, p. 19) denuncia que a juventude se movimenta no contexto de ampla

---

<sup>2</sup> Campo é um espaço social estruturado por um conjunto de posições em permanente relação e disputa por bens quer simbólicos quer materiais que estão assimetricamente distribuídos. Define-se pela existência de instâncias dotadas de um “poder de consagração” que determinam os “legítimos detentores” dos acessos aos bens direta ou indiretamente relacionados a esse campo, reproduzindo, assim, mecanismos de dominação. Afirma-se por um “efeito de campo” que consiste na necessidade de envolvermos a compreensão das lutas sociais e de suas manifestações simultaneamente materiais e simbólicas na história do campo em que se situam e reforça-se pela “crença coletiva no jogo”, o *illusio*, de que fala Bourdieu (1992, p. 365-366), tanto condição como produto do funcionamento das leis do campo e definidora de uma participação interessada, por isso estratégica, desenhada na e pela prática constituída e constitutiva dos *habitus* dos atores sociais. (LOPES, 1996, p. 28)

publicização de suas culturas que se transformaram em mercadorias privilegiadas. O autor aprofunda e amplia a questão

O jovem idealizado torna-se uma imagem vendável e não apenas o consumidor para o qual se produzem determinados produtos. Ele passa a fornecer modelos de conduta e consumo para as outras gerações. Por sua vez, a busca intensa dos produtos juvenis como signos de distinção e de legitimidade influencia os discursos sociais que identificam essa mesma juventude. (BARBALHO, 2013, p. 19-20)

Assim, o jovem, na “sociedade de consumo”, é reduzido não só a consumidor, é ele próprio tornado produto cujo valor se dá pela estética contemporânea imposta a todos os grupos. De tal modo que o desejo – tão fortemente incutido em tantos e tão sutilmente propício à “roda da fortuna” de tão poucos – de estender no tempo a identificação com a juventude é perseguido, literalmente a todo custo, como bem marca o autor. Esse desejo inflacionado à necessidade é tanto fermento como é fermentado pelo que Barbalho (2013, p. 20) chama de “‘um círculo fechado’ entre a lógica do consumo e os discursos estruturadores do social que sustenta o fenômeno de juvenilização”.

Alinhava-se a essa discussão a denúncia que faz Bauman (2013) acerca da crescente omissão do Estado, nas sociedades (pós-)modernas, quanto à obrigação de “educar o povo” e ao flagrante desinteresse na juventude como futura elite política e cultural. Entre as evidências de tal omissão e desinteresse estão as limitações impostas ao financiamento de instituições de ensino superior e a “entrega” ao mercado de uma farta fatia do público das escolas de educação básica. No Brasil, a fatia da educação que vem sendo abocanhada ferozmente pelo mercado é ainda mais farta, já que mais de 70% da educação superior é devorada pelo capital privado. Sentencia o autor “‘O problema dos jovens’ é uma questão de ‘adestrá-los para o consumo’ – todos os outros assuntos relacionados à juventude são relegados a segundo plano, se não eliminados da agenda política, social e cultural” (BAUMAN, 2013, p. 53).

Assim, em favor de uma nova ordem, o pensador traz os estudos de Tim Jackson (2009) cujos índices e previsões são alarmantes. Os estudos acusam a devastação dos recursos naturais e a desigualdade social perpetuada pelas políticas de crescimento econômico, evidenciando o quadro, a saber, enquanto os 20% mais pobres do mundo têm de se satisfazer com 2% da renda global, os 20% mais rico do mundo se apropriam de 74% da renda de todo o planeta. Esse quadro de concentração das riquezas e o padrão de consumo orientado para o débito são

“ecologicamente insustentável, socialmente problemático e economicamente instável.” (JACKSON, 2009, p. 103)

Destarte, cumpre salientar que os participantes dessa pesquisa – os protagonistas, por assim dizer – são, massivamente, os jovens, os jovens universitários. Não significa, pois, negligenciar com isso, dadas a realidade social brasileira e a diversidade de origens, percursos e projetos (diversidade essa potencializada, sobremaneira, pela instituição do sistema de cotas), que a condição de universitário abarque, potencial e crescentemente, estudantes que não se identificam como “jovens”, mas com algum outro rótulo como, por exemplo, “adulto”, “meia-idade”, “idoso”, “melhor idade”. Isso posto, importa, pois, buscar respostas a algumas perguntas iniciais e basais à investigação, entre as quais, quem e como é/são a/o(s) jovem(ns) universitária/o(s) brasileira/o(s) hoje? Antes disso, o que é ser jovem na/da (pós)modernidade? Voltarei a elas mais adiante.

## **1.2 A educação, a universidade e o pensamento não-abissal**

Comungo da percepção crítica de autores como os aqui chamados ao diálogo, de que é urgente a promoção de mudanças e que sua efetivação passa necessariamente pela educação, melhor dizendo, pela democratização da educação. O desafio de democratização do acesso à educação é um processo complexo não isento de tensões e contradições que compreende o ingresso e a permanência de crianças, jovens e adultos nas instituições de ensino. Como o foco dessa proposta são a/o jovem – pessoa entre 15 e 29 anos de idade, conforme considera a Política Nacional de Juventude, instituída em 2005 – e o ensino superior, delimita-se a discussão em torno da universidade – instituição por excelência de construção de conhecimentos.

Isso significa que entendo por universidade, não a instituição nos moldes do hemisfério norte, comprometida com o crescimento da ciência a qualquer custo, da monocultura da ciência moderna, que pautada no pensamento abissal, no dizer de Sousa Santos (2010, 2011), está voltada para a regulação dos acessos e, assim, historicamente promove e mantém a exclusão social. O autor afirma que a “universidade não só participou da exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou sua inferioridade, uma inferioridade que se estendeu aos

conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência”. (SANTOS, 2011, p. 73)

Assim, como bem avalia Coroa (2012), é inegável que o diálogo entre universidade e sociedade, no século XXI, deva se pautar por novas formas de ver o mundo. A autora advoga que o movimento necessário na busca da sistematização do saber acumulado é, antes das respostas, abrir espaço para que se coloquem as perguntas. Assinala que:

Tradicionalmente, a universidade criava hipótese sobre o saber necessário e viável e trazia à sociedade as respostas que considerava necessárias e viáveis para dado momento histórico. [...] o lugar da universidade não será mais a “de passar”, muito menos a de “ver passar”, mas o de estar ao mesmo tempo em dois lugares aparentemente paradoxais: estar na vida e vê-la passar; necessitar de seu complemento e complementá-la; ser ao mesmo tempo o *ele* e o *eu*. (COROA, 2012, p. 4)

Diante do exposto, entendo e defendo a universidade de Coroa que ocupa os “dois lugares aparentemente paradoxais: de estar na vida e vê-la passar”, que (se) faz perguntas genuínas, por isso relevantes e contestadoras, “aquelas que colocam o ser humano como protagonista [...] que nos encaminhem não para uma porta, mas para muitas portas que permitam estabelecer o trânsito, a interação entre ‘ser aquele que passa’ e ‘o que vê passar’”. (COROA, 2012, p. 6)

Essa é a “universidade necessária” de Darcy Ribeiro (1978), que assume o Brasil como seu tema e seu problema. Uma universidade que busca pela inquietação da pesquisa e pela participação coletiva da extensão a democratização dos acessos aos bens simbólicos e materiais, que escuta a voz dos grupos discriminados e excluídos e lhe garante não só audiência, mas sobretudo visibilidade e favorece a agência, na defesa das diversidades e nas lutas contra a exclusão social, contra as desigualdades e relações de exploração e dominação e contra a degradação ambiental. Uma universidade que reconhece a persistência do pensamento abissal para provocar-se a pensar e a agir para além dele: o pensamento não-abissal, que, segundo Sousa Santos (2010, 2011), é o pensamento crítico não-derivativo, ou seja, envolve uma ruptura radical com as formas de pensar e agir da modernidade ocidental, significa, pois, pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, que é o domínio do impensável no Ocidente moderno.

O pensamento não-abissal é, por fim, o aprender com o Sul usando epistemologias do Sul, que confronta a monocultura da ciência no Norte com uma ecologia de saberes, pois se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos – incluída aí a ciência moderna do Norte – em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. Em outras palavras, ecologia do saber concebe conhecimento como interconhecimento. (SOUSA SANTOS, 2010, 2011)

### **1.3 O Ensino Superior No Brasil – um Panorama em Construção**

De acordo com estudo do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), vinculado à Unesco, o Brasil apresentava, em 2003, uma das menores taxas brutas de matrícula de jovens entre 20 e 24 anos na educação superior da América Latina – 22,7 contra 60,0 da vizinha Argentina e 46,2 do Chile – e uma das menores proporções de estudantes de ensino superior por 10 mil habitantes, 213, contra 531 e 356 da Argentina e Chile respectivamente. (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009)

Esses dados evidenciam o acesso restrito e desigual à educação superior no Brasil. Ainda que estudos do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) de 2009 apontem que a taxa de frequência líquida tenha sido ampliada em mais de 123% no período de 11 anos, o patamar alcançado ainda está aquém do desejado, tanto em relação à meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 30%, que seria atingida até 2011, quanto na comparação com os demais países latino-americanos. São marcantes as desigualdades quanto à frequência à educação superior entre jovens de 18 a 24 anos. Quando se considera a variável renda, verifica-se que a taxa de frequência oscila de 5,6%, para as/os que têm rendimentos mensais per capita de meio a um salário-mínimo, até 55,6%, para as/os jovens que se encontram na faixa de cinco salários-mínimos per capita ou mais. (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009)

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, a população jovem, considerando a faixa etária de 18 a 29 anos, somava 40.976.704. Desse contingente, para a faixa de 25 a 29 anos, a taxa de nível superior geral é de 12,9%. Se desagregarmos por etnia/raça, o percentual dos que tem nível superior completo, nessa faixa etária, entre os jovens brancos, é 71,9%; entre os pretos é 3,7%, entre os amarelos 1,7%, entre os pardos 22,5% e entre os indígenas 0,09%.

A baixa participação das instituições públicas na matrícula desse nível de ensino agrava o quadro de desigualdade de acesso e permanência das/os jovens brasileiras/os na universidade. Dados do Censo de Ensino Superior de 2012 evidenciam que das 7.037.688 matrículas no Ensino Superior, apenas 1.897.376 eram ofertadas por instituições públicas, o que corresponde a apenas 27% da matrícula total. No tocante ao ano de 2016, segundo o Censo de Ensino Superior, das 8.048.701 matrículas, apenas 1.990.078 eram ofertadas por instituições públicas, dessas 1.249.324 por instituições federais, o que significa, respectivamente, 24,72% e 15,5% da matrícula total. Por oportuno, assinalo que do quantitativo de matrícula daquele ano, 5.748.543, ou seja, 71,42% eram ocupadas por jovens entre 18 e 29 anos.

Considerando-se o recorte do Distrito Federal, das 221.212 matrículas, em 2016, apenas 37.187 eram ofertadas por instituições públicas, dessas 36.295 por instituições federais, o que corresponde a 16,81% e a 16,40% respectivamente. Esses índices evidenciam que o quadro de desigualdades de oportunidades no Distrito Federal no atinente à oferta de ensino superior público é mais grave em relação ao quadro geral do país, que já é bastante desigual.

#### **1.4 O sistema de cotas: iniciativas e lutas – a UnB como pioneira**

No início do século XXI, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu uma série de conferências cujo foco eram as demandas sociais. Na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, a ONU solicitou aos Estados participantes que coletassem, compilassem, analisassem, disseminassem e publicassem dados estatísticos sobre grupos e comunidades sujeitos à discriminação.

Em função disso, pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam as desigualdades entre negros e brancos no Brasil e acabam por referendar as lutas do Movimento Negro, de intelectuais e de pesquisadores das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, como resultado das lutas travadas pela comunidade acadêmica e por movimentos sociais, em 2003, foi instituído pela Universidade de

Brasília o Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial, que implanta as ações afirmativas para negras/os e indígenas no ensino superior.

Assim a UnB tornou-se a primeira universidade pública federal a introduzir ações afirmativas para negras/os e indígenas no tocante ao ingresso no ensino superior. A UnB ao adotar para as/os negras/os o sistema de cotas, por um período de 10 anos, 20% das vagas, no vestibular tradicional e para as/os indígenas, também por um período de 10 anos, a reserva de até 20 vagas por ano em vestibular específico, inaugura um processo de reparação das desigualdades étnicas-raciais a que historicamente estão sujeitas/os as/os jovens brasileiras/os.

Segundo dados levantados pela SAA/UnB, em 2010, ingressaram 3.076 estudantes negras/os pelo Sistema de Cota na UnB, o que correspondia a 12,57% do total das/os estudantes daquele ano. O percentual em 2003, antes da implantação das ações afirmativas, era de apenas 3%. Já a matrícula de estudantes indígenas foi de 38 graduandos, significando 0,15% do total de matrícula de 2010.

No contexto mais amplo das lutas e demandas dos grupos e dos movimentos sociais por democratização do acesso e da permanência nas universidades públicas do país, foi sancionada, em 2012, a Lei das Cotas, Lei nº 12.711, que determina às instituições de ensino superior públicas federais que reservem, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, conforme dispõe seu Art.1º,

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Em 2016, a “Lei das Cotas” fora ampliada, como já assinalado, pela Lei nº 13.409/2016 que passa a incluir na reserva de vagas as pessoas com deficiência. Cumpre salientar a complexidade socioeconômica dos critérios que conjuga e contempla a “Lei das Cotas Sociais” para a instituição da reserva de vagas nas instituições públicas federais. Assim, as instituições federais de educação superior reservam no mínimo 50% de suas vagas nos cursos de graduação, por curso e turno, para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Dentro dessa cota, 50% das vagas são reservadas a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Dentro das faixas de renda é conjugado o fator raça/etnia de acordo com a proporção respectiva de autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação em que a instituição está instalada, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como disposto no Art. 3º da Lei 13.409/2016.

Os efeitos do texto da Lei das Cotas são de aplicação imediata e de implementação gradual, a saber, “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano”, cujo prazo máximo para o cumprimento integral do disposto na lei – a reserva de no mínimo 50% para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública – é “de 4 (quatro anos), a partir da data de sua publicação”, conforme determina seu Art. 8º. Assim, no ano de 2013, as universidades e institutos federais, deveriam reservar em todas as modalidades de ingresso 12,5% para as Cotas Sociais; no ano de 2014, 25%; em 2015, 37,5% e a partir de 2016, o mínimo de 50% das vagas para estudantes oriundos das escolas públicas.

Desse modo, a UnB, em observância à Lei das Cotas e à ação afirmativa da Cotas Raciais da qual é pioneira, precisaria distribuir progressivamente suas vagas em todas as suas modalidades de ingresso - ENEM, PAS e vestibular tradicional da seguinte maneira, em 2013, 12,5% para as cotas sociais, 20% para as cotas raciais e 67,5% para a dita “ampla concorrência<sup>3</sup>”; de modo que a partir de 2016 os percentuais deveriam ser 50% para as cotas sociais, 5% para as cotas raciais e 45% para o suposto “sistema universal”, conforme ilustrado no gráfico 1.

---

<sup>3</sup> Registro os termos “ampla concorrência” e “sistema universal” entre aspas a fim de evidenciar que tais construções são ideológicas. Isso porque, se estudos evidenciam que as vagas das universidades públicas federais, até 2012, eram ocupadas majoritariamente por estudantes de escolas particulares, a representação do sistema de ingresso à universidade como “universal” ou “de ampla concorrência” trata como universal uma perspectiva particular da realidade, ou seja, mascara a realidade, naturaliza e legitima um processo histórico de exclusão de um grande contingente de jovens e de manutenção de privilégios de uma pequena parcela da sociedade.

Gráfico 1 - Percentuais gradativos das Cotas na UnB em observância a Lei nº 12.711/2012

**Evolução das cotas (em %)**



Fonte - Apoena Pinheiro/ SECOM/UnB

Dentro desse cenário, reitero, a UnB, a partir de 2016, deve reservar metade das vagas ofertadas tanto pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) que se vale da nota obtida no ENEM – como pelo Programa de avaliação Seriada (PAS) e também pelo vestibular tradicional a estudantes que tenham cursado o Ensino Médio integralmente na rede pública de ensino.

Gráfico 2 - Cotas em todas modalidades de ingresso na UnB a partir de 2016

**Cotas no vestibular 2016**



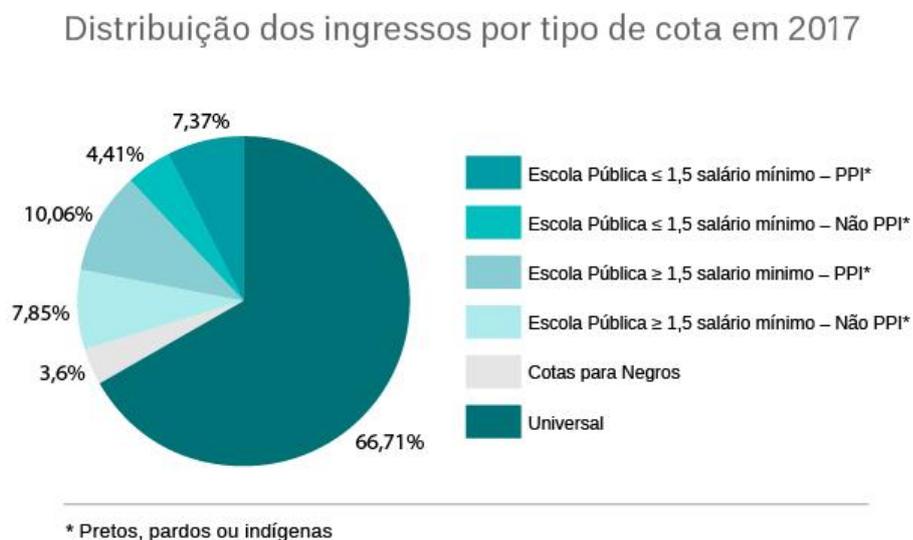
Fonte - Apoena Pinheiro/ SECOM/UnB

Desenha-se, assim, na Universidade de Brasília, uma nova configuração, cumpre retomar, 50% das vagas serão garantidas às cotas sociais e mais 5% às cotas raciais; 45% das vagas abertas à dita “ampla concorrência”; além das 10 vagas

oferecidas a estudantes indígenas a cada semestre em vestibular específico realizado em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Do total de vagas oferecidas todos os semestres – pouco mais de 4.000 – para 98 cursos de graduação, segundo a Secretaria de Comunicação da UnB (Secom) –, um quarto das oportunidades será garantida a estudantes de famílias que ganham, por mês, até 1,5 salário-mínimo per capita, conforme evidenciado no gráfico 2 acima.

Por fim, mas não o final da história, cumpre sublinhar alguns dados apresentados pela UnB, em 6 junho de 2018, no texto, sob o título “Universidade mais democrática e inclusiva”, em seu sítio no espaço “Comunidade”. Ainda que o texto tenha como tema central “os quinze anos da vanguarda das cotas raciais”, os dados selecionados referem-se à distribuição dos ingressos, por tipo de cota e ao processo seletivo a que se submeteram os ingressantes em 2017, conforme gráficos 3 e 4, que seguem.

Gráfico 3 - Distribuição dos ingressos por tipo de cota em 2017



Fonte: Sistema de Graduação (Sigra) -UnB  
Arte: Igor Outeiral/Secom UnB.

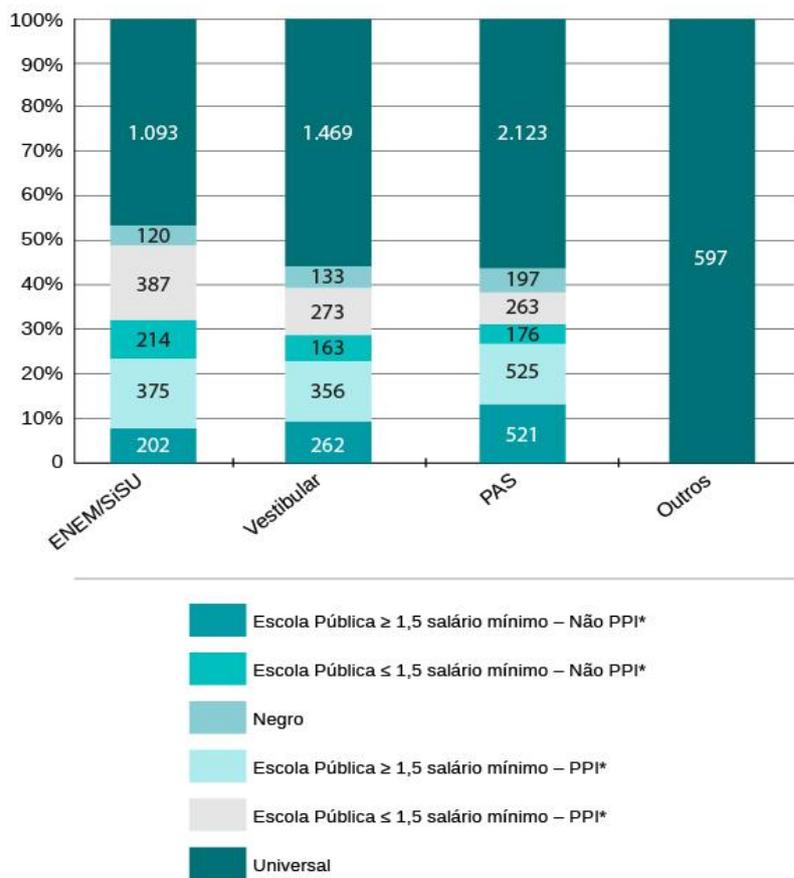
Desse modo, segundo os dados divulgados pela UnB em seu sítio e extraídos do Sistema de Graduação – Sigra/UnB, em 2017, as/os estudantes ingressantes pelo sistema das cotas sociais e pelas cotas para negras/os correspondem, respectivamente a 29,69% (destes 11,8% são estudantes cuja renda per capita é igual ou menor do que 1,5 salário-mínimo) e 3,6 do ingresso naquele ano. Constata-se,

assim, grande discrepância entre o potencial e o realizado, os gráficos 1 e 2, ambos produzidos e divulgados pela própria UnB em 2013, ilustram bem essa discrepância. O gráfico 2 distribui os percentuais das vagas a serem oferecidas, na UnB, a partir de 2016, em observância à “Lei da Cotas”, quais sejam, 45% corresponderiam à dita “ampla concorrência”, 50% às cotas sociais e 5% às cotas raciais, ação afirmativa da UnB.

Segundo o gráfico 4, do total de ingressantes, em 2017, 5.282 novos graduandos, a maior parte dos “novatos” cuja renda per capita é igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo ingressou pelo ENEM e pelo vestibular tradicional, somando 1.037 estudantes.

Gráfico 4 - Processos seletivos e sistemas de vagas optados em 2017

Processos seletivos e sistemas de vagas optados em 2017



\* Pretos, pardos ou indígenas

Fonte: Sistema de Graduação (Sigr) - UnB  
Arte: Igor Outeiral/Secom UnB.

O texto veiculado no sítio da UnB sublima dois outros fatores considerados quanto ao perfil dos ingressantes de 2017, quais sejam, faixa etária e sexo. Segundo o texto, a maioria dos ingressantes, 66,25%, naquele ano, tinha idade entre 18 e 24 anos; quanto ao sexo as percentagens mostraram-se muito próximas entre os estudantes do sexo masculinos e do sexo femininos, 50,76% e 49,24%, respectivamente.

### **1.5 Um quadro dos potenciais candidatos à universidade pública federal**

O quadro dos jovens egressos do Ensino Médio, que potencialmente concorrem a uma vaga nas universidades públicas federais, é já marcado por desigualdades de recursos e de oportunidades. Dados do Censo Escolar do INEP de 2012 evidenciam que a oferta no ensino médio naquele ano somou 8.376.852 matrículas, 0,3% menor que em 2011. No ano seguinte, em 2013, a queda fora ainda maior, 0,8%, o que corresponde a 64.037 matrículas a menos, em relação ao ano anterior. Já em 2016 – ano em que a Lei das Cotas atinge sua aplicação integral, a reserva de mínimo de 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas – segundo dados do Censo Escolar do INEP daquele ano, o ensino médio era oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil. Desse universo, 68,1% das escolas de ensino médio são estaduais, o que corresponde a 19.301 unidades escolares; já as escolas privadas totalizavam 8.260, o que representa 29,2%, a União e os municípios participam com 1,8% e 0,9%, respectivamente. Naquele ano, 89,8% das escolas com ensino médio estavam na zona urbana.

No tocante às matrículas do ensino médio, no mesmo ano, também segundo o Censo Escolar do INEP de 2016, somavam 8,1 milhões de estudantes. Desse contingente, 22,4% dos matriculados (1,8 milhões) estudavam no período noturno; 95,6% dos matriculados frequentam escolas urbanas. Com 6,9 milhões de matrículas, a rede estadual respondia pela participação de 84,8% no total do ensino médio e concentrava 96,9% das matrículas da rede pública. Cumpre assinalar que apenas 12,5% dos matriculados estavam em escolas privadas. A rede privada, cumpre salientar, cresceu 4,5% em oito anos.

Assim, se apenas 27% da matrícula no Ensino Superior eram ofertadas por instituições públicas e 84,8% dos potenciais candidatos cursam o Ensino Médio nas redes públicas, evidencia-se, pois, um quadro de constrangimentos, para não dizer,

distorções, a apontar para desigualdades estruturais a que estão sujeitos grandes contingentes de jovens estudantes, cujo percentual de reserva “mínimo de 50%” instituído pela Lei das Cotas não corresponde ainda à magnitude da desigualdade da oferta. Ora, se, potencialmente cerca de 85% dos candidatos concorrerão entre si por uma vaga das cotas, ou seja, a 50% das vagas ofertadas; à dita “ampla concorrência”, aos outros 50% concorrerão potencial e exclusivamente os menos de 13% oriundos das escolas privadas.

### **1.6 Pensar o Problema de Pesquisa para Construção Coletiva de Possibilidades de Transposição**

Em estudos sobre a trajetória dos alunos de graduação divulgados em 2016, o Decanato de Ensino de Graduação da UnB, cuja pauta prioritária é permanência e êxito, evidencia dados relevantes como o índice de evasão de 10,5% em 2014 e a “taxa de sucesso na graduação”, empregada pelo Tribunal de Contas da União, que fora de apenas 39,73% para o mesmo ano a fim de levantar as implicações da “diplomação e retenção” para a universidade. (RABELO; LIMA JUNIOR, 2016)

Assim, essa nova configuração – metade da comunidade discente ingressante pelo sistema de cotas sociais a partir de 2016 – soma ao cenário apontado nos estudos do decanato inúmeros desafios e conflitos a serem responsável e coletivamente enfrentados pela comunidade acadêmica. Entre os quais, entendo a linha abissal – conceito de Sousa Santos, o qual tomo de empréstimo e recontextualizo –, como um dos problemas mais urgente a ser investigado e atacado, dadas as implicações às construções identificacionais e à agência, o que pode impactar, sobremaneira, a permanência e o êxito dos jovens estudantes ingressantes pelo sistema de cotas na universidade.

Cumprido, pois, alinhar a perspectiva conceitual do autor. Ao problematizar e denunciar que “pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, Sousa Santos (2010, p. 31 e 32) adverte que ao fazê-lo não está a considerar que o pensamento moderno seja o único modo de pensamento abissal, como também não está a tratar nem do pensamento pré-moderno ocidental nem de versões do pensamento moderno ocidental marginalizadas ou apagadas porque contestam o pensamento dominante. Assume que se ocupa, nessa discussão, unicamente, das versões hegemônicas do pensamento ocidental moderno.

Isso posto, o autor então conceitua pensamento abissal “sistema de distinções visíveis e invisíveis”, em que estas fundamentam aquelas. Assim, as distinções invisíveis são estabelecidas por linhas abissais que são “linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” é invisibilizado, reproduzido como inexistente. Inexistência, para o autor, significa “não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível”. Denuncia, assim, que tudo o que é reproduzido como “inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro”. O estudioso assevera que a característica fundamental do pensamento abissal é “a impossibilidade da coopresença dos dois lados da linha”. Segundo ele, “este lado da linha” só prevalece porque esgota “o campo da realidade relevante”. Para além da linha abissal, “há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética”.

Alinhavada a elaboração conceitual do autor que tomo de empréstimo e recontextualizo, cumpre, então, destecer, brevemente, um nó que percebo na conceituação para, então, tecer, alguns pontos que sustentam a recontextualização que proponho. A abordagem de Sousa Santos tende a uma perspectiva que toma o poder como uma força de coação unilateral, logo tende a assunções de cariz deterministas e, assim, a sobrevalorizar os constrangimentos e a enfatizar a reprodução social, eis o nó. Isso porque os Estudos Críticos do Discurso, com base em Gramsci (1995), assumem poder como hegemonia que, como tal, é potencialmente temporário e cujo equilíbrio é inerentemente instável. Logo situações de dominação, relações assimétricas de poder e contextos de exploração e exclusão são passíveis de mudança e superação. Por outras palavras, os ECD consideram tanto os constrangimentos estruturais impostos por forças hegemônicas como a capacidade da agência de urdir possibilidades e forjar transformações.

Isso posto, como ontologicamente os Estudos Críticos do Discurso assumem a linguagem como parte irreduzível da prática social, consideram que, nas sociedades contemporâneas, o discurso tem papel crescentemente saliente nas lutas sociais, de modo que mudanças no discurso são indicativos de mudanças sociais e culturais mais amplas. Assim, sob a perspectiva dialético-relacional, o constructo lança foco sobre o conflito social e se ocupa de problemas sociais parcialmente discursivos. Por isso, nas pesquisas discursivas críticas, buscamos evidenciar como recursos semióticos

(linguísticos e multimodais), mobilizados em práticas situadas ou rede de práticas, realizam discursos orientados para a manutenção ou para a contestação das desigualdades, das assimetrias de poder, dos contextos de dominação e exclusão. Logo, nos ECD, a ação social, reitero, de que o discurso é parte constituinte e constitutiva, é assumida como constrangida por relativas permanências, mas que, potencialmente, para além de mera reprodução, é capaz de criativamente provocar transformações na realidade.

Por essa razão, à luz da proposta da heterodoxia controlada<sup>4</sup> que orienta a sustentação deste trabalho de doutoramento, assumo e operacionalizo a conceituação de linha abissal, tomando-a em sua faceta discursiva, e, assim, recontextualizo-a para e nessa teia que é a tese. Desse modo, tendo em conta as dimensões ontológica e epistemológica de perspectiva crítica que fundamentam pesquisas em Estudos Críticos do Discurso e que, cumpre reiterar, pesquisas assim alicerçadas consideram a realidade social como um sistema aberto, logo passível de mudanças e, por conseguinte, consideram e assumem que as estruturas são relativamente estáveis e o poder hegemônico como em permanente instabilidade, recontextualizo o conceito de linha abissal em sua dimensão discursiva como um enredo complexo de linhas invisíveis que divide a realidade social em “do lado de cá” e do “lado de lá”, funcionando pela e para a distinção e, assim, operando pela manutenção das posições privilegiadas “dos de dentro” da linha e pela contenção dos acessos e constrangimentos das permanências “dos de fora” da linha no campo. Essa distinção discursivamente construída produz efeitos ideológicos poderosos orientados pela e para a hierarquização da realidade social, que ao marginalizar, no sentido estrito e amplo do termo, o “lado de lá” restringe os acessos, constrange as permanências “das/os de fora” no campo, negando-lhes reconhecimento, relegando-o ao “domínio do impensável”, e, assim, invisibilizando as existências daquele lado.

Desse modo, como sinto e entendo que a prática teórica que se assume crítica precisa entrelaçar-se às práticas analisadas, no movimento necessariamente reflexivo implicado no trabalho de investigação do problema social parcialmente discursivo sobre o qual se debruça, desvelando e desfiando a realidade em estudo, é uma exigência do fazer-pesquisa perscrutar, precisamente, as tensões entre dominação e resistência, entre as forças em disputa por manutenção e mudança. Por outras

---

<sup>4</sup> Ver “ Um Entrecapítulo”

palavras, é preciso considerar que a urdidura da realidade se realiza não linearmente na e pela relação complexa entre estrutura e agência.

Situados, então, as bases para a operacionalização da densidade conceitual e os deslocamentos implicados para a recontextualização que proponho, cumpre tecê-la, como o ponto central que é do trabalho. Destarte, por linha abissal entendo o problema social parcialmente discursivo, da construção social de fronteiras invisíveis, mas estruturadas discursivamente a delimitar, limitar, constranger ao “outro”, ao “de fora da fronteira” os acessos a bens materiais e simbólicos, que historicamente eram/são privilégios restritos dos “de dentro”. Assim, identifico como um urgente problema social parcialmente discursivo a linha abissal construída entre jovens universitários, cujas dimensões – dada a nova configuração que se desenha na UnB a partir de 2016 – merecem investigação a fim de desvelar as representações das práticas acadêmicas, os discursos do letramento e as construções identificacionais que a sustentam para, então, propor modos de superação, de transposição das fronteiras e reconfiguração das práticas e daquela realidade social.

### **1.6.1 Questões de pesquisa**

Do problema social identificado, intrigam-me as seguintes questões para as quais a investigação pretende buscar respostas:

- Que permanências e mudanças podem ser assinaladas, pela lente da interseccionalidade, ao se cruzarem espaços-tempos e traços da diversidade e desigualdade social na composição de um retrato das juventudes do ensino superior?
- Como estudantes universitárias/os, discursivamente, se identificam e identificam “os outros” – ingressantes pelo sistema de cotas ou pela “ampla concorrência”?
- Como, em textos midiáticos e em textos de estudantes e de professores/as universitárias/os, são representados, discursivamente, o sistema das cotas sociais, os atores sociais, as relações sociais, as práticas sociais e os letramentos acadêmicos na e da universidade?

- Como essas representações e construções identificacionais realizadas nos textos sustentam, legitimam, contestam a linha abissal discursivamente estruturada nas redes de práticas da academia que estabelece relações assimétricas de poder entre estudantes universitárias/os e constroem os acessos a bens simbólicos e materiais?
- Como fomentar mudanças das e nas redes de práticas a fim de que as/os jovens universitárias/os participem de práticas sociais e de discursos do letramento que potencializem a construção de consciência linguística crítica e a agência emancipadora e transformadora? Por outras palavras, na perspectiva da pesquisa reflexiva e crítica, que estratégias e ações podem ser construídas coletivamente com e para as/os participantes, de modo a fomentar a transposição da linha abissal construída discursivamente entre as/os jovens universitários?

### **1.6.2 Objetivos**

Tomando por base as questões que me inquietam, cumpre a fim de dar consequência ao trabalho apresentar a seguir os objetivos traçados:

#### *1.6.2.1 Geral*

Investigar, do ponto de vista sociológico e discursivo, traços da interseccionalidade das desigualdades sociais, construções identificacionais de atores sociais envolvidos e representações discursivas das práticas e letramentos acadêmicos a fim de mapear as conexões entre relações de poder e recursos linguísticos materializados em textos e como essas conexões sustentam, legitimam ou contestam o problema social em tela: a linha abissal discursivamente construída no espaço da academia.

#### *1.6.2.2 Específicos*

- Traçar, sob a lente da interseccionalidade, um retrato das/os estudantes universitárias/os, tomando por base dados estatísticos de instituições oficiais a fim de compor a análise da conjuntura. O retrato – que toma como enquadre a universidade brasileira e pano de fundo a política de sistema de

cotas – cruza dois espaços-tempos e traços de uma diversidade de origens e percursos a potencialmente impactar construções identificacionais, práticas, projetos e agências.

- Investigar como, linguística e discursivamente, estudantes universitárias/os se identificam e identificam “o outro” – ingressante pelo sistema de cotas ou pela dita ampla concorrência.
- Pesquisar como, em textos midiáticos e de estudantes e professoras/es universitárias/os – atores diretamente envolvidos –, são representados, linguística e discursivamente, o sistema das cotas sociais, os atores sociais, as relações sociais, as práticas sociais e os letramentos acadêmicos na e da universidade.
- Investigar como essas representações e construções identificacionais atualizadas nos textos sustentam, legitimam ou contestam o problema social em tela: a linha abissal discursivamente construída nas práticas da academia.
- Identificar iniciativas e movimentos de superação do problema a fim de refletir juntos aos participantes sobre possibilidades de ações coletivas que favoreçam a efetivação mudanças dos e nas práticas sociais e de discursos do letramento que potencializem a construção de consciência linguística crítica e, por conseguinte, a agência consciente e por isso transformadora.

Destarte, considerando o que diz Fairclough (2003) sobre o fato de que a realidade não pode ser reduzida ao nosso conhecimento sobre ela, que é sempre contingente e parcial, a pesquisa sustenta-se por um enredo de referenciais teórico-metodológicos de cunho interdisciplinar, cujo esforço e exercício é promover diálogos profícuos e “interações sustentáveis e dinâmicas”<sup>5</sup> entre os Estudos Críticos do Discurso, os Novos Estudos do Letramento, a proposição da Consciência Linguística Crítica e as Ciências Sociais de perspectiva crítica, nomeadamente, a Sociologia da Juventude, Sociologia da Cultura e Sociologia da Educação a fim de contemplar a complexidade do problema social parcialmente discursivo em análise.

---

<sup>5</sup> Em consonância com a “ecologia de saberes” proposta por Sousa Santos (2008, 2011).

Desse modo, reitero, por defender a transposição da linha abissal entre jovens estudantes universitários – visto que as fronteiras, para não dizer barreiras, constituintes e constitutivas da linha e que são sociodiscursivamente estruturadas, implicam construções identificacionais, não raro, estigmatizadas e a marcação a diferença entre o “nós” e os “outros”, os “não cotista” de um lado da linha e os “cotistas”<sup>6</sup> do outro lado, o que potencialmente impacta a permanência e o êxito das/os jovens nas redes de práticas no domínio acadêmico, e por conseguinte, sua agência na vida social – empreendo esta pesquisa de doutoramento, tomando como campo a Universidade de Brasília.

### **1.7 Retratos da realidade da Educação Superior e das Juventudes sob a lente da interseccionalidade: uma análise da ação afirmativa**

Os “Retratos das Juventudes da Educação Superior” tem por objetivo revelar, no sentido metafórico do processo fotográfico, linhas, contornos e tons das juventudes brasileiras, sob a lente da interseccionalidade, tomando por base Microdados do Censo da Educação Superior<sup>7</sup> realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Por outras palavras, o intento é compor um conjunto de retratos com base em dados oficiais a fim de “desvelar”, “descobrir”, no sentido de tirar o véu e trazer à luz, permanências e mudanças de e nos traços da realidade de estudantes universitárias/os brasileiras/os.

Esse retrato, que toma por enquadre a universidade pública brasileira e como pano de fundo a política de sistema de cotas, cruza dois espaços-tempos – os anos de 2012 e 2017 – e traços de uma diversidade de origens e percursos juvenis – buscando apontar para diferentes categorias sociais de desigualdades, não redutíveis entre si, a saber, de origem, classe/renda, de etnia, gênero, fases da vida, “êxito e permanência”, por meio de variáveis disponíveis nos Microdados do Censo da

---

<sup>6</sup> Dada a perspectiva crítica assumida, a fim de guardar coerência com a proposta de pesquisa: pensar modos de transposição da linha abissal e contribuir para construções identificacionais emancipadoras, no sentido freiriano, usarei os termos “cotistas” e “não cotistas” entre aspas para chamar atenção para o potencial estigmatizador, discriminatório, marcador da diferença que tais identificações carregam e suas implicações na estruturação da linha abissal no espaço acadêmico.

<sup>7</sup> Os Microdados do Censo da Educação Superior foram a única base de dados estatísticos referentes às juventudes da educação superior, em que há variáveis desagregadas por sistema de ingresso, à qual consegui acesso. Entretanto o censo não dispunha de variáveis de classe e renda. Assim, formalizei pedido de acesso a dados do Sistema de Seleção Unificada – SISU – MEC/INEP, mas o pedido fora indeferido (Parecer de indeferimento consta dos anexos).

Educação Superior<sup>8</sup>—, quais sejam, tipo de escola de conclusão do ensino médio, cor- raça, sexo, idade, situação de vínculo no curso – tomando como fio condutor o ingresso<sup>9</sup>, mas o entrelaçando à matrícula<sup>10</sup> nos pontos salientes. Para tal feito, o retrato tem foco duplo a macro e a microescala, Brasil e Universidade de Brasília – UnB. Isso porque a UnB responde por 93,7% da matrícula da unidade da federação, o Distrito Federal, ou seja, da mesoescala na esfera federal. Isso significa que ao focar a microescala estar-se-á também a focar a meso.

Eis os retratos.

### ***1.7.1 Numa pincelada: um retrato panorâmico....***

Um retrato panorâmico composto por dois ângulos. Este primeiro, mais sintético, mostra em poucos traços a Educação Superior no Brasil em todas as esferas – a pública (federal, estadual, municipal) e a privada – por matrícula e por ingresso, nos anos de 2012 e 2017. Delineia-se, assim, o universo em que está contida a esfera federal.

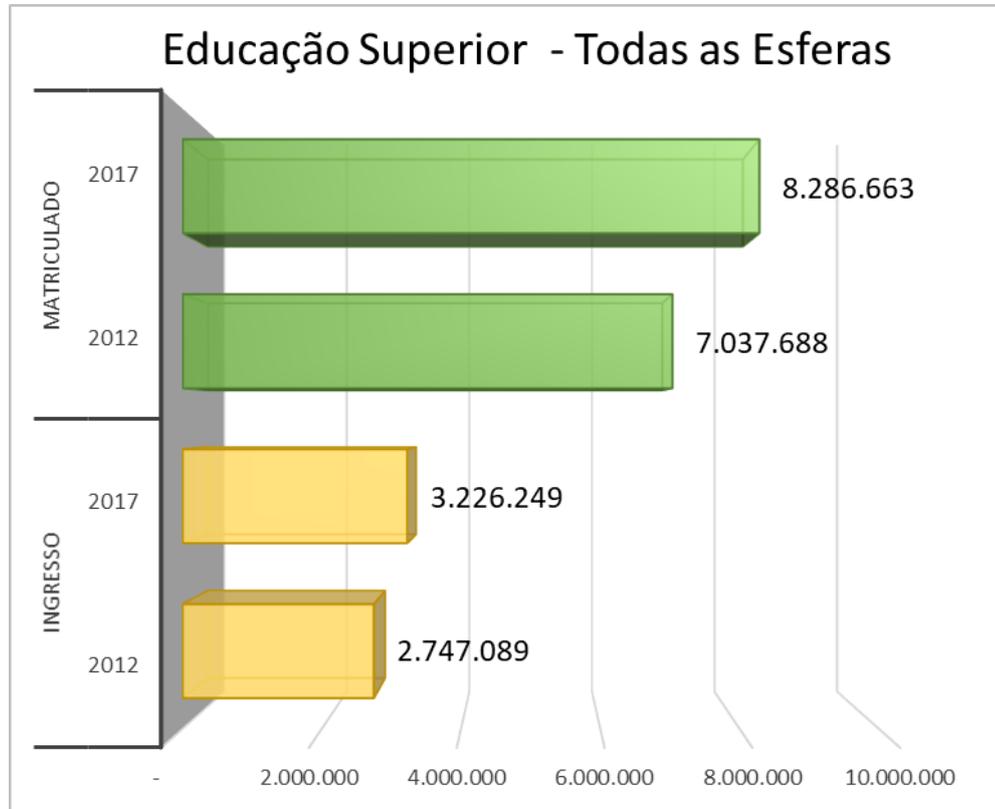
---

<sup>8</sup> É preciso registrar uma ausência significativa, a saber, entre as variáveis disponíveis nos Microdados do Censo da Educação Superior, não constam variáveis de classe ou de renda.

<sup>9</sup> Ingresso corresponde ao quantitativo das/os jovens que ingressaram no Ensino Superior no ano de referência do censo, ou seja, refere-se às/os correntemente identificadas/os por “calouras/os”.

<sup>10</sup> Matrícula corresponde ao universo das/os estudantes universitárias/os em situação de vínculo a um curso no ano de referência do censo, independentemente da trajetória cumprida ou a cumprir.

Figura 2 - Educação Superior por ingresso e matrícula de todas as esferas - Brasil – 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
Elaboração própria<sup>11</sup>

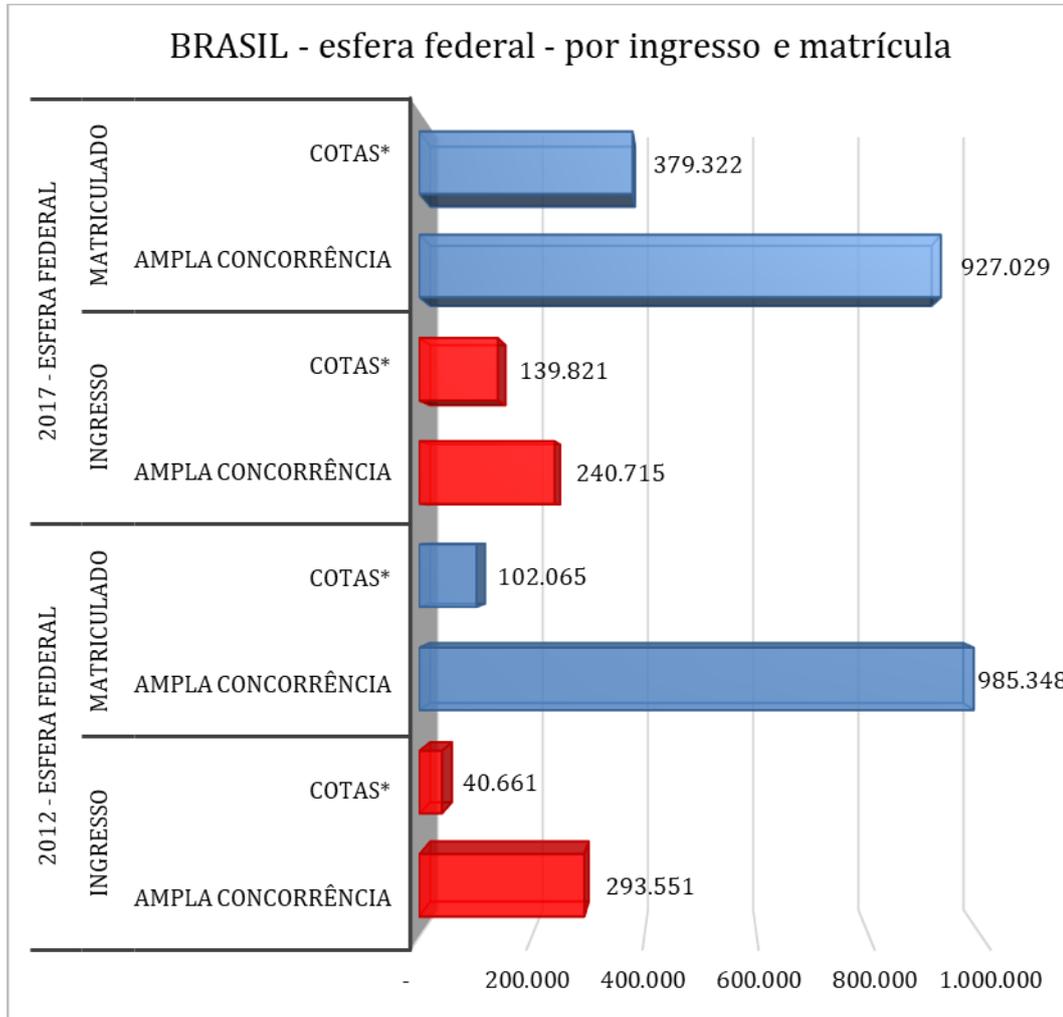
O “Retrato panorâmico” acima registra a educação superior, considerando todas as esferas, a matrícula e o ingresso em números absolutos, nos dois espaços-tempos de referência. Observa-se que, em 2017, a matrícula havia aumentado 10% e o ingresso 17,4% em relação ao primeiro ano de referência.

O segundo retrato panorâmico, a seguir, enfoca a Educação Superior pela esfera federal da qual este trabalho se ocupa. Assim, o retrato destaca o ingresso e a matrícula em números absolutos, sistematizando-os por espaço-tempo, 2012 e 2017, por sistema de ingresso (cotas e “ampla concorrência”) e por escala (Brasil e UnB).

<sup>11</sup> Na elaboração dos retratos estão envolvidas seis mãos, as de dois jovens e as minhas. Para a extração e sistematização das variáveis – que selecionei a respeito das condições objetivas afetas às origens e aos percursos das juventudes na e da educação superior – dos Microdados do Censo da Educação Superior, contei com o trabalho especializado e minucioso de uma jovem estatística, graduada pela UnB, a Flávia Adriane Pestana de Oliveira, que hoje é mestranda do Departamento de Estatística da Universidade de Brasília. Para cruzamento e sistematização de “traços e linhas” sob diferentes ângulos e escalas, cujo resultado fora a elaboração dos gráficos-retratos contei com a habilidade em trabalhar com planilhas eletrônicas e, sobretudo, com a perícia no manejo de dados de um jovem bacharel em Direito, o Miguel da Silva Júnior, de quem, por uma dessas sortes danadas da vida, sou mãe. O trabalho junto desses dois jovens foi revelador em muitos sentidos.

Esboça-se, desse modo, o universo circundante ao problema social parcialmente discursivo para o qual esta tese busca lançar luz.

Figura 3 - Educação Superior por ingresso e matrícula na esfera federal nas macro e microescalas – 2012 e 2017

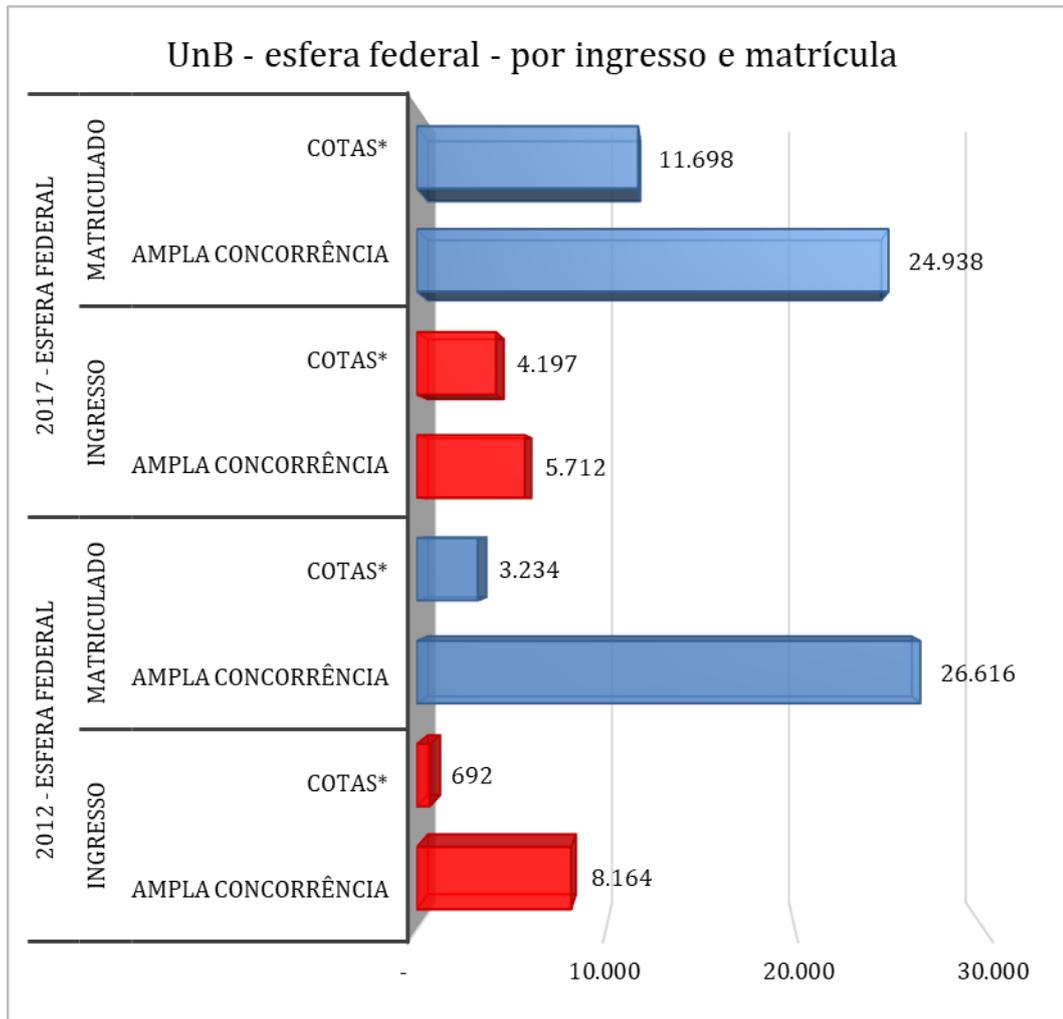


Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 4 - UnB esfera federal - por ingresso e matrícula



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Esse segundo retrato panorâmico da educação superior foca unicamente a esfera federal, apresentando-a em números absolutos. O retrato alcança a macro e a microescala e demonstra a matrícula e o ingresso, por traços desdobrados em cotas e “ampla concorrência”, nos espaços-tempos “do antes” e “do depois” da implementação da “Lei das Cotas”, 2012 e 2017. Cumpre assinalar que a esfera federal, em 2017, correspondia a 11,7% dos ingressos e a 15,7% da matrícula do total geral da educação superior no Brasil.

Isso posto, foco, então, a expressão das cotas na esfera federal. Assim, na macroescala, em 2012, as cotas significavam 9,38% da matrícula e 12,6% do ingresso, já, em 2017, correspondia a 29% das/os matriculadas/os e a 36,7% das/os ingressantes. Na microescala, em 2012 as cotas correspondiam a 10,8% da matrícula

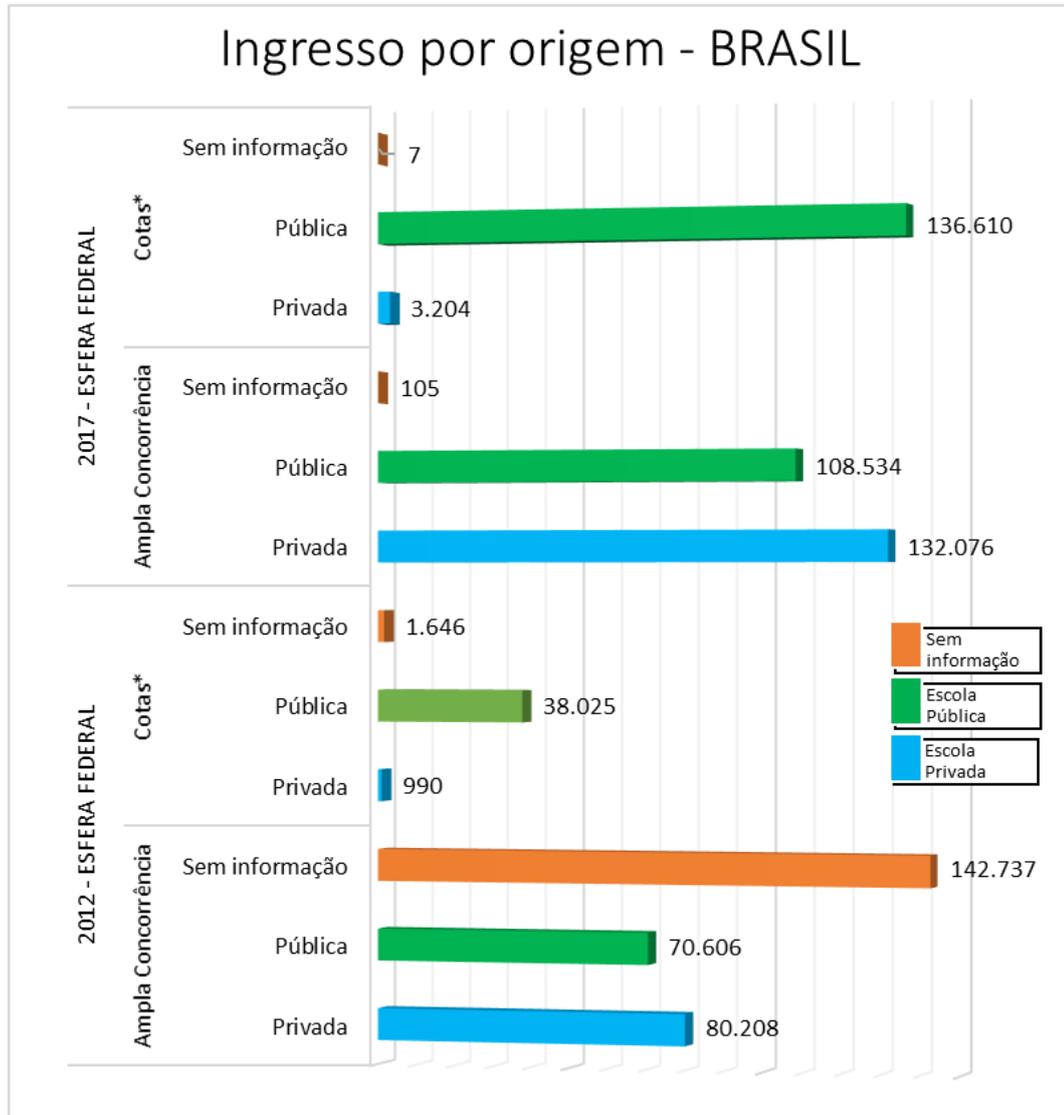
e a 7,8% do ingresso, já, em 2017, constituíam 31,9% das/os matriculadas/os e 42,3% das/os ingressantes.

Apresentado o retrato panorâmico do universo circundante do problema de pesquisa, passo a tecer os retratos das juventudes da educação superior.

### **1.7.2 Retratos da Origem**

Início os retratos pela origem das/os ingressantes, segundo a escola de ensino médio de que são oriundos, se pública, se privada, em cada um dos espaços-tempos, o antes da aplicação da Lei das Cotas, o ano de 2012, e o depois do cumprimento da regra (mínimo de 50% de reserva para estudantes de escolas públicas) instituída pela lei, o ano de 2017. O retrato apresenta por sistema de ingresso (cotas ou “ampla concorrência”) e pelas macro e microescalas, as origens das/os estudantes.

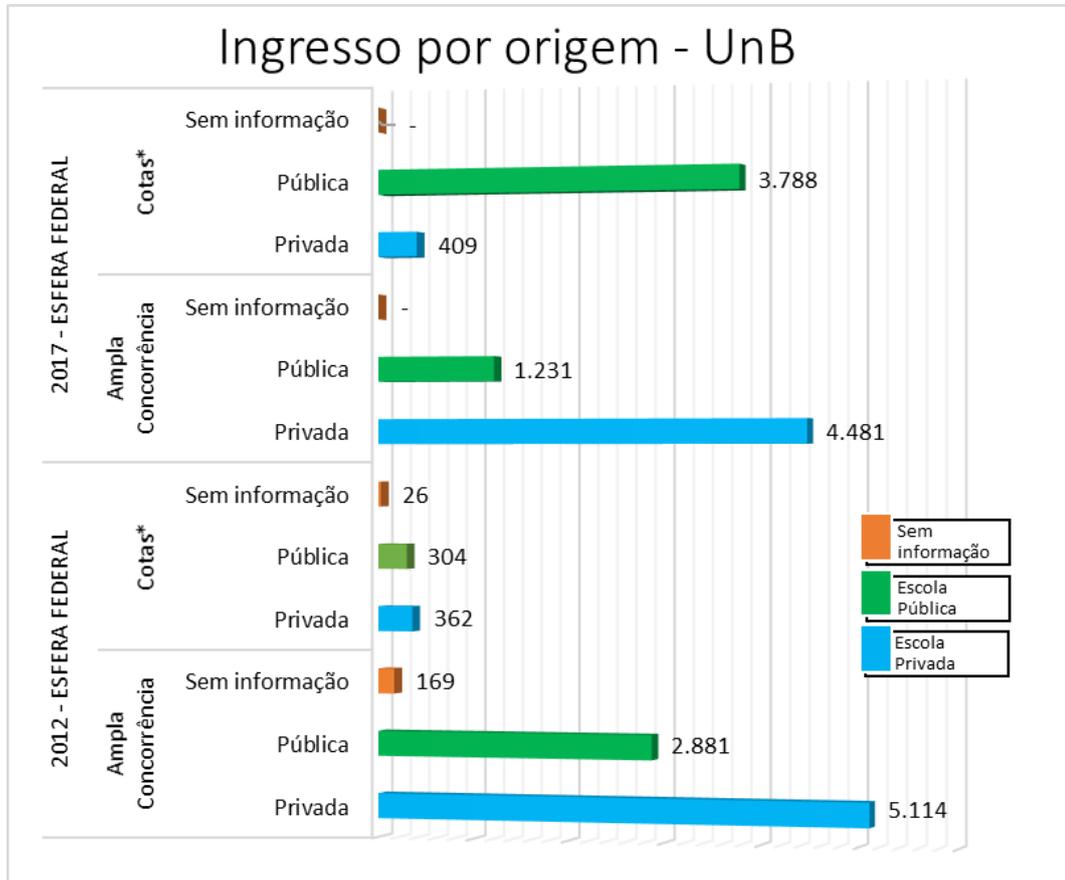
Figura 5 - Ingresso por origem de escola do ensino médio, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – Brasil - 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 6 - Ingresso por origem de escola do ensino médio, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB - 2012 e 2017

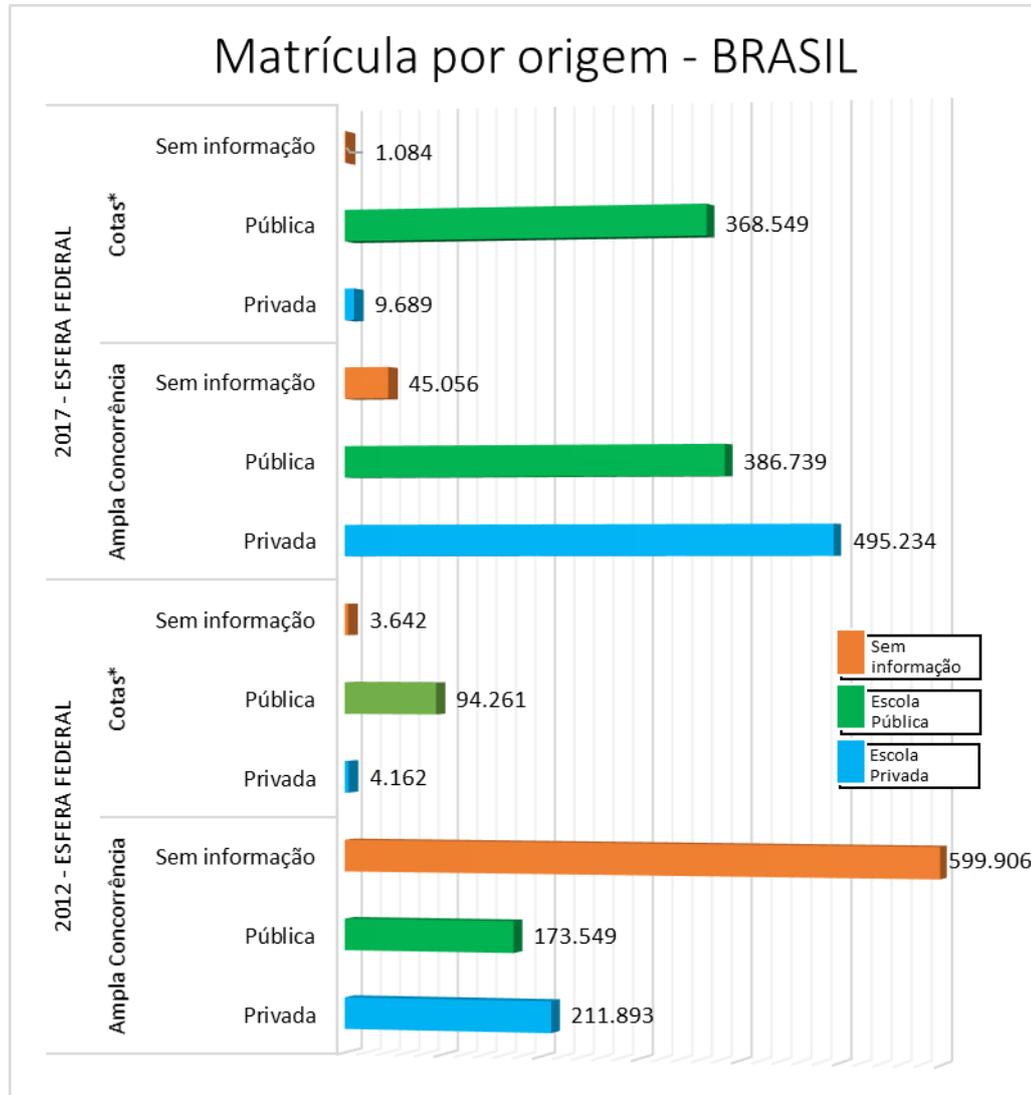


Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

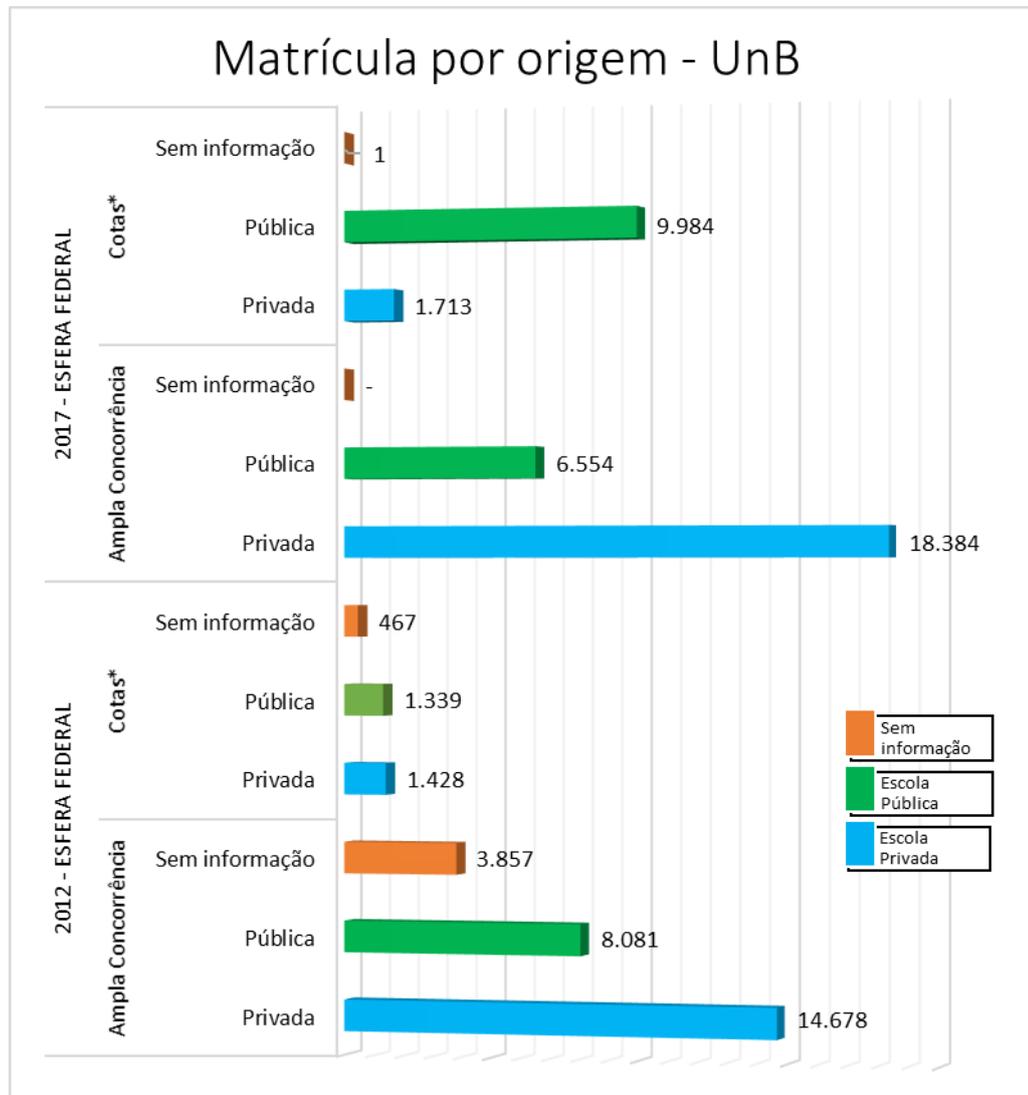
Figura 7 - Matrícula por origem de escola do ensino médio, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – Brasil - 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 8 - Matrícula por origem de escola do ensino médio, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB - 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Os “Retratos da Origem” revelam, assim percebo, nuances significativas. Significativas, não só, mas sobretudo, porque, diante da ausência, no Censo da Educação Superior, de variáveis de classe e renda, os traços da escola de origem, pela ótica da interseccionalidade, apontam para outros traços e categorias sociais de desigualdade, entre as quais, classe e renda.

Inicialmente, cumpre destacar, um traço que se sobressai no ano de 2012, a saber, na macroescala, 43% das/os ingressantes e 55% das/os matriculadas/os não informaram a escola em que cursaram o ensino médio e, assim, obscurecem-se os

traços de origem, o que prejudica uma análise da evolução desse traço antes e depois da instituição da “Lei das Cotas”.

Desse modo, considerando, então, o ano de 2017 e o sistema de cotas, a presença de estudantes de escola pública marcava 38% das/os ingressantes daquele ano na UnB e 36% no Brasil e 27% das/os matriculadas/os na UnB e 28% no Brasil. Já a presença das/os ingressantes da escola particular correspondia a 4% na UnB e 1% no Brasil e das/os matriculadas/os, a 5%, 1%, no micro e macroescala respectivamente.

Passando a considerar, agora, o sistema de ingresso da “ampla concorrência” no mesmo ano, as/os universitárias/os vindas/os da escola pública marcavam 12% e 29% das/os ingressantes na UnB e no Brasil respectivamente. Já as/os matriculadas/os correspondiam a 18% na UnB e a 30% no Brasil. Logo, as/os calouras/os da escola particular significavam 45% e 35% na UnB e no Brasil, respectivamente, e as/os matriculadas/os correspondiam a 50% e 38% na micro e macroescala.

Um dado sutil se salienta nesse espaço-tempo, apenas, 0,03%, ou seja, apenas 105 das/os ingressantes da “ampla concorrência” e tão somente 7 calouras/os das cotas no Brasil não informaram a escola de origem. Entre as/os matriculadas/os, o percentual dos que não informaram também caiu drasticamente, correspondendo a 3%. Essa mudança decorre, possivelmente, do fato de a escola de origem passar a ser, por conta da instituição das cotas, uma informação essencial no processo de seleção para ingresso nas instituições federais de ensino superior.

As presenças marcadas, na “ampla concorrência”, de estudantes cuja origem é a da escola pública são traços a descortinar “segredos” mantidos literalmente há séculos. São contornos a revelar e desvelar construções ideológicas que sustentam a linha abissal e por ela são sustentadas. Essas presenças oriundas da escola pública, que, em 2017, ingressaram pelo “sistema universal” (45% das/os calouras/os, na macroescala, e 22% na micro, quando se considera somente o recorte da “ampla concorrência”), põem em xeque discursos a serviço da manutenção do privilégio de acesso restrito à universidade pública, como o discurso dos riscos à “excelência acadêmica”, dissimuladamente apregoada como exclusiva dos “de dentro” e o da não observância à “meritocracia”, pretensamente justa e igualitária.

Caem por terra, por assim dizer, discursos elitistas e conservadores atualizados e mobilizados ferrenhamente em defesa da manutenção da “nota de corte” – uma

representação discursiva bastante significativa, assinale-se – a pregar e profetizar sua “queda” - um dano que decorreria das cotas. Nas predições da “queda” – da “nota de corte”, da “excelência acadêmica” – e do “abandono” do “critério justo e igualitário” da “meritocracia”, recorrentemente, são articulados discursos preconceituosos<sup>12</sup> contra a escola pública e construções identificacionais estigmatizantes sobre as/os estudantes oriundas/os dela. Essas presenças de estudantes cuja origem é a escola pública, parte delas/es ingressantes pela “ampla concorrência”, são anúncios de rupturas de dimensões da linha abissal.

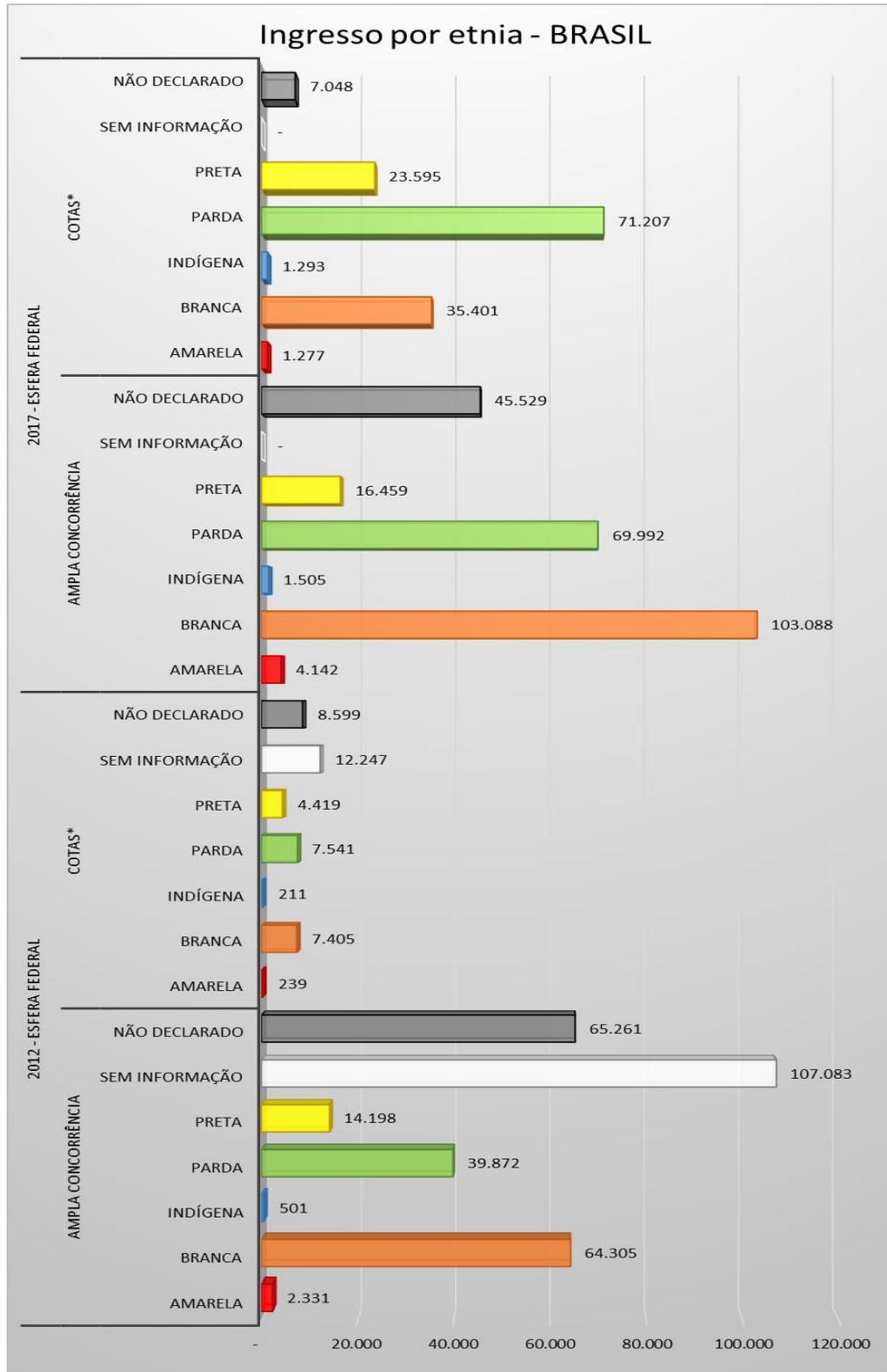
### **1.7.3 Retratos da Etnia**

Os “Retratos da Etnia” das/os ingressantes apresentam, por escala e por sistema de ingresso (cotas ou “ampla concorrência”), as identificações de etnia declaradas pelas/os estudantes, entre as representações assim definidas, “preta, parda, indígena, branca, amarela”, nos anos de 2012 e 2017.

---

<sup>12</sup> Ver Seção 5.2

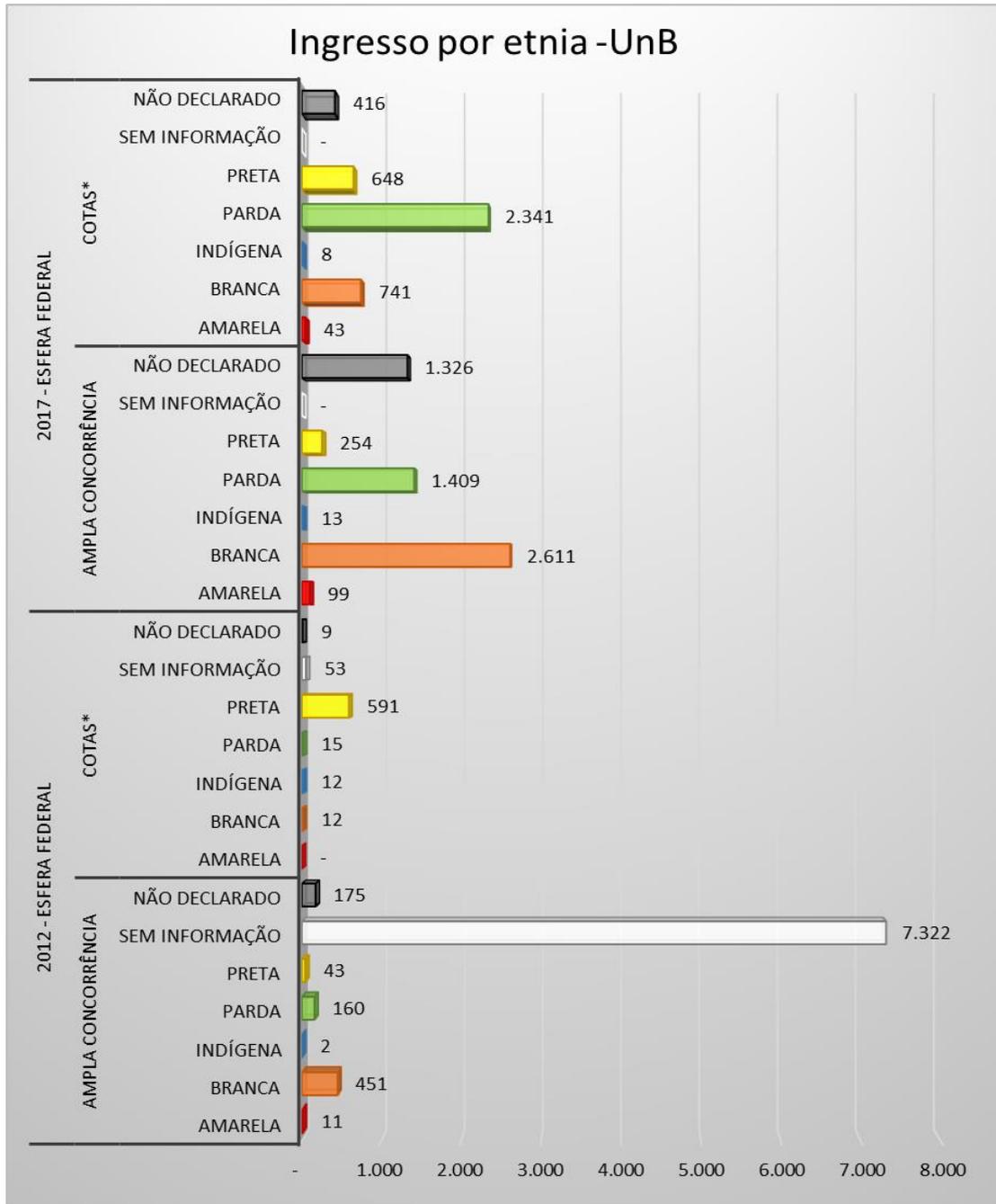
Figura 9 - Ingresso por etnia, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - Brasil - 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 10 - Ingresso por etnia, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB – 2012 e 2017

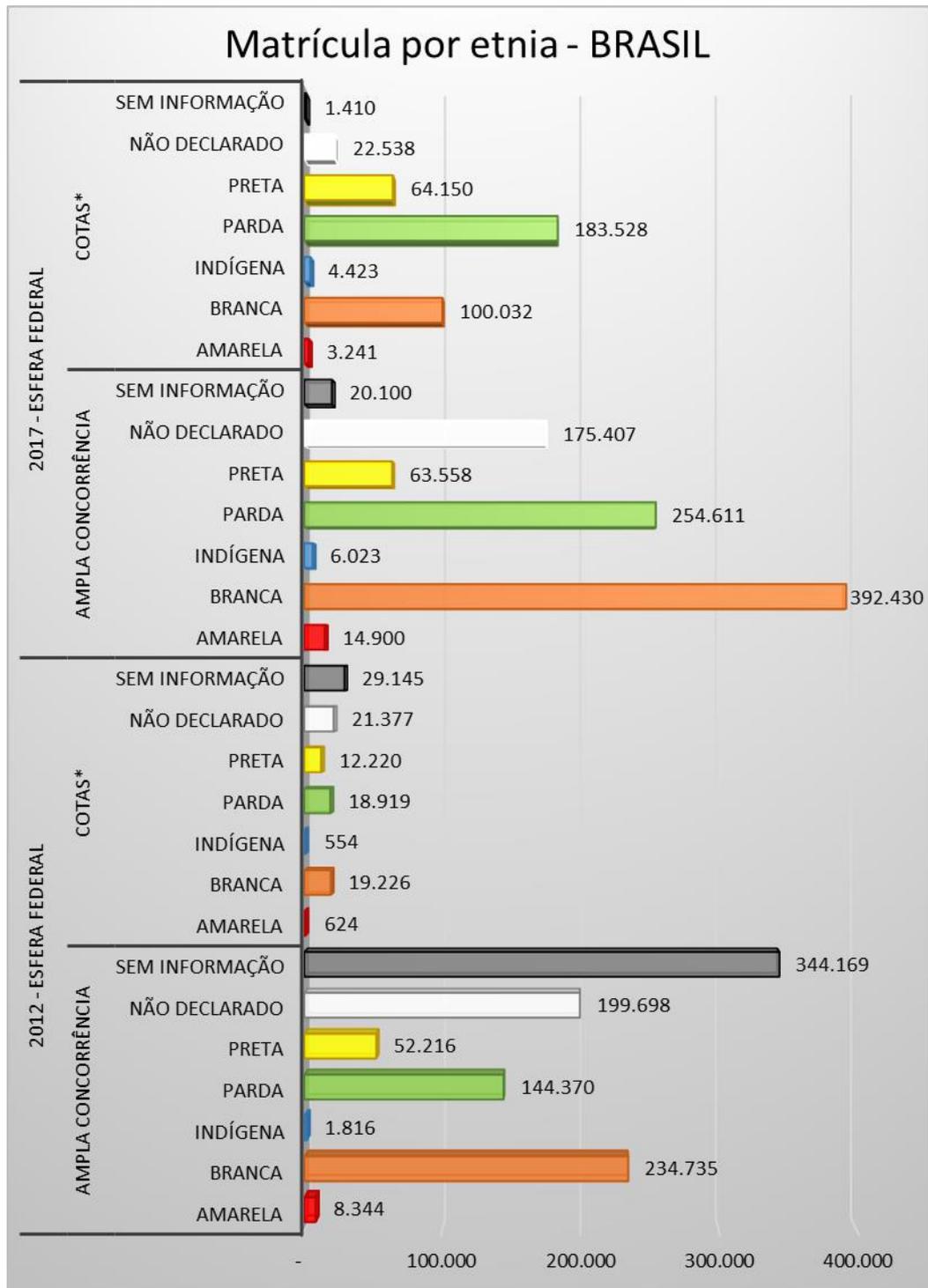


Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 11 - Matrícula por etnia, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – Brasil - 2012 e 2017

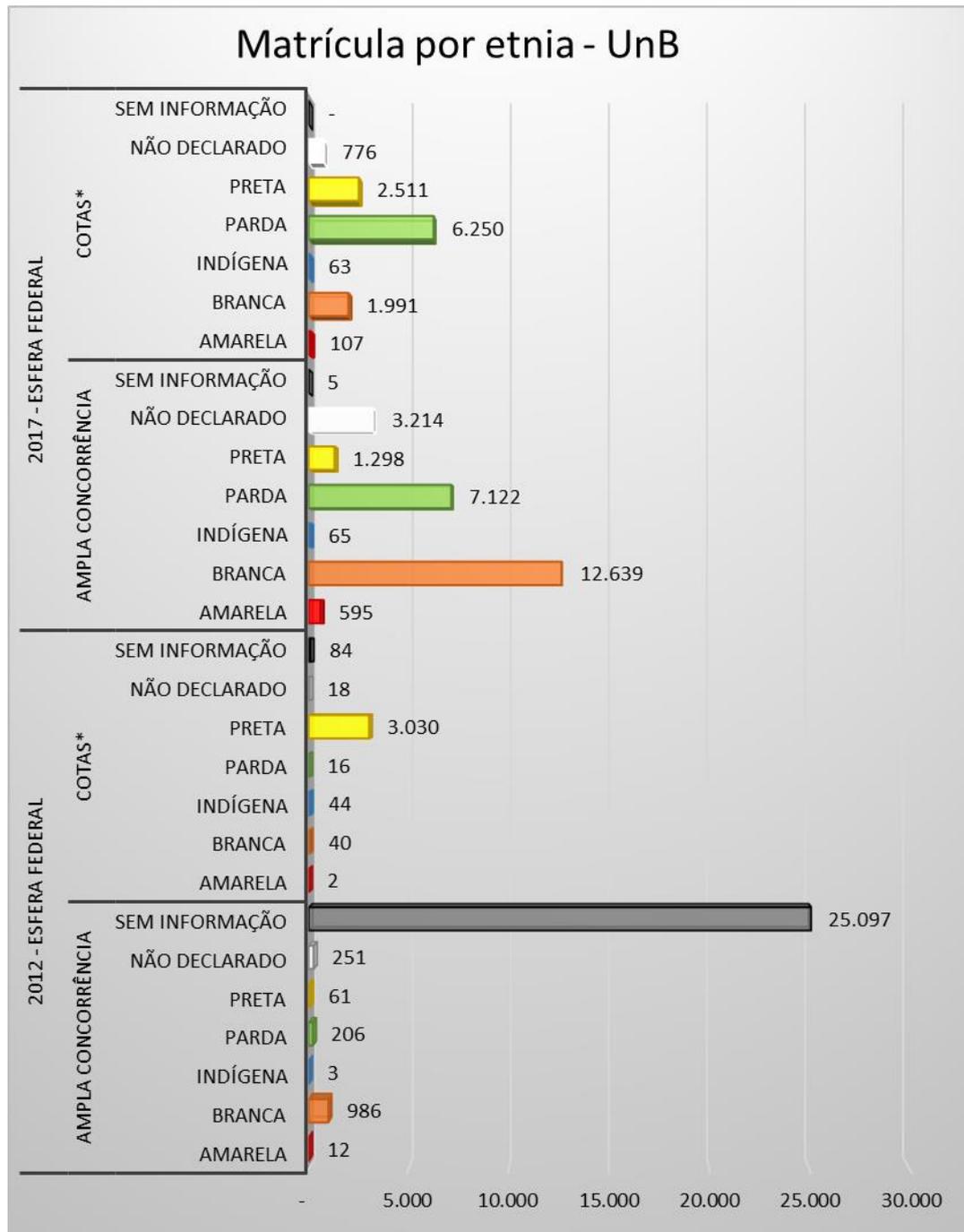


Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 12 - Matrícula por etnia, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB - 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Os “Retratos da Etnia”, a exemplo dos da origem, capturam para além da “cor” – aqui tanto a representação discursiva do texto oficial, do censo, como o sentido metafórico da composição do arco-íris que remete às diferenças –, focalizam duplamente raízes profundas e horizontes possíveis, já em construção.

Na composição dos retratos da etnia, ao lançar luz sobre o espaço-tempo de antes da Lei das Cotas, 2012, e focar a macroescala, sobressaem-se marcas pelo embaçamento que provocam, quais sejam, 23% das/os ingressantes decidiram não se declarar e 36% deixaram de responder. Ao mudar a perspectiva para a microescala esse contorno se apresenta ainda mais saliente. Isso porque, ainda que, entre elas/es, 2% tenham decidido não se declarar, 84%, das/os calouras/os, na UnB, deixaram de informar como se identificavam.

Quando a luz é lançada sobre o espaço-tempo de depois da implementação da lei, 2017, destaca-se uma redução considerável desse percentual entre as/os ingressantes, a saber, 14% (no Brasil) e 17% (na UnB) decidiram não se declarar. Desse modo, ainda que continuem a figurar marcas de embaçamento, nesse espaço-tempo, salienta-se uma mudança de comportamento em relação à identificação, mais pessoas passaram a “assumir” seus traços étnicos.

O comportamento das/os matriculadas/os configuram-se bastante próximos às/aos das/os calouras/os. Na macroescala, em 2012, entre as/os matriculadas/os 20% decidiram não se declarar e 35% deixaram de responder. Já, em 2017, decidiram não se declarar 15% e não responderam 2%.

Assim, mesmo tendo em conta os ofuscamentos decorrentes da não identificação e excetuando-se as dinâmicas populacionais, salientam-se alguns contornos, entre os quais, da perspectiva da macroescala, sublinho, a diferença da presença marcada entre estudantes negras/os<sup>13</sup> e brancas/os nas universidades federais brasileiras. Considerando o ingresso, em 2012, no grupo da “ampla concorrência”, a presença marcada de estudantes negras/os era 0,84 vezes menor que a de universitárias/os brancas/os, já no grupo das cotas, a presença marcada de negras/os era 1,62 maior que a de brancas/os. Em 2017, também considerando o ingresso, no grupo da “ampla concorrência”, a presença marcada de estudantes negras/os era 0,84 menor que a de estudantes brancas/os e, no grupo das cotas, a presença marcada de negras/os era 2,68 maior que a de brancas/os. Assinala-se, no grupo das cotas, um aumento significativo da presença marcada de negras/os na universidade pública no espaço-tempo de depois da “Lei das cotas”.

Etnia é um traço que, inescapavelmente, entrelaça-se a outras categorias sociais e marcadores da diferença. Por outras palavras, considerando o caráter

---

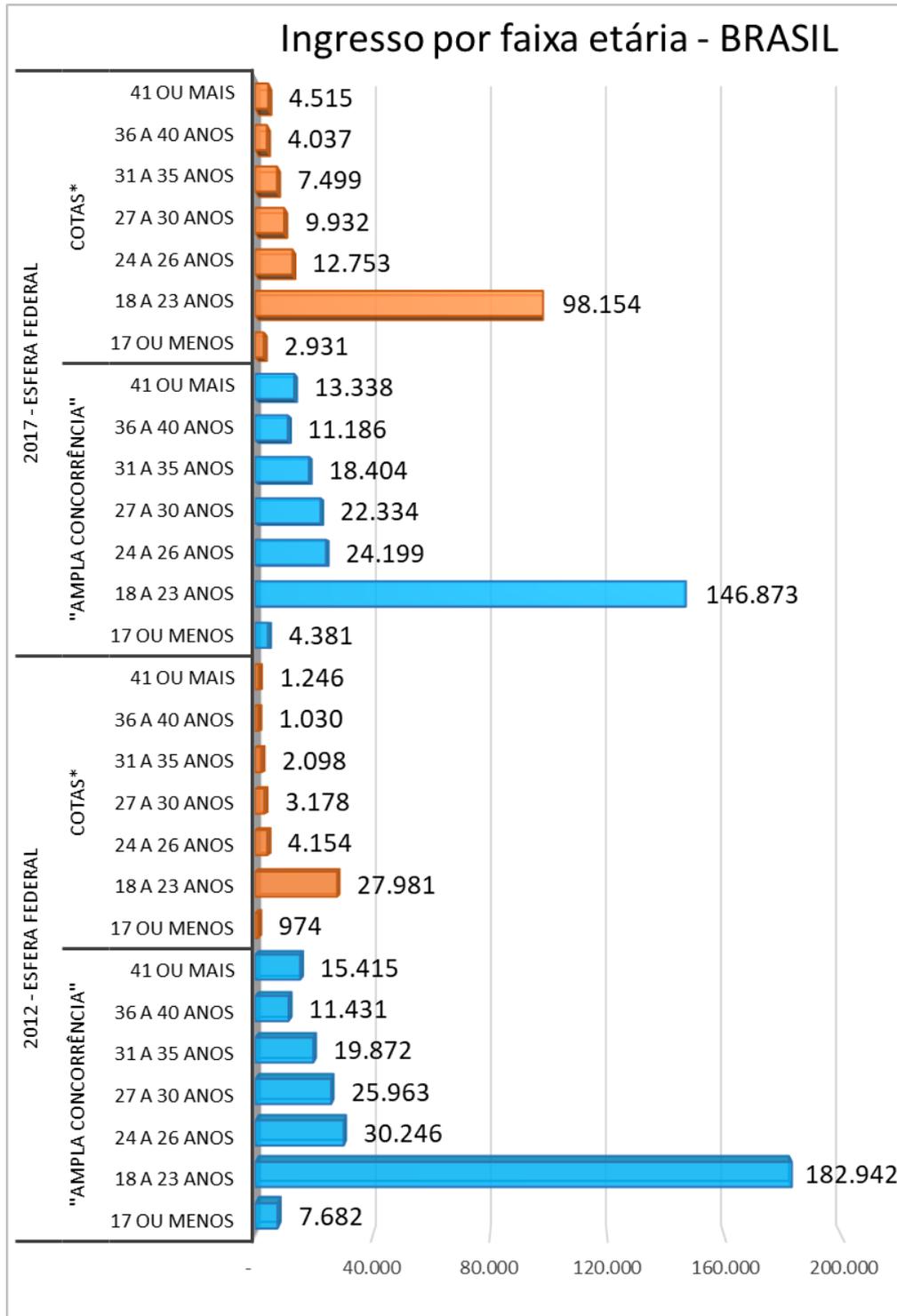
<sup>13</sup> A identificação “negras/os” considera “pretos” e “pardos”.

sistêmico e interseccional das desigualdades e a complexa relação entre estrutura e agência, etnia implica origem, percurso e projeto.

#### **1.7.4 Retratos da Fase da vida**

Os “Retratos da fase da vida” das/os ingressantes tomam como linha mestra duas faixas do Censo do Ensino Superior (18 a 23 e 24 a 26 anos de idade) para apresentar, por escala e por sistema de ingresso (cotas ou “ampla concorrência”), as presenças sob o viés das faixas etárias, nos anos de 2012 e 2017. Como é evidente, como o foco deste trabalho são as juventudes, a escolha por essas faixas etárias se dá a fim de guardar relativa correspondência ao recorte etário considerado na Política Nacional de Juventude de 2005, a saber, pessoas entre 15 e 29 anos de idade.

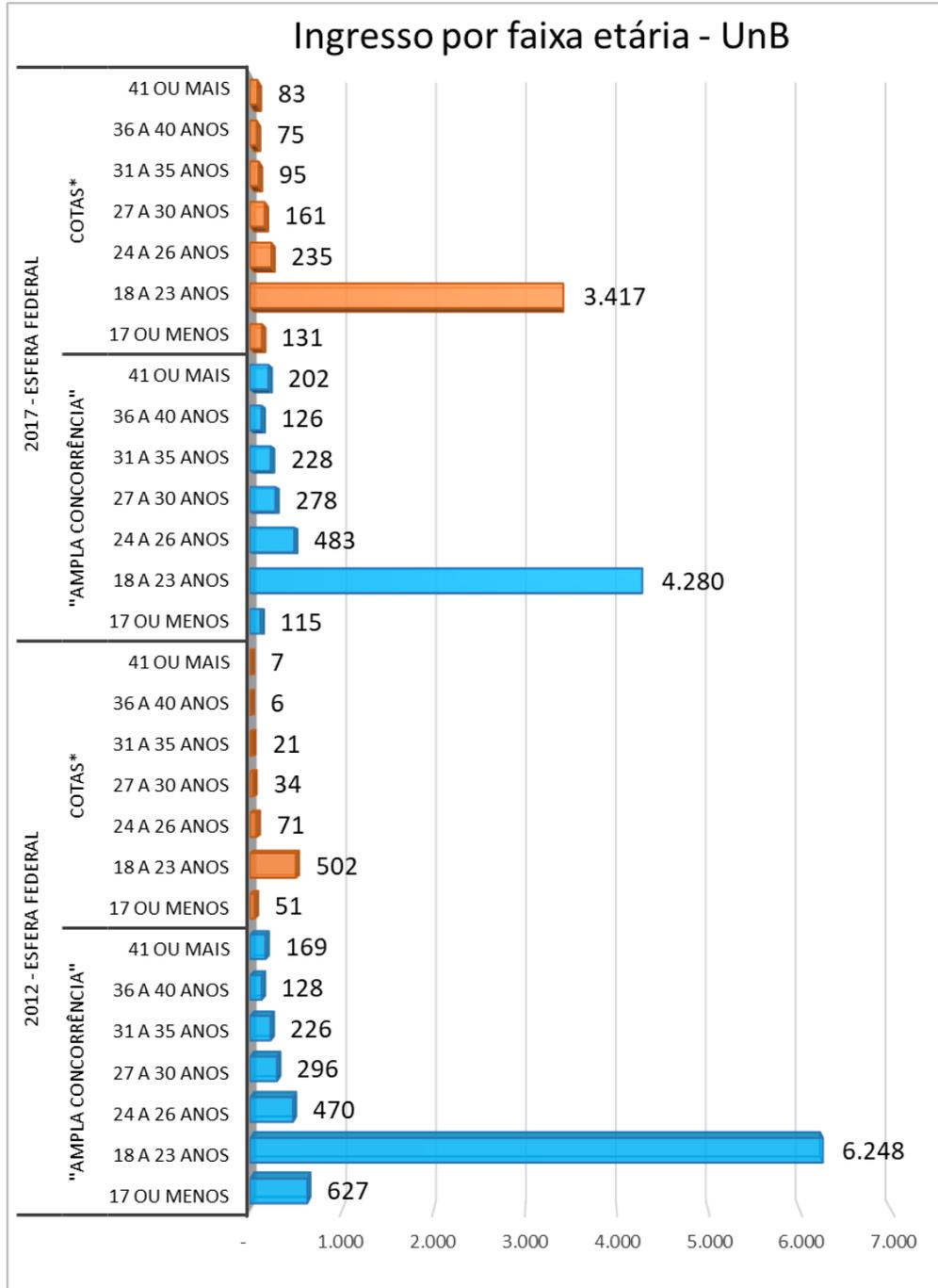
Figura 13 - Ingresso por faixa etária, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - Brasil - 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
 Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 14 - Ingresso por faixa etária, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB - 2012 e 2017

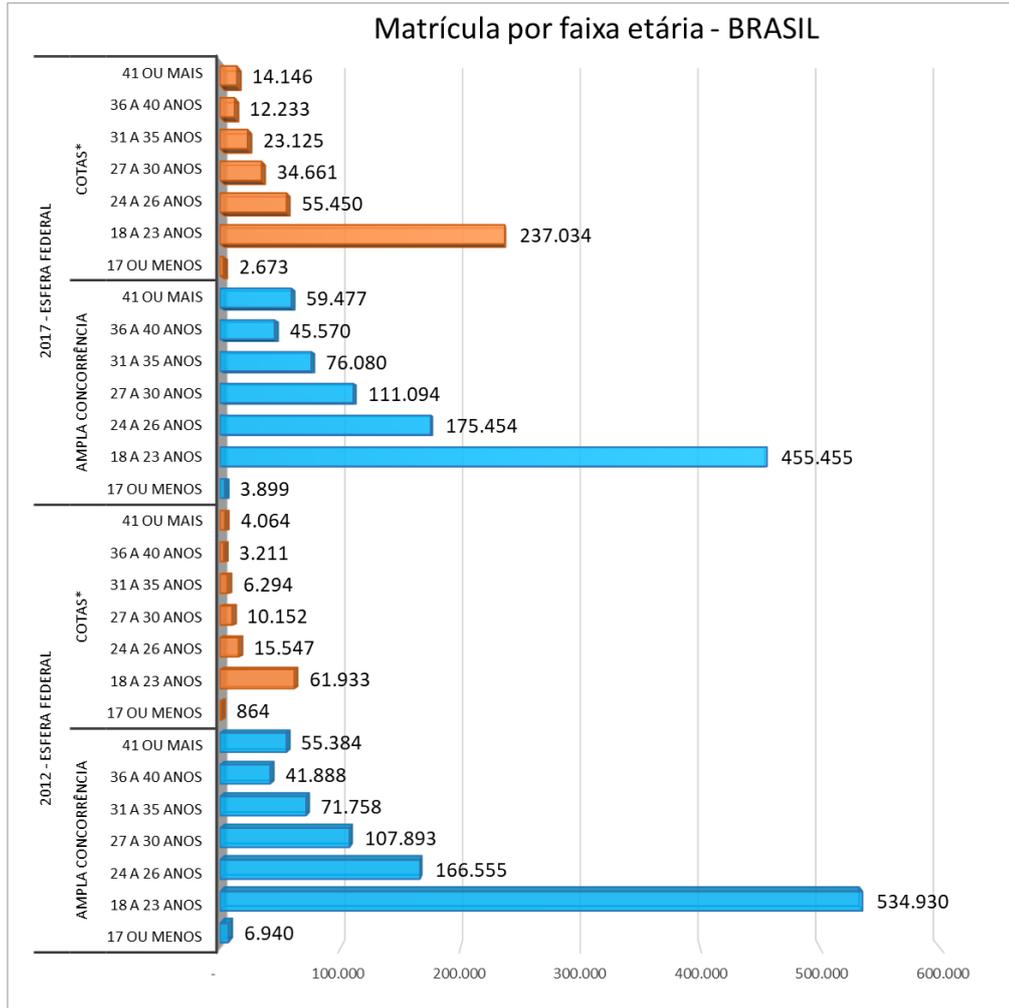


Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

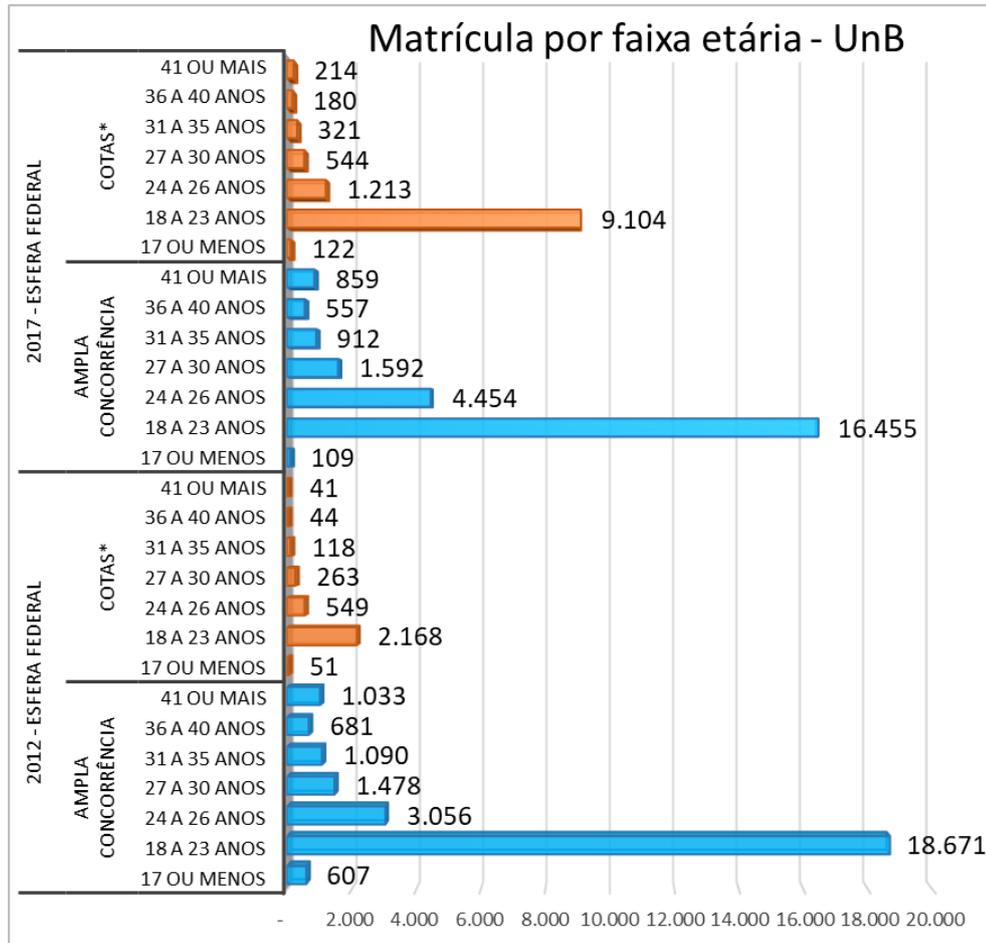
Figura 15 - Matrícula por faixa etária, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - Brasil - 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 16 - Matrícula por faixa etária, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - UnB - 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Em 2012, no Brasil, 73% das/os ingressantes e 72% dos matriculados tinham entre 18 e 26 anos de idade (10% e 7% respectivamente nas cotas). No mesmo ano, na UnB, 82% tanto dos das/os calouras/os como dos matriculados estavam na faixa etária de referência (6% e 9% respectivamente nas cotas).

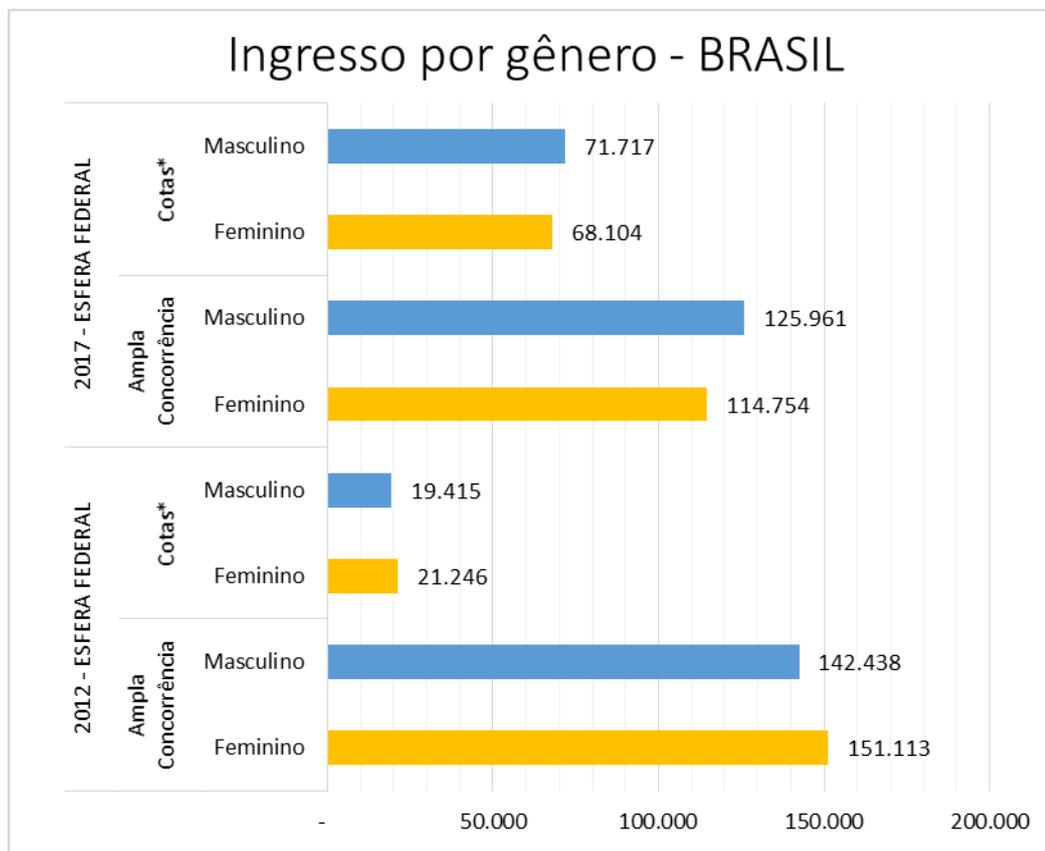
Em 2017, no Brasil, 74% das/os ingressantes estavam entre 18 e 26 anos de idade (29% nas cotas). Entre as/os matriculadas/os, 71% estavam na faixa de referência (22% nas cotas). Naquele ano, na UnB, 85% das/os calouras/os estavam na faixa etária de referência (37% nas cotas). Também os traços das/os matriculadas/os seguem os das/os calouras/os, 85% (UnB) tinham de 18 a 26 anos (28% nas cotas).

Os dados de faixa etária demonstram duas evidências já esperadas, a presença expressiva das juventudes no ensino superior federal e o aumento proporcional, no ano de 2017, das/os jovens “cotistas” na universidade.

### 1.7.5 Retratos de gênero

Os “Retratos de Gênero” das/os ingressantes apresentam, por escala e por sistema de ingresso, as presenças pela identificação “masculino” e “feminino” das/os estudantes, nos anos de 2012 e 2017.

Figura 17 - Ingresso por gênero, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - Brasil - 2012 e 2017

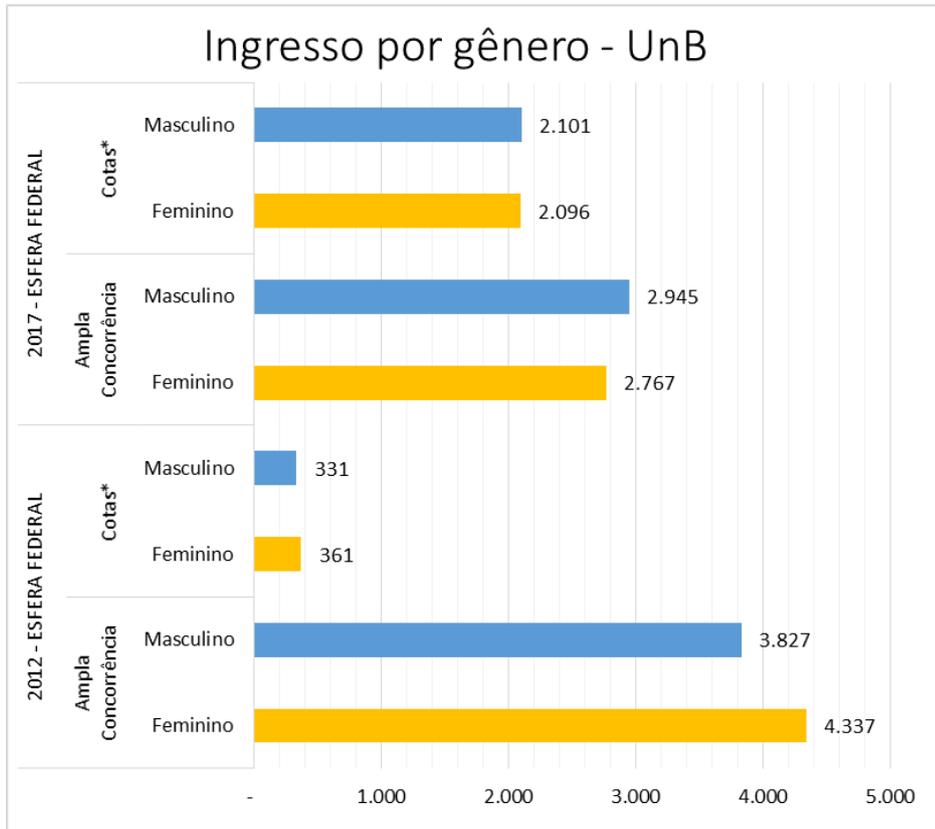


Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 18 - Ingresso por gênero, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - UnB - 2012 e 2017

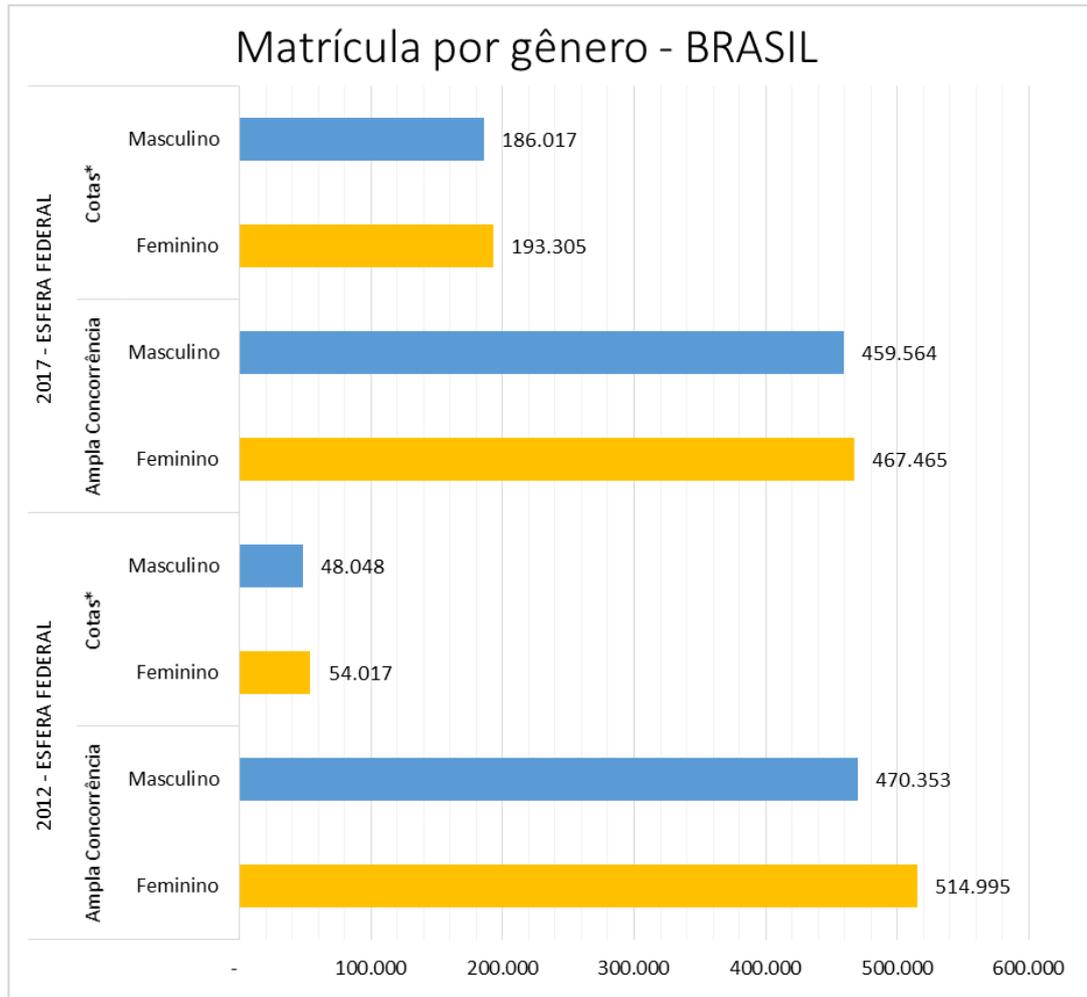


Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 19 - Matrícula por gênero, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – Brasil - 2012 e 2017

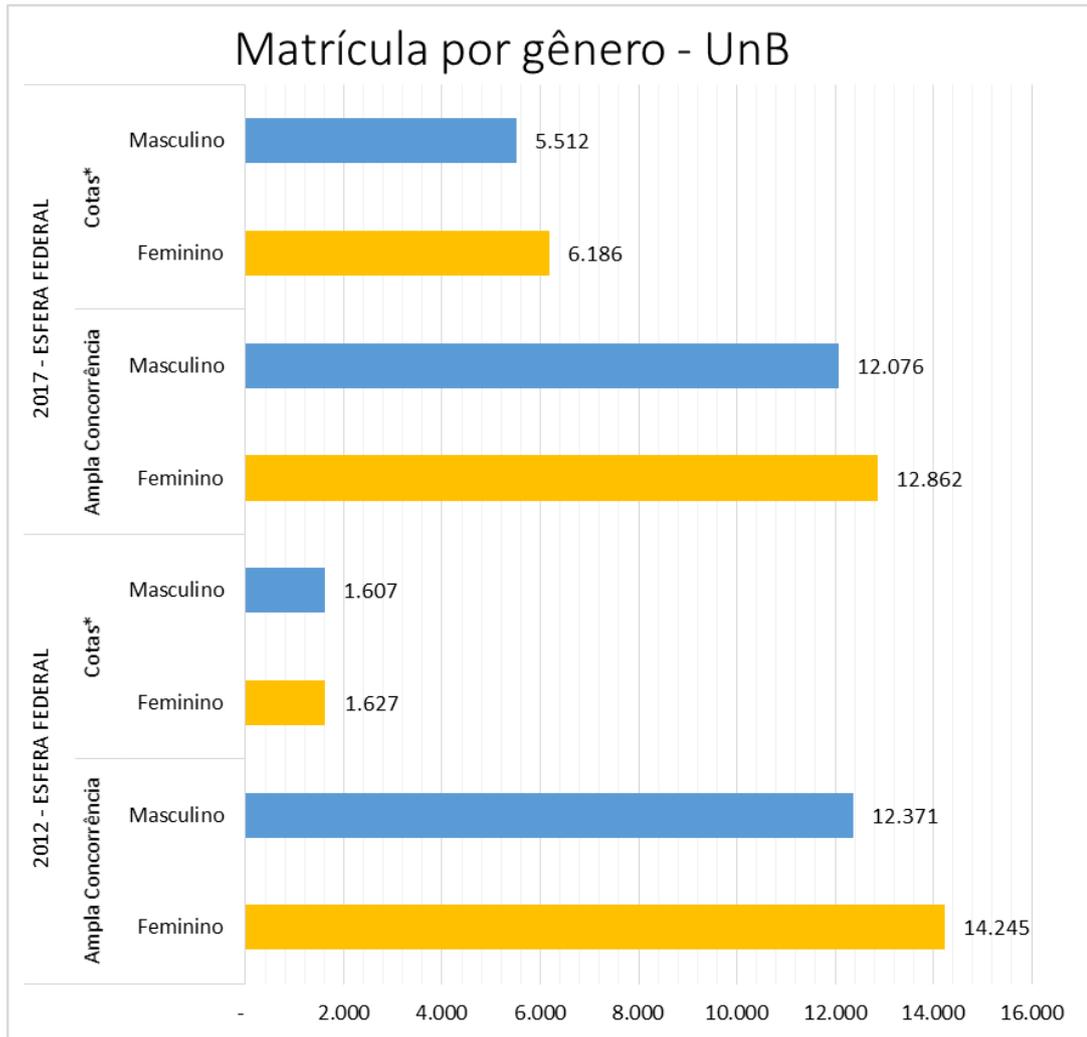


Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 20 - Matrícula por gênero, por tipo de sistema de entrada na esfera federal – UnB - 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Os retratos de gênero dão relevo aos traços da presença da figura feminina. Isso porque, historicamente, nos mais diversos domínios da vida social, essa presença é ofuscada, para não dizer, invisibilizada.

Assim, em 2012, da perspectiva da macroescala, entre as/os ingressantes, 52% se identificaram do sexo feminino (6% pelas cotas) e, do ângulo da microescala, 53% (4% pelas cotas). Os dados das/os matriculadas/os são bastante próximos, na macroescala, 52% se identificaram do sexo feminino (5% pelas cotas) e, na microescala, 53% (5% pelas cotas).

Em 2017, no Brasil, entre as/os ingressantes, 48% se identificaram do sexo feminino (18% pelas cotas) e, 49%, na UnB, (21% pelas cotas). Já, entre as/os

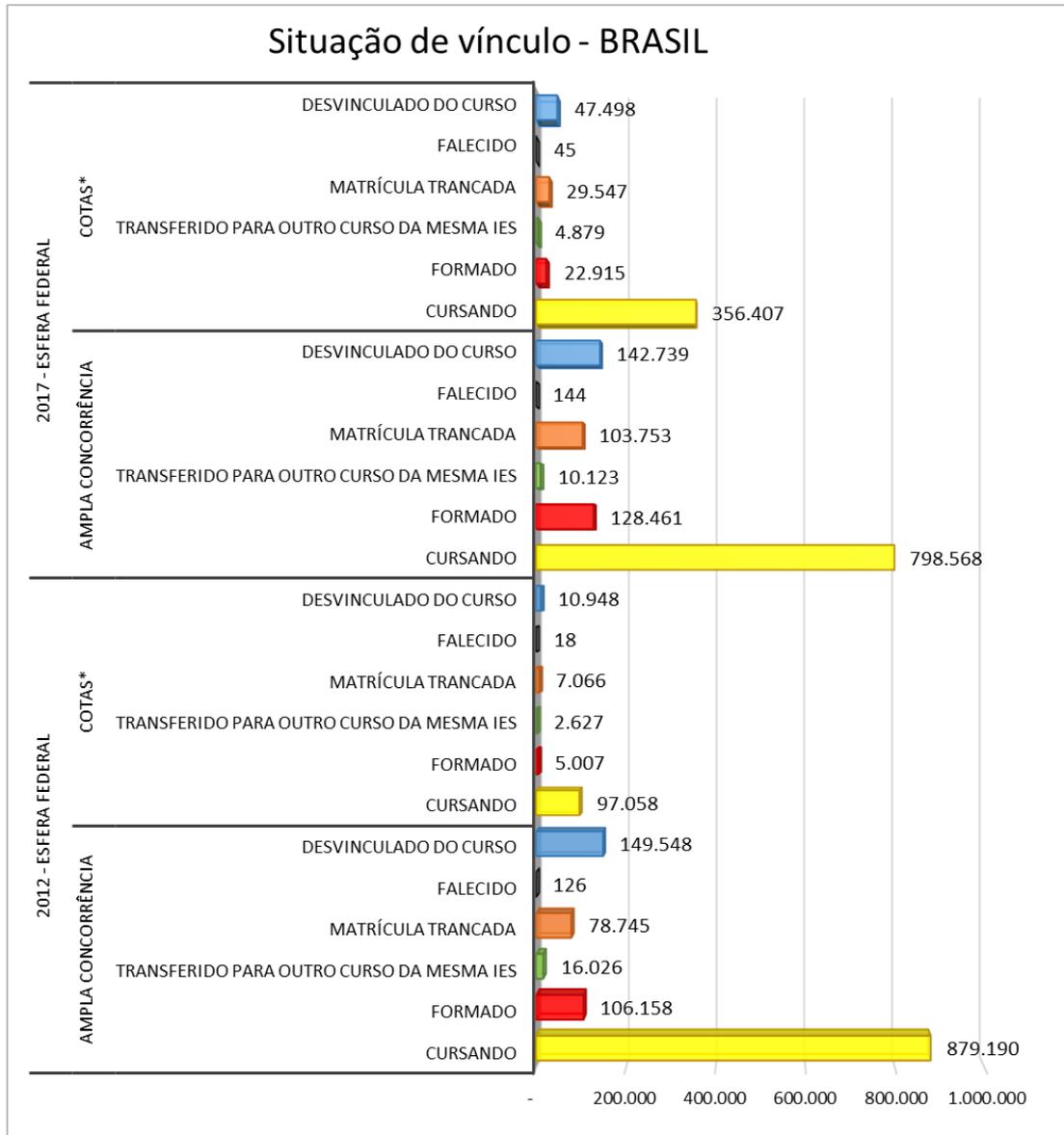
matriculadas/os, na macroescala, 51% identificaram-se do sexo feminino (15% pelas cotas) e 52% (17% pelas cotas), na microescala. Ainda que os dados mostrem que, em 2017, a participação do “sexo feminino”, em termos percentuais, tenha reduzido no ingresso, demonstram relativa proporcionalidade entre “masculino” e “feminino” na universidade.

Consciente da complexidade da questão de gênero e do reducionismo da identificação “sexo masculino” e “sexo feminino” que é limitada a condicionantes biológicos, por isso, potencialmente limitadoras, reconhecendo, assim, os limites desse trabalho, os retratos de gênero ambicionavam apenas evidenciar a composição, em termos proporcionais, dessa “categorização” na universidade. Isso porque essa classificação binária marca as pessoas e seus corpos e as categoriza arbitrariamente e as posiciona hierarquicamente. Por outras palavras, a classificação binária “masculino”/ “feminino” funciona como marcador de diferença a potencializar relações assimétricas e desigualdades.

#### **1.7.6 Retrato do “êxito e permanência”**

Os “Retratos do êxito e permanência” apresentam, por escala e por sistema de ingresso (cotas ou “ampla concorrência”), a situação de vínculo no curso nos anos 2012 e 2017. Apontam, assim, para traços de permanência e evasão das/os estudantes matriculadas/os, que, por sua vez apontam para contornos outros, entre os quais, os de “êxito” nas práticas e letramentos acadêmicos das juventudes no ensino superior público federal.

Figura 21 - Situação de vínculo no curso, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - Brasil - 2012 e 2017

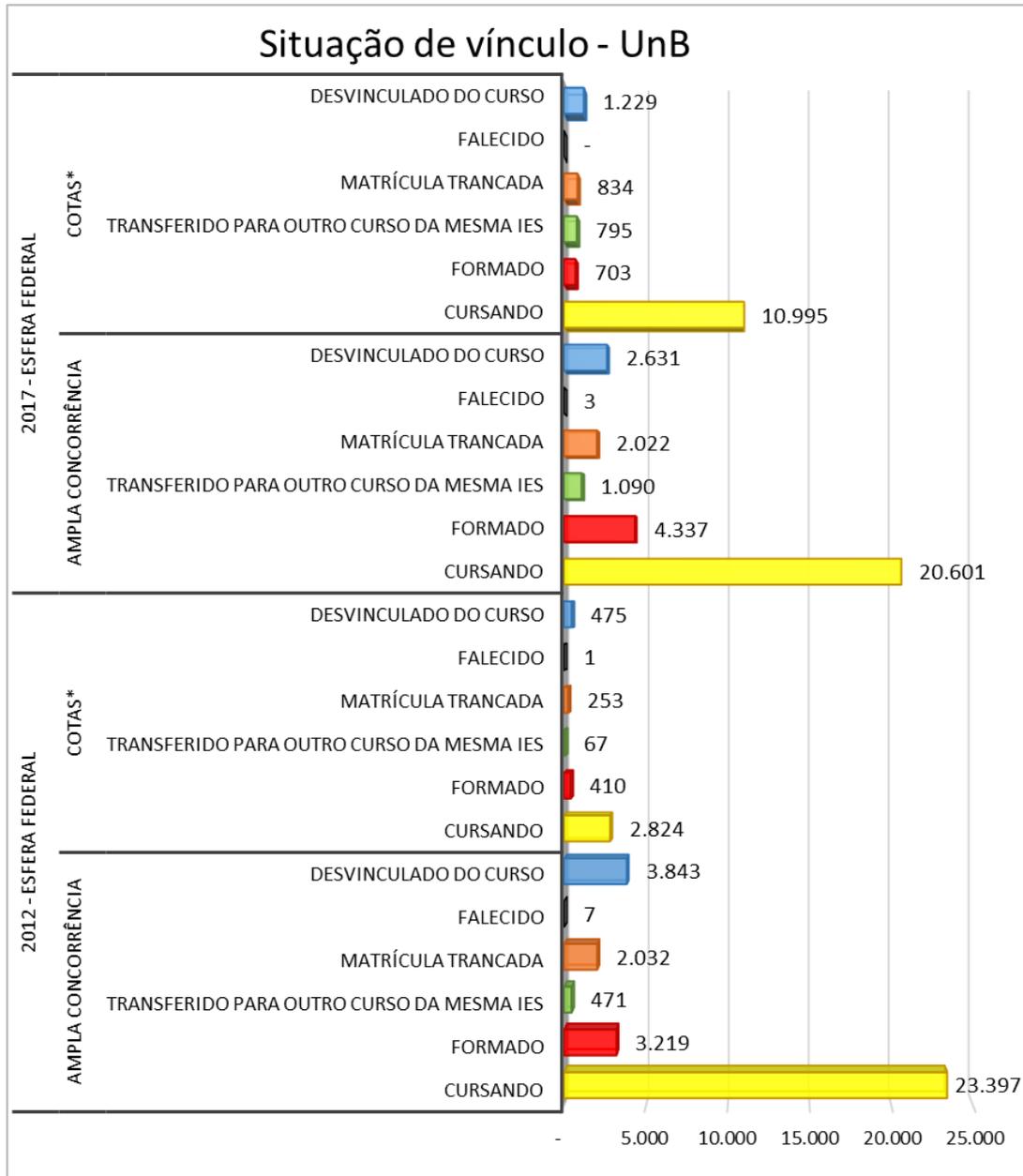


Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017

Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Figura 22 - Situação de vínculo no curso, por tipo de sistema de entrada na esfera federal - UnB - 2012 e 2017



Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
Elaboração própria

\*Cotas são qualquer tipo de reserva de vagas (escola pública, renda, étnico-racial, deficiência)

Os retratos do êxito e permanência demonstram que, no Brasil, em 2012, 72% das/os estudantes universitárias/os estavam cursando a universidade, 7% trancaram a matrícula, 8% se formaram e 12% foram desvinculados do curso. Em 2017, 70% das/os estudantes cursavam a graduação, 8% haviam trancado a matrícula, 9% se formaram e 12% foram desvinculados do curso.

Considerando ainda a macroescala, mas tomando, agora, por recorte o grupo das cotas, em 2012, entre as/os “cotistas”, 79% estavam cursando, 6% trancaram a matrícula, 4% se formaram e 9% foram desvinculados do curso. Em 2017, 77% estavam cursando, 6% trancaram a matrícula, 5% se formaram e 10% foram desvinculados.

Tomando, então, por recorte o grupo da “ampla concorrência”, no Brasil, em 2012, entre os “não cotistas”, 71% estavam cursando, 6% trancaram a matrícula, 9% se formaram e 12% foram desvinculados. Em 2017, 67% estavam cursando, 9% trancaram a matrícula, 11% se formaram e 12% foram desvinculados.

Na microescala, em 2012, 71% das/os graduandas/os estavam cursando a universidade, 6% trancaram a matrícula, 10% se formaram e 11% foram desvinculados do curso. Em 2017, 70% das/os estudantes cursavam a universidade, 6% trancaram a matrícula, 12% se formaram e 9% foram desvinculados do curso.

Considerando ainda a microescala, mas tomando por recorte o grupo das cotas, em 2012, entre os “cotistas”, 70% estavam cursando, 6% haviam trancado, 10% se formaram e 12% foram desvinculados. Em 2017, 76% cursavam, 6% trancaram a matrícula, 5% se formaram e 8% foram desvinculados.

Tomando o recorte da “ampla concorrência”, na UnB, em 2012, entre os “não cotistas”, 71% estavam cursando, 6% haviam trancado, 10% haviam se formado e 12% foram desvinculados. Em 2017, 67% estavam cursando, 7% trancaram a matrícula, 14% se formaram e 9% foram desvinculados.

Alguns contornos sobressaem-se nesses retratos, com destaque para os indícios de evasão (desvinculado do curso). Tomando-se a perspectiva da macroescala, tanto em 2012 quanto em 2017, o percentual de evasão se mostrou menor entre os “cotistas”. Já o percentual dos que cursavam, também nos dois anos, apresentou-se maior entre os “cotistas”.

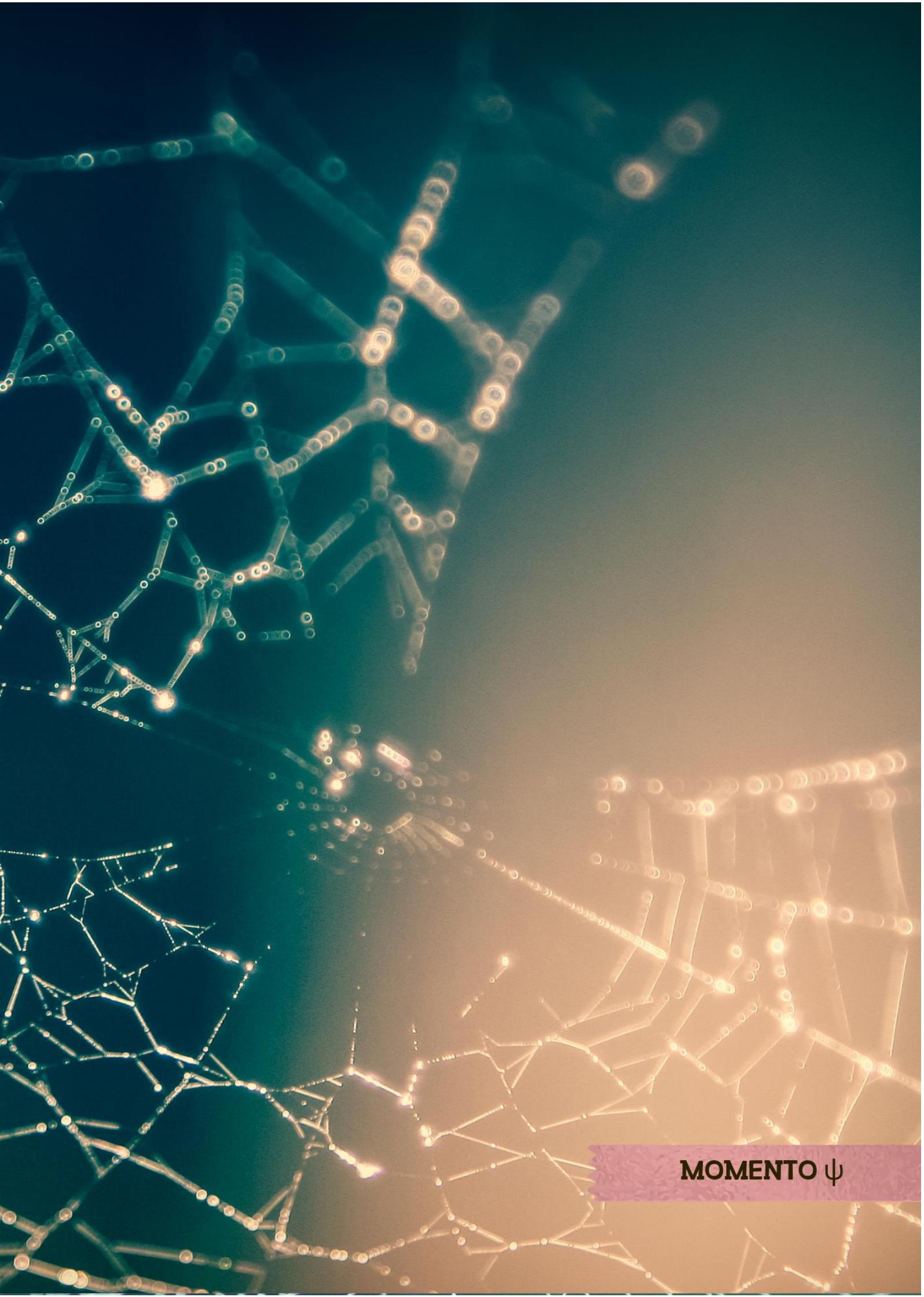
Esses contornos mais uma vez põem em xeque discursos elitistas que disseminavam, entre outras profecias nefastas, a de que a evasão nas universidades federais aumentaria muito, pois as/os “cotistas” não teriam condições de acompanhar o curso<sup>14</sup>. Ora, como os retratos revelam, nos dois anos de referência, os índices de evasão mostram-se mais altos entre “os de dentro”.

---

<sup>14</sup> Ver Capítulo 5

Essas evidências apontam para várias questões complexas relacionadas ao percurso acadêmico. Questões que precisam ser cuidadosamente estudadas pela comunidade acadêmica. Para isso é preciso que se aprofunde a “economia do olhar de dentro”, como propõe Lopes (2015), sem deixar de entrecruzar o olhar de dentro e o de fora, perseguindo novas formas de ver(-se) e permitindo(-se) uma “ecologia de saberes”, como defendida por Sousa Santos (2010, 2011), para, assim, provocar(-se) novas formas de sentir, pensar e agir, na universidade e na vida.

Por fim, dos traços que consegui tecer no intento de esboçar esses retratos das juventudes universitárias, um contorno me salta aos olhos, nos retratos de origem, pelos outros muitos traços e contornos que ele sugere e revela e que com ele se interseccionam. No espaço-tempo do depois da implementação da lei, quando trançados as/os ingressantes pelas cotas e pela “ampla concorrência”, os traços revelam que 51% das/os calouras/os, na UnB, e 64%, no Brasil, vieram da escola pública. Essas copresenças, assim sinto, provocam a universidade a (re)pensar suas práticas e letramentos para além dos moldes dominantes.

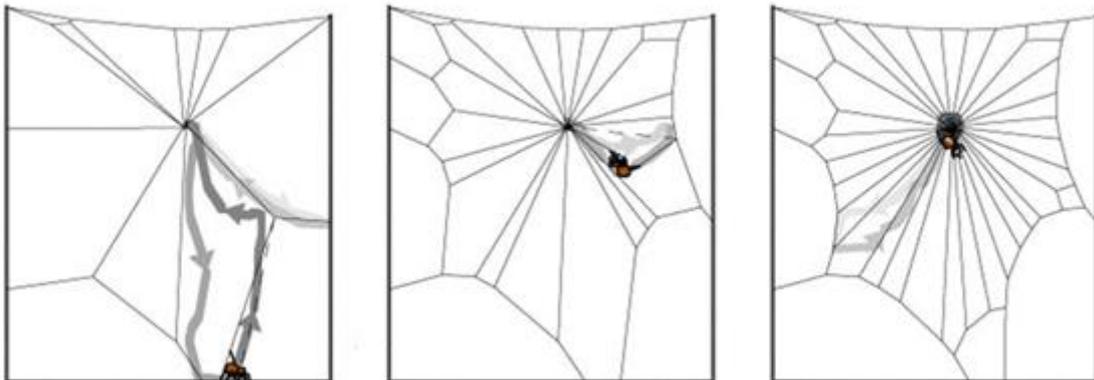


**MOMENTO  $\psi$**

## MOMENTO $\Psi$

### Do fio âncora aos raios – a tecitura da sustentação da teia

Figura 23 - A Arquitetura da Sustentação



Fonte: Adaptada de Zschokke (1996)

Construindo o fio âncora, todo o quadro e raios da teia – eis a sustentação teórica-  
metodológica

## UM ENTRECAPÍTULO

### SUSTENTANDO O TRABALHO POR MEIO DE UMA “HETERODOXIA CONTROLADA”

#### Um Referencial Teórico e Metodológico Interdisciplinar em Inter (Ações) Dinâmicas e Sustentáveis

*“imbricações entre corpus teóricos abertos a comunicação com outras propostas, ainda que parcialmente descoincidentes”*  
(LOPES, 1996, p. 33)

Na trama da conjuntura alinhavam-se fios a anunciar e entrelaçar pontos, laços e nós. Este, então, em um movimento reflexivo – que se pretende, portanto, não linear e dialético –, é o momento dedicado a, sustentando-me na e pela trama da conjuntura, fortalecer sua sustentação e, assim, a dos outros momentos da tecitura do trabalho que juntos sustentam-se mutuamente e formam a grande teia que é tese. Este é, por assim dizer, um entrecapítulo, que perpassa e ancora os capítulos desse momento e, assim, enreda os outros momentos e capítulos. Esse entrecapítulo constitui-se mesmo o fio âncora da teia a possibilitar a construção dos “fios-quadro” – os enredos de dimensão ontológica, epistemológica e dos “fios raios” – os caminhos e os meios metodológicos – os quais costuram este momento e o enlaçam aos outros dois.

Para tal feito oriento-me pela perspectiva da “heterodoxia controlada”, que como já evidenciado em Alves (2018), consiste no movimento epistemológico de interseções ou “interpenetrações” entre abordagens, de “imbricações entre *corpus* teóricos abertos a comunicação com outras propostas, ainda que parcialmente descoincidentes”, proposto por Lopes (1996, p. 33). Avalia o autor que é precisamente o grau de abertura de uma dada abordagem, quer teórica quer metodológica, que a torna mais ou menos fecunda heurísticamente e que possibilita maiores ou menores saltos, mais frouxos ou mais atados laços na sua capacidade de interpretação e análise da realidade.

Corroboro, pois, a posição assumida pelo autor, qual seja, “mais do que a ‘reprodução ativa’ dos produtos teóricos disponíveis ao investigador [...], importa abrir vasos comunicantes entre *corpus* teóricos com a possibilidade de complementaridade crítica, controle e enriquecimento mútuo.” (LOPES, 1996, p. 33). Assim, assumir esse movimento epistemológico, que é a heterodoxia controlada de interseções entre abordagens, ainda que parcialmente descoincidentes, como sublinhado por Alves

(2018), ao tempo que sustenta a proposição de interseções entre abordagens quer teóricas quer metodológicas reafirma e confirma o caráter fecundo dos constructos e pressupostos teóricos e metodológicos, neste trabalho de doutoramento, chamados ao diálogo em seu potencial de “abrir vasos comunicantes” com vistas a uma “ecologia de saberes” e à construção de “conhecimento prudente para uma vida decente”.

Desse modo, antes de (des)fiar e entrelaçar as diferentes redes formadas por abordagens teóricas e/ou metodológicas que – embora, aqui e ali, possam ser parcialmente descoincidentes – se sustentam mutuamente e que, por conseguinte, formam como uma teia a rede maior a tese; é preciso realizar um ponto atrás para possibilitar os demais. Nesse movimento reflexivo a que me proponho, é preciso, antes de tudo, problematizar, ou melhor, (des)construir o discurso científico.

## **(DES)CONSTRUINDO O DISCURSO CIENTÍFICO NA PERSPECTIVA DA ECOLOGIA DOS SABERES**

### **Do paradigma dominante ao paradigma emergente**

*“o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica.”*  
(SOUSA SANTOS, 2008, p. 91)

Início, ou melhor, retomo “o fio dessa meada” reforçando dois pontos centrais aos Estudos Críticos do Discurso (ECD), quais sejam, as forças e as relações de poder são exercidas, (re)produzidas, sustentadas ou contestadas, subvertidas e reconfiguradas por meio da linguagem. Destarte, num movimento reflexivo, cumpre entrelaçar o (des)fiar de Sousa Santos (2008) à trama, no tocante ao discurso científico, para quem está em curso o “fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 19)

Como já evidenciado em Alves (2018), o autor questiona, problematiza a contribuição de todo o conhecimento científico acumulado para o enriquecimento ou o empobrecimento de nossas vidas e denuncia a arbitrariedade implicada no exercício de poder da ciência ao estigmatizar como vulgar, irrelevante, ilusório e falso o conhecimento que nós, atores sociais individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas.

O estudioso evidencia que o modelo global de racionalidade científica vigente, “o paradigma dominante”, se constituiu a partir da revolução científica do século XVI

e se desenvolveu nos séculos seguintes quase que exclusivamente no domínio das ciências naturais e só a partir do século XIX alcança as ciências sociais emergentes. Essa racionalidade científica admite variedade interna, mas se distingue e se defende, por meio de “fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos.” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 21).

Segundo ele, esse modelo por ser global é também totalitário, uma vez que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautem quer por seus princípios epistemológicos quer por suas regras metodológicas. Para o autor esta é a característica fundamental do paradigma dominante e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico em curso com os que o precedem. Nessa ordem científica ainda hegemônica, a matemática ocupa posição central, a fornecer não só o instrumento privilegiado de análise e a lógica da investigação, mas também o modelo de representação da própria estrutura da matéria, por meio do que se poderia “ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza”, observa Sousa Santos (2008, p. 27).

Assim, o rigor científico afere-se pelo rigor das medições e o método científico assenta na redução da complexidade. Já que conhecer significa quantificar, dividir e classificar, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Como o mundo é complicado e a mente humana não pode compreendê-lo completamente, as qualidades de um dado “objeto” de estudo são, nas palavras do autor, “desqualificadas” em favor das quantidades em que se podem dividir para classificar e, assim, traduzir. É o mundo da matéria, é um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível pela decomposição de seus elementos valendo-se das leis da física e da matemática. Assim, constrói-se o conhecimento “válido”, o baseado na formulação de leis cujo pressuposto metateórico é “a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro”. Firma-se, então, a ideia do “mundo-máquina” que, como observa Sousa Santos (2008, p. 30) “é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo.”

Ainda que o modelo mecanicista tenha sido assumido de modo diverso, fora por esse caminho que o prestígio da mecânica newtoniana e das leis simples que reduziam a complexidade da ordem cósmica tornaram “a ciência moderna no modelo

de racionalidade hegemônica que a pouco e pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade.” Em sua análise, o autor assinala que as “leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o *como* funciona das coisas em detrimento de *qual o agente ou qual o fim* das coisas. É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum.” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 30). Isso porque, na ciência sob o paradigma dominante, a causa formal obtém-se com a expulsão da intenção, já, no conhecimento prático que se traduz do senso comum, causa e intenção convivem sem conflitos, arremata o estudioso.

Diante disso, como discutido em Alves (2018), o autor postula que uma pluralidade de condições sociais e teóricas levou à crise do paradigma dominante, que avalia como não só profunda, mas irreversível. Salienta que a fronteira estabelecida entre o estudo do ser humano e o estudo da natureza acaba por ser prisioneira do reconhecimento da prioridade cognitiva das ciências naturais, pois, se, de um lado, se recusam os condicionantes biológicos do comportamento humano, do outro, usam-se argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano. Segundo sua análise, vivemos um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará. Pondera que, deste período, a que chama de revolucionário, ainda que os sinais permitam apenas especulações, emergirá um outro paradigma científico. Entretanto, o que se pode afirmar com segurança é que as distinções básicas em que se assenta o paradigma dominante colapsarão.

O contexto da crise do paradigma dominante, assinala Sousa Santos (2008), tem propiciado uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico e uma das facetas dessa reflexão abrange questões antes deixadas aos sociólogos, a saber,

A análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência, passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 50-51)

Outra faceta importante dessa reflexão diz respeito ao conteúdo do conhecimento científico da ordem hegemônica que, por ser um conhecimento mínimo que desconsidera muitos outros saberes sobre o mundo, é um conhecimento

desencantado e triste que transforma a natureza num interlocutor terrivelmente estúpido. Por oportuno, mais um arremate do autor

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 56)

Mas, nesse contexto da crise de um paradigma e na emergência de outro, proclama o estudioso que os fatos observáveis e observados têm escapado ao “regime de isolamento prisional a que a ciência [da ordem hegemônica] os sujeita”. Os “objetos”, os problemas de pesquisa “têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles.” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 56)

Todo esse contexto, o da crise do paradigma dominante, conforme postulado por Sousa Santos (2008, p. 58), sinaliza, ainda que pela via da especulação, um processo de despedida “com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes”. Anuncia-se, assim, a “busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada”.

Prenuncia-se, pois, o perfil do paradigma emergente, cuja configuração que se delinea no horizonte se funda nos sinais emitidos pela crise do modelo da ordem hegemônica, mas sem ser por esses sinais determinada. A esse novo paradigma em construção, que é tanto científico como social, o estudioso propõe nomeá-lo “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente.” Ele postula que o conhecimento do paradigma emergente tende a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias, até há pouco consideradas insubstituíveis, quais sejam, natureza/cultura, natural/artificial, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 61)

O relativo colapso dessas dicotomias ressoa, desigual, mas inevitavelmente, nas disciplinas científicas e em suas fronteiras sobre as quais se fundaram, o que tende a colocar em curso mudanças no “pensar, sentir e fazer” “científico”, a provocar, aqui e ali, fissuras nas fronteiras, histórica e aguerridamente vigiadas e a encorajar a

construção de um outro conhecimento, mais plural, integral, holístico cujo horizonte aponta para o interconhecimento. Desse modo, nas ciências sob o paradigma emergente, analisa Sousa Santos (2008, p. 72), sobretudo nas ciências sociais, que são assumidamente analógicas, que resistem à separação sujeito/objeto e preferem a compreensão do mundo à sua manipulação, figurarão a analogia textual, a lúdica, a dramática e ainda a analogia biográfica entre “as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo, que hoje é natural ou social e amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia.”

Sobre analogias e metáforas, para usar uma representação do campo da Linguagem, nas palavras do autor, que amplifica ao tempo que arremata.

Cada uma destas analogias desvela uma ponta do mundo. A nudez total, que será sempre a de quem se vê no que vê, resultará das configurações de analogias que soubermos imaginar: afinal, o jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é a autobiografia do seu autor. Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a "situação comunicativa" tal como Habermas a concebe. [...] confluem sentidos e constelações de sentido vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários. Não se trata de uma amálgama de sentido (que não seria sentido, mas ruído), mas antes de interações e de intertextualidades organizadas em torno de projetos locais de conhecimento indiviso. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 73)

No paradigma emergente, o conhecimento é total, mas também local, por isso indiviso. Isso porque se constrói por meio de “interações e intertextualidades organizadas” em torno de temas, de questões-problema que afetam grupos sociais concretos e impactam projetos de vida locais, práticas sociais, agências individuais e coletivas, a vida social em um dado espaço-tempo histórico-social, como por exemplo, ações afirmativas de democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil.

Se a ciência do paradigma dominante ainda vigente “faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado”, as ciências pautadas pelo paradigma emergente consideram que “nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional.” Entendida essa configuração como uma nova racionalidade, que é uma urdidura de racionalidades. Assim, nessa urdidura, se interpenetram conhecimentos, os do senso comum, os das humanidades, os científicos - como foram/são chamados, classificados, hierarquizados no paradigma hegemônico.

Isso implica e é implicado por um movimento inverso de ruptura epistemológica. Se, na ordem científica hegemônica, “a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico”, na nova ordem emergente, “o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum”, já que, segundo defende o autor, o conhecimento tecido nessas bases só se realiza quando se converte em senso comum. Por isso, no paradigma emergente, o cientista é chamado a dialogar com outras formas de conhecimento, entre as quais, a mais importante de todas: o conhecimento do senso comum, que é por meio do qual, no cotidiano, orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 88/90)

Como bem avalia o autor, por estarmos numa fase de transição, nossa reflexão epistemológica é muito mais avançada e sofisticada que a nossa prática científica. Desse modo, nossas empreitadas investigativas não correspondem inteiramente ao paradigma emergente, mas orientados pela ecologia dos saberes movimentarmos nessa direção, na direção de um conhecimento prudente para uma vida decente, é uma exigência ética do próprio fazer acadêmico comprometido com a mudança como o são os constructos que formam a rede heterodoxa de tecitura dessa tese.

Está, pois, construído o “fio âncora” que se constitui pela proposição do entrelaçamento de uma heterodoxia controlada orientada pelo paradigma emergente que evoca uma “ecologia dos saberes” para um “conhecimento prudente para uma vida decente”. Assim, sustentado por ele, o fio âncora, dá-se a construção dos “fios-quadro” – pontos, laços e nós tecidos sobre: (i) as Juventudes à luz da Sociologia, nomeadamente, a Sociologia da Juventude, a Sociologia da Educação, Sociologia da Cultura e (ii) práticas sociais e letramentos acadêmicos no “espaço-tempo” do sistema das cotas sob a perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso entrelaçados aos Novos Estudos do Letramento e à Consciência Linguística Crítica. De tal modo, os fios-quadro enredados possibilitam a construção dos “fios raios” - os modos e os meios traçando e abrindo e construindo os caminhos para o momento dedicado ao tecer as análises e, assim, desfiar a realidade.

## 2 OLHANDO SOB AS LENTES DA SOCIOLOGIA PARA OS PARTICIPANTES-PROTAGONISTAS: AS/OS JOVENS

*“Você concorrerá pelo sistema de cotas sociais para escolas públicas (mas isso não diminuirá teu mérito, você lutou até aqui, você é guerreira independente do resultado que tenha). No dia do resultado (...) você se pegará tremendo de ansiedade para ver no que deu e quando colocar teu nome na consulta dos primeiros colocados, lá estará você. Você chorará de alegria e orgulho, atualizará a página várias vezes para ver se é verdade, e será! Finalmente, a vaga é NOSSA!”*

Trecho de Carta de algum lugar do futuro da Nísia<sup>15</sup>,

A nova configuração dos discentes na universidade promovida pela “Lei das Cotas”, cumpre reiterar, potencializa conflitos e disputas por recursos simbólicos e materiais e intensifica o estabelecimento de fronteiras discursivamente estruturadas entre os estudantes a impactar a construção identificacional e a marcação da diferença no espaço da academia. Isso porque, como assevera Lopes (2002, p. 75-76) ao analisar o espaço urbano

A produção do espaço [social] [...] é uma arena de conflitos duros [...] onde se travam combates pelos recursos (econômicos, políticos, sociais, culturais e simbólicos); onde a tendência para o fechamento dos grupos de *status* privilegiados (assente na crença da posse “natural” do direito de monopólio de um determinado bem ou serviço) encontra tradução adequada [nos muros, fronteiras e barreiras dos/“nos condomínios fechados”] [...] Purificação, eis o mote. A estigmatização, o seu reverso [...]

Essas fronteiras que se estruturam nos espaços acadêmicos aumentam sobremaneira os desafios enfrentados pela universidade em relação à permanência e ao êxito dos universitários. Diante disso, a proposta de trabalho, na Universidade de Brasília, foca a investigação na relação entre as representações das práticas acadêmicas, os discursos do letramento envolvidos nessas práticas e as construções identificacionais dos jovens universitários a fim de refletir sobre modos de transposição dessas fronteiras.

Desse modo, tendo em conta a realidade social brasileira e a diversidade de origens, percursos e projetos, ainda que, vale retomar, a condição de universitária/o acerque estudantes que não se identificam como “jovens”, mas, repito, com algum outro rótulo como, por exemplo, “adulto”, “meia-idade”, “idoso”, “melhor idade”, como já evidenciado, as/os jovens universitárias/os são as/os participantes-protagonistas

---

<sup>15</sup> Codinome de uma das jovens participantes da pesquisa.

dessa pesquisa. Destarte, recobro perguntas iniciais e basais à investigação, quais sejam, quem e como é/são a/o(s) jovem(ns) universitária/o(s) brasileira/o(s) hoje? Antes disso, o que é ser jovem em tempos e espaços de “acumulação flexível”?

## 2.1 Ser jovem

*“...a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos “*  
(BOURDIEU, 1983, p. 2)

No texto intitulado “A juventude é apenas uma palavra”, bem avalia Bourdieu que “[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável.” Assinala o autor que as classificações por idade e também por sexo e por classe acabam por impor limites e uma dada ordenação, hierarquizada e hierarquizante, em “cada um deve se manter em seu lugar”. Assim, referindo-se à “juventude” e, por conseguinte, à condição juvenil, adverte “[...] é por um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada de comum.” (BOURDIEU, 1983, p. 2)

Muitos são os autores que comungam dessa perspectiva, nomeadamente, filiados às Ciências Sociais Críticas. Dados os limites deste texto, procurarei sucintamente colocar em diálogo com a ótica de Bourdieu (1983), autores como, Costa (2012), Ferreira (2017), Lahire (2001, 2004, 2006), Lopes (1996, 2002, 2012, 2015), Mannheim ([19--?]) e Pais (1993, 1999, 2005), pensadores e pesquisadores contemporâneos, a exceção de Mannheim, que se ocupam das juventudes ou de questões relacionadas aos jovens pelo viés cultural e/ou social.

Desse modo, sob o enfoque da cultura, Pais (1993, p. 22) denuncia que, “nas representações correntes da juventude, as/os jovens são tomadas/os como fazendo parte de uma cultura juvenil ‘unitária’”. Para, então, defender que a questão colocada à sociologia da juventude é a de investigar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos de jovens, mas, sobretudo, as diferenças sociais que se definem entre elas/es.

Por outras palavras, segundo o autor, a “noção de juventude” têm se prestado a generalizações arbitrárias, o desafio, pois, que se apresenta é o da “desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da

juventude que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea.” (PAIS, 1993, p. 28-33)

Na obra de 1999, o autor propõe mesmo uma ruptura em relação às teorias da “etiquetagem” e da “estigmatização”, cujas abordagens incorrem, não raro, em um “desajustado etnocentrismo”, acusa ele, ao tratar de questões atinentes aos jovens. Advoga, então, que as situações juvenis, em sua diversidade e complexidade, sejam estudadas “de um ponto de vista (mais *naturalista*), os quadros próprios dos modos de vida juvenis.” (PAIS, 1999, p. 10)

Em consonância, destaca Ferreira (2017, p. 17) que “os mundos juvenis”, na contemporaneidade, são constituídos, sobremaneira, pela pluralidade de experiências e situações sociais, pelas incertezas e indecisões das expectativas, pela instabilidade e as provisoriades dos projetos, pelas reversibilidades e as contrariedades das itinerâncias e pela visualização e pela digitalização massiva das existências (dos ambientes, dos corpos e das práticas).

Assim, como a endossar e a complementar a discussão, Lopes (1996, p. 25), ao estudar o espaço escolar urbano sob o foco das práticas culturais estudantis, chama a atenção para a “dupla ilusão da homogeneidade”, a saber, considerar “a juventude como um todo unificado e coerente, sedimentado pela aplicação de rótulos e estereótipos estimulados e estimulantes pelo e do imaginário coletivo ocidental” e tomar “a juventude estudantil como a “JUVENTUDE”. Essa contribuição se configura de extrema relevância ao meu trabalho de doutoramento, visto que, a exemplo do autor, também escolhi como campo de pesquisa, um “espaço institucional constitutivo por excelência dessa *juventude*”, no meu caso, a universidade. Isso porque ter em conta essa dupla ilusão é condição para que não se caia em reducionismos e/ou generalizações que mascaram práticas excludentes e relações assimétricas de poder e de dominação e que naturalizam condições sociais de desigualdade.

Nesse sentido, acusa Lopes (1996, p. 40-44) “a inoperância do conceito de geração social baseado numa sequência cronológica de passagens e paragens institucionais” e o fatalismo e o determinismo de certas correntes classistas que sobrevalorizam os constrangimentos estruturais e desconsideram a agência e, por conseguinte, as possibilidades de mudança da vida social. Afirma, então, o autor

Ser jovem no presente momento histórico das sociedades ocidentais é estar permanentemente de passagem e, em certa medida, ser prisioneiro das condições sociais dessa mesma passagem. Não mais

se consegue identificar as transições ritualizadas de um estatuto (o de estudante, por exemplo) para outro (o de trabalhador); [...] pode ser-se simultaneamente várias coisas, em vários espaços, e transitar com grande fluidez de uma situação para outra. (LOPES, 1996, p. 40)

Ora, como bem considera o autor, a juventude, referindo-se à juventude estudantil, é um “mosaico de diferenças e que não constitui, por si só, uma condição social.” (LOPES, 1996, p. 45) Isso porque, assinala, a condição juvenil, na contemporaneidade, configura-se inquestionavelmente pela “pluralidade de situações e a multiplicação de descontinuidades e estatutos híbridos e provisórios”, ou seja, pela precariedade. (LOPES, 1996, p. 38)

Essa perspectiva crítica assumida pelo autor é outro ponto crucial, já na dimensão ontológica, à minha pesquisa de doutoramento, uma vez que vai ao encontro do constructo tanto a Teoria da Estruturação de Giddens (2000) como do Realismo Crítico de Bhaskar (1989) que – dentro de uma “heterodoxia controlada”, como propõe Lopes (1996) – constituem dois dos pilares teóricos fundamentais do trabalho, “ainda que parcialmente descoincidentes”, conforme defende Lopes (1996, p. 33), quanto à concepção da relação que se dá entre estrutura e ação, mais precisamente no tocante ao aspecto temporal.

Isso porque, ontologicamente, o Realismo Crítico considera que entre a estrutura e agência dá-se uma relação transformacional – a estrutura é sempre prévia à ação, aquela é, então, entendida como coerção e também como recurso a esta, ou seja, as estruturas sociais constroem e possibilitam à agência dos atores sociais que as reproduzem e/ou transformam.

Já a Teoria da Estruturação cujo conceito de estruturação implica o de dualidade da estrutura “expressa a dependência mútua entre estrutura e agência”, visto que as propriedades estruturais dos sistemas sociais são simultaneamente meio e resultado das práticas que constituem esses sistemas. Assim, rejeita a diferenciação entre sincronia e diacronia e postula que a relação entre agência e estrutura é dialética, uma vez que a estrutura – “uma ‘ordem virtual’ de diferenças” – “existe (no espaço-tempo) apenas por meio de sua instanciação”, ou seja, estrutura refere-se a “propriedades estruturantes que possibilitam o ‘cingir’ do tempo e do espaço nos sistemas sociais.” (GIDDENS, 2000, p. 30-31)

Essas propriedades, entendidas como regras e recursos, existem como um conjunto ausente de diferenças temporariamente “presentes” apenas por meio de

suas instanciações, dos momentos constitutivos dos sistemas sociais, estes, por oposição, existem no espaço-tempo uma vez que são constituídos por práticas sociais e referem-se à interdependência da ação. Da dualidade da estrutura, tal como proposta por Giddens (2000), essa concepção de interdependência entre estrutura e agência é muito cara ao trabalho de análise discursiva e social a ser empreendido e de extrema relevância, nomeadamente, a de agência.

Isso porque a Teoria da Estruturação incorpora a temporalidade à compreensão da agência. Assim a atividade social é sempre constituída por meio de “três momentos de diferença entrecruzados temporalmente, paradigmaticamente (ao invocar a estrutura que se encontra presente apenas aquando da sua instanciação) e espacialmente.” É o que o autor chama de tripla interseção da diferença – o tempo, o espaço e “espaço-tempo virtual” (este último, a estrutura) – necessária para a produção do real. Logo, “as práticas sociais são sempre atividades ‘situadas’”. (GIDDENS, 2000, p. 11-13)

Desse modo, assumo o conceito de agência que é, pois, “não uma série de atos discretos combinados entre si, mas ‘um fluxo contínuo da conduta’” que pressupõe “‘intervenção’ num mundo-objeto potencialmente maleável” e relaciona-se a uma noção mais generalizada de *praxis*, ou seja, agência configura-se um complexo de intervenções que produzem ou reproduzem na e a realidade social, esta entendida como um conjunto de sistemas abertos e, por isso passíveis de mudanças. (GIDDENS, 2000, p. 14-15)

Logo, uma investigação pautada pela perspectiva crítica e orientada para a mudança da realidade social tem de contemplar a diversidade constitutiva da condição juvenil, de sua origem, de suas trajetórias não lineares, de seus múltiplos, intercambiáveis, mutáveis interesses, desejos, crenças e projetos, de sua agência.

Destarte, as complexidades das vidas juvenis configuram-se, como observa Ferreira (2017), laboratórios que desafiam constantemente as Ciências Sociais e, acrescento, aos campos e abordagens de perspectiva crítica, que com a Ciências Sociais ambicionam estabelecer diálogos e transpor “as barreiras alfandegárias do saber”, como buscam movimentos interdisciplinares, por entender essencial, os Estudos Críticos do Discurso – outro pilar basal da pesquisa de doutoramento. Desafios esses tanto em suas facetas teóricas como metodológicas, a estimular a (des)construção de conceitos a fim de guardar coerência e correspondência ontológica com as novas e diversas realidades e a (re)elaboração de caminhos, de

técnicas e de instrumentos que, sobretudo, partam das vozes das/os jovens e dos mundos em que se movem e, assim, possibilitem consistência ao trabalho analítico dessas realidades.

## 2.2 Relação escola versus juventude

*“A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações.”*  
(BOURDIEU, 1983, p. 4)

Como o foco da pesquisa são, como já expressei, não exclusiva, mas preponderantemente, as/os jovens e o ensino superior, importa, sobremaneira, a discussão em torno da universidade, sem deixar de se passar pelos caminhos da escola, os quais levam ou deveriam levar à universidade.

Assim, como o trabalho ancora-se, à luz da heterodoxia controlada, num referencial teórico-metodológico interdisciplinar – em que se pretendem relações sustentáveis, diálogos profícuos e intercâmbios efetivos entre os Estudos Críticos do Discurso, os ECD, e as Ciências Sociais de perspectiva crítica, nomeadamente, a Sociologia da Juventude e a Sociologia da Educação –, a pesquisa é sociologicamente orientada e crítica e a análise discursiva é textualmente orientada. Isso para que se consiga contemplar a complexidade do problema social parcialmente discursivo, que cumpre reiterar, fronteiras discursivamente estruturadas entre os estudantes a impactar a construção identificaciona e a marcação da diferença e, por conseguinte, a agência no espaço acadêmico.

Isso posto, como um ensaio preliminar, inconcluso e provisório, ou seja, como uma tentativa de iniciar a responder a uma das perguntas introdutórias, cumpre, pois, apresentar um esboço de perfil do jovem brasileiro. Não raro as ações dos formuladores de política andam em franco descompasso com o que se discute, estuda, pesquisa e produz no meio acadêmico-científico. No Brasil, a Política Nacional de Juventude, instituída em 2005 – por meio de “generalizações arbitrárias” e pelo critério homogeneizante “manipulado e manipulável” do recorte etário – define jovem como: sujeito entre 15 e 29 anos de idade.

Desse modo, cumpre retomar alguns dados, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, a população jovem brasileira, considerando a faixa etária de 18 a 29 anos, somava 40.976.703. Desse universo, considerando-se a faixa de 25 a 29

anos, apenas 12,9% dos jovens possui nível superior. Para essa mesma faixa etária, se desagregarmos por etnia/raça, o percentual dos que tem nível superior, entre as/os jovens brancas/os, é 71,9%; entre as/os negras/os é 26,2%.

No tocante à variável renda, como já sublinhado, são ainda mais marcantes as desigualdades quanto à frequência à educação superior entre jovens de 18 a 24 anos, cuja taxa de frequência oscila de 5,6%, para os que têm rendimentos mensais *per capita* de meio a um salário-mínimo, até 55,6%, para os jovens que se encontram na faixa de cinco salários mínimos *per capita* ou mais. A baixa participação das instituições públicas na matrícula de ensino superior agrava o quadro de desigualdade de acesso e permanência dos jovens brasileiros. Segundo dados do Censo de Ensino Superior de 2016, das 8.048.701 matrículas, apenas 1.249.324 eram ofertadas por instituições federais, o que significa 15,5% da matrícula total. Esse retrato panorâmico revela já não só a diversidade juvenil brasileira, mas o quanto essa diversidade é marcada pela desigualdade e precariedade.

As desigualdades, um dos focos centrais tanto para os Estudos Críticos do Discurso como para as Ciências Sociais Críticas, são aspectos estruturantes e transversais das sociedades e as desigualdades sociais, múltiplas e complexas. Como bem observa Costa (2012, p.1-2), as desigualdades sociais “não só se interligam entre si, de modo variáveis, como se interligam com muitos outros fenômenos sociais, de diversos tipos, níveis, amplitudes e temporalidades.” Por outras palavras, as desigualdades sociais contemporâneas são multidimensionais, constituem e são constituídas de um leque alargado de vertentes e domínios que complexamente se entrecruzam.

Assim, dar conta do caráter multidimensional das desigualdades sociais contemporâneas traz a esta pesquisa duas exigências que se implicam mutuamente, quais sejam, (i) de fundo ontológico e implicação epistemológica, refutar as teorizações sobre um suposto “desaparecimento das desigualdades de classe”; (ii) de fundo epistemológico e implicações metodológicas, assumir uma abordagem multidimensional e integradora das desigualdades sociais que marcam a diversidade juvenil brasileira e constituem quadros de precariedade.

Quanto à refutação a teorizações sobre um suposto “desaparecimento das desigualdades de classe”, conforme registra Costa (2012, p. 10-11), controvérsias, no contexto das mudanças sociais ocorridas nas sociedades (pós)modernas, sobretudo nas últimas décadas do século XX, culminaram na polarização da “alegada ‘morte das

classes” ou da “emergência de ‘novas desigualdades’”. Entretanto, tais teorizações assentes em pressupostos frágeis, carentes de argumentos consistentes e desprovidos de base empírica convincente, foram alvo de escrutínio crítico, o que resultou em desmontagem teórica e desmentido empírico, segundo assinala o autor, por trabalhos criteriosos como o de Atkinson (2010a), Costa, Machado e Almeida (2007) e Silva, M. (2009).

Vale, pois, salientar a posição de Silva, M. (2009, p. 17-18)

Contrariamente a concepções obreiristas e sectárias ainda em voga, **o trabalho teórico é também uma prática política** (...) Tendo presente a tensão entre teoria e movimento e evitando cair num certo cientificismo isolado ou não atento às práticas sociais, não haverá por certo uma ação política adequada e muito menos estratégia política capaz e promissora sem um prévio debate sobre classe social e um confronto das diversas concepções e paradigmas teóricos sobre estratificação e classes sociais, como via incontornável para uma **visão sintética e pluridimensional em torno das desigualdades de classe**. (grifos nossos)

De todo esse debate firmou-se a constatação transversal, a saber, as dinâmicas sociais atuais colocaram em evidência as fortes desigualdades socioeconômicas e socioculturais e “sob intensa atenção analítica o seu caráter estrutural, a sua transversalidade e as suas interligações com uma variedade de outras facetas das desigualdades sociais.” (COSTA, 2012, p. 11) Assim, é imperioso a pesquisas de perspectiva crítica atentar não só para a pluralidade das desigualdades e para as especificidades de cada uma delas, mas também para as articulações, correlações e/ou interdependências que se estabelecem entre as múltiplas dimensões das desigualdades, ou mesmo, como chama atenção Costa (2012, p. 24), ao caráter potencialmente sistêmico dessas desigualdades, ou seja, ao “sistema de desigualdades” no dizer de Bihr e Pfefferkorn (2008).

É preciso, entretanto, o cuidado, cumpre sublinhar, para não incorrer em posições apriorísticas e assunções deterministas sobre a realidade em estudo. Tal como, a despeito da irrefutável importância para os mais diversos campos do conhecimento, incorreram, em alguma medida, como assinalado por Costa (2012) e por Silva, M. (2009), as teorias sociológicas clássicas, a exemplo de Marx e Engels (2010), Max Weber (1978) e Parson (1970), cujos constructos teóricos, ainda que diferentes, apontavam já para essas determinações ou influências recíprocas. Entre as quais, saliento, a teoria de Marx que postulava “a inter-relação entre as principais

desigualdades, mas sob a determinação de uma instância principal – a das desigualdades econômicas estruturais – sobre as outras” e previa a possibilidade histórica de mudança drástica dessas relações estruturais. (COSTA, 2012, p. 25)

Assim, reitero filiação às perspectivas teóricas de autores como Bihl e Pffefferkorn (2008) e Costa (2012), que consideram o caráter sistêmico das desigualdades e salientam as interconexões sem descurar do olhar sociológico de que “a multiplicidade de dimensões, agentes e processos relativos às desigualdades sociais contemporâneas suscita um quadro complexo de dinâmicas, umas confluentes, outras divergentes.” (COSTA, 2012, p. 25). Isso porque, conforme enfatiza o autor, as dinâmicas de interconexão entre diferentes dimensões das desigualdades, numa dada realidade, podem orientar(-se) para a acentuação, atenuação e/ou reconfiguração das desigualdades, o que exige, pois, analisar criticamente tanto cada uma das dimensões em sua especificidade quanto nas múltiplas articulações que estabelecem quadro(s) de desigualdades sociais.

Destarte, coloca-se como exigência acadêmico-científica e ética a assunção de uma abordagem multidimensional e integradora, o que implica um trabalho analítico orientado pela interseccionalidade das desigualdades sociais, que, como bem pontua Costa (2012, p. 82), são sempre “situadas e contextuais, contingentes e variáveis”, ou seja, a análise social e discursiva dar-se-á pelo entrecruzamento de diferentes categorias sociais de desigualdades, não redutíveis entre si, a saber, de origem, classe, de etnia, de território, entre outras que se apresentem, no espaço acadêmico em investigação, cujas interconexões são inescapavelmente complexas, a impactar a agência juvenil não só em contextos situacionais, mas também institucionais e societais.

Desse modo, o trabalho de análise orientado pela interseccionalidade das desigualdades sociais, irredutíveis entre si e cujas dimensões são múltiplas e as inter-relações, complexas, requer necessariamente que sejam considerados dois indicadores fundamentais de desigualdades sociais contemporâneas, a saber, indicadores de rendimento e indicadores de escolaridade, cuja relevância atual é decisiva (voltarei a eles em outros momentos da tese, sobretudo, no capítulo destinado ao percurso metodológico e nos capítulos analíticos). Isso porque, segundo ressalta Costa (2012, p. 33), constituem-se “indicadores de duas das mais importantes dimensões das desigualdades sociais nas sociedades de hoje: **as desigualdades econômicas e as desigualdades educativas.**” (grifo nosso)

Importa, pois, considerá-las em estreita articulação, visto que “desigualdades de oportunidades” são geradas, de modo mais ou menos direto, pelas “desigualdades de recursos” – rendimentos, qualificações – e vice-versa, assim como desigualdades de recursos são geradas por desigualdades de oportunidades – acesso à escolaridade, ao emprego. Importa, então, diante da condição juvenil, como já referida, marcada pela desigualdade e precariedade, analisar as interconexões entre essas dimensões das desigualdades em termos de “distribuições estruturais de recursos e oportunidades.” (COSTA, 2012, p. 48)

Segundo ilustra o autor, dados disponíveis de pesquisas comparativas de diversos organismos e instituições evidenciam que

[...] as sociedades contemporâneas, a escolaridade é efetivamente um recurso, que esse recurso está desigualmente distribuído (embora seja cada vez mais abrangente) e que tem efeitos de grande alcance nas distribuições desiguais de outros recursos e oportunidades. (COSTA, 2012, p. 60)

Assim, se, na chamada “sociedade do conhecimento” a escolaridade – quer sob a ótica de seu alargamento ao conjunto das populações e prolongamento crescente dos anos de níveis de formação quer pelo viés de sua incorporação intensa dos saberes formais na atividade econômica – constituiu-se tanto recursos centrais, nos quadros de existência social atuais, como vetores fundamentais das oportunidades de vida; tornou-se também elemento estruturante das desigualdades sociais contemporâneas. Da escolaridade e das qualificações decorrentes “dependem, em grande medida, os processos de intensificação, redução ou reconfiguração dessas desigualdades.” (COSTA, 2012, p. 55)

Nesse quadro de desigualdades, assinala o autor

Casos particularmente problemáticos de “transição incertas” encontram-se cada vez mais os jovens que, nessa “sociedade do conhecimento”, se veem na contingência de enfrentar o mercado de trabalho e os percursos de vida apenas com baixas qualificações [...]. (COSTA, 2012, p. 60)

Levanta Pais (1993, p. 26), ao referir-se aos “‘problemas’ dos jovens universitários” que o aumento da escolarização e da formação escolar não significará necessariamente uma maior qualificação profissional e/ou uma maior adequação do sistema de ensino ao mercado de trabalho. Ainda que o autor sugira que o discurso da suposta inadequação do sistema de ensino ao mercado de trabalho seja usado

para justificar as frustrações juvenis em relação à escola e às expectativas geradas quanto à inserção profissional, parece-me necessário, e sigo a proposição do próprio autor, aguçar o olhar sociológico e problematizar o que nos é colocado como dado, o que é naturalizado. Parece-me, então, necessário questionar se a lógica deveria mesmo ser a da adequação da escola ao mercado, a da escola a serviço do mercado de trabalho? Antes, a que projeto se filia essa perspectiva de mundo? Qual posição é atribuída à instituição escola nessa representação discursiva?

Em busca desse aguçar o olhar, recorro, pois, a problematização apresentada em Lopes (1996; 2015). Na obra de 2015, o autor cita Pinto (1992) para afirmar que “uma das condições de uma sociologia *da* Universidade e *na* Universidade é não prescindir da complexidade” e para defender que “essa complexidade parte de um *olhar de dentro*.” Advoga, então, que é preciso aprofundar a “economia do *olhar de dentro*”, que significa superar ingenuidades nativistas e perscrutar a sala de aula por meio de um “jogo de escalas de observação: macro, meso e microanálise”. Ao pensar essa complexidade da e na universidade analisa que

A composição da sala de aula [...] não é imune ao lugar que o ensino superior ocupa num dado projeto nacional, nem tampouco à configuração das desigualdades sociais, pois os estudantes têm uma origem e um percurso onde se mobilizam recursos desiguais. (LOPES, 2015, p. 8)

Conforme salienta Lopes (2015), ao estudar a universidade é preciso que tenhamos em conta que a sala de aula é atravessada pelas múltiplas dimensões, quer por políticas educacionais, quer por matrizes organizacionais e pelas divisões e visões do espaço social, quer ainda pelas singularidades e diversidades constitutivas de cada estudante “que resultam da combinação entre disposições (para agir, pensar e sentir) e contextos variados.” Num movimento heurístico, o autor insere a tese do ator plural de Lahire (2001) “cada estudante é um sujeito plural num mundo plural” e, assim, sintetiza ao tempo que amplia a reflexão.

Isso porque a perspectiva teórica e epistemológica do sociólogo francês aponta para uma escala microssociológica, visto que orienta uma reflexão sobre o social que parte de uma escala individual. Assim, para problematizar as desigualdades sociais toma por partida as variações inter e intraindividuais, a pluralidade disposicional heterogênea e por vezes contraditória, ou seja, a multiplicidade de repertórios de esquemas de ação incorporados pelos atores por meio dos processos de socialização

ao ocupar diferentes posições em contextos múltiplos e heterogêneos. (LAHIRE, 2001; 2004)

Lopes (2015), então, sublinha e de novo amplia

Para além de uma origem, os estudantes têm um percurso. Para além de um percurso, um projeto ainda que diferentemente assumido e muito desigualmente concretizado. Origens, percursos e projetos traduzem-se na sala de aula por mil indícios, ditos e interditos, falas e silêncios. [...] No fluir de um percurso, cada estudante, além do mais, é um jovem. Em cada um se cruzam desigualdades estruturais, mas também desigualdades de agência. (LOPES, 2015, p. 12-13)

Destarte, a proposta “pluriescalar” de observação sociológica que entrecruza ângulos, dimensões e perspectivas é mais um ponto caro, de extrema pertinência à pesquisa. Esse entrecruzamento, tomando como ângulo-mestre a escala meso, na dimensão das divisões e visões do espaço social da universidade, parece-me ser metodologicamente coerente e epistemologicamente consistente, já que, é, nessa dimensão (que corresponde, no constructo dos Estudos Críticos do Discurso, ao nível da prática social, entidade intermediária situada entre as estruturas sociais e as ações individuais), penso, que se evidencia a estruturação de fronteiras discursivamente construídas entre os estudantes universitários brasileiros, entre os “cotistas” e “não-cotistas” a demarcar, constranger e limitar acessos no espaço da academia.

No texto de 1996, o autor avalia que a relação escola/mercado de trabalho tem raízes estruturais e põe em causa, por exemplo, o discurso do “fenômeno juvenil” ou da “pós-adolescência”, como proposto por alguns autores, relacionado ao prolongamento da escolaridade que “permite a muitos jovens continuarem mais ou menos felizes a ser jovens”. Contrapõe, então, o autor a esse discurso a evidência de dados oficiais sobre a realidade portuguesa, no tangente à escolaridade obrigatória, das altas taxas de abandono escolar precoce<sup>16</sup>, a afetar, sobremaneira, alunas/os de famílias mais desfavorecidas. Lopes analisa que, entre outros fatores implicados a essa realidade, esta é uma ação conjugada, de um lado, da forte procura por parte de setores tradicionais e de peso que exploram mão-de-obra desqualificada e quase gratuita e a necessidade de “entrejuda familiar no trabalho em pequena propriedade agrícola” e, de outro, de uma “profunda e ancestral desconfiança face a utilidade social

---

<sup>16</sup> No Brasil a realidade não é diferente, a taxa de evasão no ensino médio, última etapa da educação básica obrigatória, é expressiva, 11,2%, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017.

da escola”, vista como um obstáculo à entrada dos jovens na vida ativa. (LOPES, 1996, p. 39-42)

Nessa mesma direção, segue a avaliação de Bourdieu (1983, p. 3) acerca do que chama de “mal-estar que a escolaridade prolongada suscita nos filhos das classes populares”. Para ele, uma das razões do abandono escolar se deve a necessidade que esses jovens sentem de começar a trabalhar para poder aceder o mais breve possível “ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas: ter dinheiro [...], portanto, ser reconhecido e se reconhecer”.

Retomemos, por oportuno, a questão do aumento da escolarização e da formação escolar versus qualificação e inserção profissional. Pais (1993) aponta que a “‘democratização do ensino’ tem contribuído para uma relativa desvalorização dos diplomas face ao mercado de trabalho”. Ainda que tal representação possa atualizar discursos conservadores – a serviço da manutenção das assimetrias, a opacizar dimensões estruturais geradoras de desigualdades – o desdobramento, apresentado pelo autor relativo à “democratização do ensino e “desvalorização dos diplomas”, problematiza a questão, a saber,

A concorrência entre diplomados tem exposto ao desemprego, de modo mais penoso, os jovens oriundos das camadas sociais mais baixas que, ao contrário dos “outros”, não dispõem de circuitos adequados de conhecimento que lhes facilitem o acesso a um “bom emprego”. Nesses termos, **a democratização do ensino pode bem mais constituir uma “eliminação diferida”**. (PAIS, 1993, p. 220, grifo nosso)

A representação da democratização do ensino como “eliminação diferida” aponta inevitavelmente para as dimensões estruturais das desigualdades e para os projetos que as sustentam. Denuncia-se, assim, o aliciamento das ações e políticas de Estado, nomeadamente, no tocante à educação, aos interesses do poder econômico. Acerca dessa problemática Bourdieu (1983, p. 5-6) analisa, sob o viés da posição social, que os “efeitos da inflação escolar” são complexos, já que “os títulos sempre valem o que valem seus detentores, um título que se torna mais frequente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoa sem ‘valor social’”.

O autor avalia, assim, que, dados os constrangimentos de toda ordem, o jovem pode estar na escola, mais ou menos (des)integrado, mais ou menos (in)feliz, para não fazer parte do mundo do trabalho ou ao menos para adiar seu ingresso nesse

“mercado”. Segundo ele, o jovem descobre, ainda de modo difuso e confuso, não raro por meio dos fracassos, vividos ou temidos, que o sistema escolar contribui para a reprodução de privilégios. Bourdieu (1983, p. 6) sentencia que, “nas classes populares, tanto entre os adultos quanto entre os adolescentes, está se dando a descoberta, que ainda não encontrou sua linguagem, do fato de que o **sistema escolar é um veículo de privilégios.**” (grifo nosso)

Já Lopes (1996) aborda a temática sob a ótica da “democratização da juventude”. Ao assinalar a diversidade social que se configura a população estudantil de hoje, alerta para o fato de que isso não significa “uma alteração estrutural profunda”. Para ele

A “democratização da juventude”, via alargamento do ensino obrigatório e resultado do “consumismo escolar”, da revitalização das teorias do “capital humano”, da crescente conscientização de que a acumulação de capital escolar é, ainda, o melhor antídoto para a desqualificação crescente dos diplomas, tem como principal **efeito adiar e complexificar a ruptura entre dois polos que se mantêm distanciados.** (LOPES, 1996, p. 162, grifo nosso)

Constata, ainda, o autor que a complexificação dos polos (entre estudante e trabalhador, transita-se de um polo para outro de modo fluído, não linear, por vezes, concomitante) e a multiplicação das condições juvenis, ou se preferirmos, essa “democratização da juventude” no espaço institucional da escola, não significam ou muito menos garantem que não persista “a separação estrutural entre os dois modos de vida”: o “burguês” e o “popular”, como classificado por Mauger (1994), salienta Lopes (1996, p. 163).

O autor ratifica sua análise com resultados de pesquisa que realizou junto a jovens estudantes do nono ano de escolas urbanas na cidade do Porto. Pondera que sua amostra se constitui de jovens que “escaparam” já, tanto do abandono escolar como da versão minimalista da escolaridade obrigatória, entretanto, sublinha que apenas alguns seguirão os estudos rumo à universidade. Ele avalia que, certamente, um número considerável desses jovens acabará “nas intermináveis situações intermediárias (algures entre o prolongamento dos estudos e o resvalar para o desemprego estrutural) de caráter híbrido e reversível, a que as constantes reconfigurações do mercado de trabalho obrigam”. (LOPES, 1996, p. 162-163)

Cumprido, pois, retomar a epígrafe desta seção: a escola não é apenas um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnicas, é uma instituição que concede títulos,

isto é, direitos, logo confere aspirações. Para Bourdieu (1983, p. 4) o sistema escolar, com seus complexos desdobramentos, leva a aspirações incompatíveis com o potencialmente realizável, sobretudo, no campo profissional, ao que chama de “defasagem das aspirações das chances reais”.

Comungam dessa avaliação os outros autores aqui chamados ao diálogo. Sobre o distanciamento entre o horizonte de aspirações que o prolongamento da escolarização suscita e dificuldades de concretização dessas aspirações no “mercado” de trabalho, Pais (1993, p. 263) evoca também o trabalho Bourdieu ao que analisa como tentativas de “requalificação”. Referem-se, pois, tais tentativas a estratégias de diferenciação no processo de transição para a vida adulta de que lançam mão jovens, sobretudo os oriundos das classes médias, que se veem “vítimas um processo de desqualificação social” que implica esse distanciamento entre as aspirações e as “realizações”. Essas estratégias, nas mais diversificadas modalidades orientam-se para “a participação em novas profissões, de estatuto técnico relativamente ambíguo, que possibilitam formas de evidência profissional e social menos dependentes dos títulos escolares (desvalorizados).”

Já Lopes (1996, p. 39) ao refletir sobre a crise estrutural que afeta a relação escola/mercado de trabalho traz de Galland (1987) a noção de baixa “rentabilidade social dos diplomas” que junto ao alargamento dos segmentos periféricos do mercado de trabalho constituem-se os pontos mais dramáticos da crise, agravada, segundo o autor, no contexto semiperiférico de Portugal – uma posição, cumpre sublinhar, diante da configuração de um mundo cada vez mais policêntrico e resguardadas as devidas proporções e especificidades, semelhante a ocupada pelo Brasil em relação ao hemisfério Norte. Lopes analisa que esse quadro se deve, em grande medida, a um modelo de industrialização baseado em reduzidos investimentos e, como já mencionado, na utilização intensiva de mão-de-obra barata, o que reforça representações discursivas sobre a escola como obstáculo à “necessária” inserção precoce no mercado e sobre a ineficiência dos esquemas de formação profissional. (LOPES, 1996, p. 40)

Isto posto, o autor sustenta que a diversidade constitui a “juventude”, que mesmo à população estudantil, que sofrera/sofre a “função seletiva da escola”, essa diversidade é evidente e crescente. Lopes (1996) elucida que, a fim de investigar a diversidade constitutiva da juventude e, por conseguinte, a pluralidade das práticas culturais no espaço escolar urbano, não toma por base apenas o passado: a origem

social – suas trajetórias, percursos –, mas considera também o presente: práticas, estratégias e interesses diante de um enquadramento socioinstitucional e, sobretudo, o futuro: processos e projetos “de construção dos futuros socioprofissionais plausíveis”, e “das (des)coincidências prováveis, possíveis ou improváveis entre o corpo de saber-fazeres adquiridos no espaço de formação escolar e as realidades sociais dos espaços de futura inserção profissional”. (LOPES, 1996, p. 46-47)

Cumpra, pois, dar destaque ao que observa Pais (1993) sobre o processo de transição entre a “juventude” e a “vida adulta”

[...] para camadas cada vez mais vastas da população juvenil o processo de transição para a vida adulta – nomeadamente para a inserção profissional, passa por um período relativamente longo de indeterminação de estatuto. Saídos do sistema de ensino, precocemente ou não, sem diplomas ou com diplomas desvalorizados, um apreciável número de jovens passa por um período de *interregno* entre a escola e o emprego. (PAIS, 1993, p. 240)

A diversidade constitutiva da juventude implica o processo de transição para a vida adulta e por ele é implicada. Esse processo, por sua vez, não linear, marcado por fluidez, indeterminações, oscilações, (des)continuidades, rupturas e, sobretudo, precarizações, é possibilitado e constrangido institucionalmente, cujo peso da escola e do trabalho é inquestionável.

### **2.3 Trajetórias pós lineares – tendências: unidade-diversidade, precarização na juventude**

*“...se pensarmos em outras duas instituições cruciais das nossas sociedades – sistema formal de ensino e mercado de trabalho – vemos como proliferam a precarização e a abundância de situações instáveis, ambíguas e indefinidas”*  
(LOPES, 1996, p. 39)

Defende Pais (2005, p. 44), que “A questão da educação é essencial.” Para, então, problematizar a aparente obviedade do que profere. Ainda que por momentos seu texto atualize discursos um tanto conservadores e até elitistas (orientados para a restrição dos acessos e para a manutenção do estado das coisas, a obscurecer constrangimentos estruturais e a imputar responsabilidades individuais), quase o da “fruição estética”, como “o saber perdeu o seu sentido em si mesmo e transformou-se num mero instrumento de mobilidade social” e “A democratização do ensino impulsionou a massificação”; mergulha na questão e traz à tona que a “massificação do ensino, norteada por princípios de igualdade democrática, mascara desigualdades

persistentes: as econômicas.” Denuncia, então, que diante da impossibilidade de garantir igualdade econômica, as políticas de educação têm, na verdade, promovido uma pretensa igualdade educativa.

O autor avalia que a massificação do ensino e a generalização dos estudos universitários (ainda que eu suspeite e divirja dessa perspectiva) teriam como efeito “maléfico” elevar as expectativas de mobilidade social dos jovens, já que “muitos deles não podem desfrutar de *status* sociolaboral correspondentes aos títulos acadêmicos que obtêm”. Cabem aqui umas poucas perguntas: se a “massificação” advém da democratização do ensino, como representado, e se a elevação das expectativas de mobilidade é um problema, porque assim é representada (como um efeito negativo da democratização), então qual seria a solução? Reforçar as restrições de acesso à educação? Mas, para tomar apenas um ponto: as altas taxas de abandono escolar, as restrições já não são demasiadamente “fortes” e “eficazes”?

Segundo Pais (1993, p. 24), os “problemas que, contemporaneamente, mais afetam a ‘juventude’ – fazendo dela, por isso mesmo, um problema social, são correntemente derivados da dificuldade de entrada dos jovens no mundo do trabalho.” Observa que medidas institucionais interferem na vida cotidiana dos atores sociais, impactando as transições de uma fase para outra da vida. Como por exemplo, o retardamento ou mais rápido ingresso das/os jovens na vida ativa, com o prolongamento da escolaridade obrigatória ou a criação de programas de formação profissional, cujo objetivo exposto seria a “luta contra o desemprego juvenil.” (PAIS, 1993, p. 30)

Em sua obra de 2005, o autor desvela discursos falaciosos de que fazem uso, recorrentemente, formuladores de política acerca da “crise de emprego juvenil”, ao que chama de “profecias”, entre as quais, a de que “a escola não prepara adequadamente os jovens para o mundo do trabalho” e que “formação profissional” é a panaceia para a crise de emprego juvenil. O autor (cumprir registrar que, nesta obra, apresenta uma perspectiva discursiva diferente à evidenciada no texto de 1993) denuncia que à luz de tais “profecias” obscurecem-se e ocultam-se questões estruturais como o problema da contração da oferta de emprego e dos seus efeitos sobre o desemprego e os mecanismos excludentes do mercado de trabalho que opera como um campo privilegiado de exercício de seleção social. (PAIS, 2005, p. 45-46)

Sobre tais questões estruturais, cumprir salientar, a análise de Harvey (2008) é extremamente pertinente e reveladora. Segundo ele, as décadas de 1970 e 1980

marcam “um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político.” Como consequência, nesse contexto de oscilações e incertezas, experienciaram-se mudanças nos diversos domínios da vida social, política e da organização industrial, que anunciavam indícios do início de um processo de transição para um novo regime de acumulação que confronta a rigidez do fordismo, ao que chama “acumulação flexível”:

Ela [a acumulação flexível] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda de custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. (HARVEY, 2008, p. 140)

Como bem avalia o autor, tal “flexibilidade e mobilidade” – representação ideológica que dissimula e oculta mecanismos perversos de exploração e dominação, cumpre sublinhar – conferem aos empregadores, na luta desigual de forças, mais poderes de controle do trabalho, ou seja, de pressão e opressão sobre a força de trabalho. Nesse processo, o mercado de trabalho, nas palavras do autor, “passou por uma radical reestruturação.” A forte volatilidade do mercado, o acirramento da competição e o decorrente enxugamento das margens de lucro legitimaram a imposição a um grande contingente de mão-de-obra excedente – desempregados ou subempregados (entre os quais, com nenhuma ou pouca experiência figuram expressivas parcelas de jovens) – de contratos de trabalho “mais flexíveis”, o que evidencia “redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.” (HARVEY, 2008, p. 143)

Sobre as dimensões desse novo regime de acumulação em curso, Harvey (2008, p. 140) aponta que “A acumulação flexível parece implicar **níveis relativamente altos de desemprego “estrutural”** [...] rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical.” (grifo nosso)

Assim, para apresentar a estrutura do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível o autor vale-se dos estudos de 1989 do *Flexible Parnetts of Work* do *Institute Personnel of Managment*. Segundo sintetiza o autor, essa estrutura configura-se por um grupo do “centro”, que tende a diminuir – são empregados “em

tempo integral, condição permanente e posição essencial para o futuro de longo prazo da organização” e os grupos “periféricos”, que subdividem-se em “empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho” e “empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinandos com subsídio público”. (HARVEY, 2008, p. 144)

Essa reestruturação aumentou o desequilíbrio de forças na arena do mercado de trabalho, e, por conseguinte, as desigualdades de recursos e de oportunidades, no dizer de Costa (2012). Cumpre salientar a análise que tece Harvey a respeito,

Embora seja verdade que essa reestruturação promoveu uma queda da importância do poder sindical que reduziu o singular poder dos trabalhadores brancos do sexo masculino nos mercados monopolistas, não é verdade que os excluídos desses mercados – negros, mulheres, minorias étnicas de todo o tipo [e os jovens, sobretudo, os sem ou com pouca experiência] – tenham adquirido uma súbita paridade (exceto no sentido de que muitos operários homens brancos tradicionalmente privilegiados foram marginalizados, unindo-se aos excluídos). Mesmo que algumas mulheres e algumas minorias tenham tido acesso a posições mais privilegiadas, as novas condições do mercado de trabalho de maneira geral reacentuaram a vulnerabilidade dos grupos desprivilegiados [...] (HARVEY, 2008, p. 145)

Como resta evidente a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores do grupo do “centro” e usar sobremaneira uma força de trabalho que é recrutada facilmente e demitida sem custos ao sabor da volatilidade do mercado. Nesse quadro de vulnerabilidade e precariedade, os jovens, sujeitos às intempéries da dita “flexibilidade do mercado”, traçam ou tentam traçar seus percursos não lineares, não raro cheios de percalços, sobressaltos e interrupções de extensões variáveis a impactar em diversas dimensões seus projetos de vida.

Barbalho e Marôpo (2015) em estudo realizado sobre a relação entre infâncias e juventudes e a mídia, tomam algumas de suas questões como temas geradores de modo a refletir sobre as realidades brasileira e portuguesa. Os autores ressaltam que a despeito de falarem a mesma língua e “terem um *background* histórico e cultural comum, Brasil e Portugal apresentam realidades bem diferentes no que concerne à situação da infância e da juventude.” Pontuam que o Brasil – cuja população de mais de 200 milhões de habitantes – embora tenha sentido, nos últimos anos, avanços gradativos em quase todos os indicadores sociais, “luta ainda para resolver problemas

básicos como o acesso à educação pública de qualidade e os altos índices de pobreza, mortalidade e trabalho infantil e violência.”

Já, Portugal, que conta com 10 milhões de habitantes, apresenta uma das mais baixas taxas de mortalidade de crianças do mundo, mas tem problemas pontuais de exploração do trabalho infantil, o que, acrescento, reverbera na condição juvenil, visto que sinaliza a precarização no e do mundo do trabalho, uma realidade comum a ambos os países, resguardadas, como é obvio, suas singularidades em escala e profundidade. No tocante à educação, os indicadores de abandono escolar são dos mais elevados no contexto europeu. O país tem uma das mais baixas taxas de natalidade do mundo e enfrenta um acelerado processo de envelhecimento da população. (BARBALHO; MARÔPO, 2015, p. 9)

Os autores arrematam, então

Em contraponto a estas realidades díspares, os dois países compartilham a vivência da intensificação dos fluxos de comunicação, comum às chamadas sociedades em rede. Neste processo, novas e antigas mídias têm vindo a desempenhar um papel central na maneira como as crianças e jovens interpretam o mundo, nos seus processos de socialização e na forma como são percebidos socialmente. (BARBALHO; MARÔPO, 2015, p. 9)

Isso posto, penso que olhar para similaridades e diferenças entre as realidades brasileira e lusitana exige e oportuniza não perder de vista questões estruturais para além das fronteiras sem deixar de focar o que está dentro delas, o que se coloca como “local” em espaços de crescente vulnerabilidade e precarização em tempos “globais” de regime de “acumulação flexível”. Diante dessa realidade, importa sobremaneira à tese a discussão, à luz da Ciências Sociais Críticas, sobre os processos de socialização das/os jovens e como se percebem e são percebidas/os, ou seja, as/os jovens consideradas/os como atores sociais que são. Em outras palavras, é fundante ao trabalho refletir sobre as construções identificacionais que fazem as/os jovens de si e do outro, sobre suas representações do mundo, das relações, dos processos, trajetórias, projetos e agências, o que, na tensão entre forças de dominação-resistência, conformação-contestação, é implicado e tem implicações micro, meso e macroescalar, das quais fala Lopes (2015).

Segundo Branco (2004), o cenário internacional do desemprego vem se acentuando mundialmente, atingia, à época do estudo, a 47% dos jovens de 15 a 24 anos. Assinala que as ocupações das/os jovens, se comparadas às dos adultos,

apresenta situação bem mais preocupante. As ocupações das/os jovens, sublinha o autor, caracterizam-se pela baixa qualidade, pela precariedade dos vínculos empregatícios e por menor remuneração; além de que se concentram nos setores informais e potencialmente comprometem a escolarização.

Guimarães (2004) ao debruçar-se sobre a relação trabalho e juventude brasileira avalia que o trabalho, cujas situações ocupacionais são marcadas pela imprevisibilidade e precariedade/precarização, continua a ocupar lugar de referência importante para as/os jovens brasileiras/os, não só por questões objetivas de subsistência, mas também como espaço de sociabilidade e de possibilidade de construção de identificação. Isso porque, sustenta a autora, o trabalho não é apenas o espaço de produção de bens e serviços, mas também da produção de representações simbólicas das/os jovens. Entretanto, adverte que para uma parcela significativa da juventude brasileira o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, cuja centralidade que ocupa em suas agendas se dá “por sua ausência, por sua falta”, ou seja, “pelo não trabalho, pelo desemprego”. (GUIMARÃES, 2004, p, 12)

Por oportuno, segundo Pais (2005, p. 53), estudos sobre a entrada “na vida ativa” da juventude portuguesa evidenciam a predominância da flexibilidade e rotatividade crescente de postos de trabalho. O autor sublinha que a regulação seria feita por meio de duas estratégias: a) políticas de emprego de curto alcance (formação, contratos de inserção, apoio a pequenas empresas); b) políticas de liberalização (flexibilização laboral, mobilidade profissional). Assinala-se ainda a alta rotatividade a que estavam/estão sujeitas/os as/os jovens portuguesas/es, o que expressa, segundo o autor, o agravamento do desemprego intermitente de longa duração.

Observa Pais (2005) que “modernização” da economia portuguesa, assim como, acrescento, acontece no Brasil e na maior parte dos países periféricos e semiperiféricos no contexto global policêntrico, tem em suas bases a flexibilização crescente das estruturas produtivas e dos usos da força de trabalho. Acusa o autor que é no segmento mais débil do mercado de trabalho que um número expressivo de jovens ensaia, por múltiplas tentativas e variadas formas e precariedade, sua inserção – nem sempre conseguida. (PAIS, 2005, p. 54)

Essa “modernização” configura-se “um terreno labiríntico que se furta à planificação”. Diante desse terreno “onde os riscos estão fora de controle e a

segurança é uma questão de sorte”, para um grande contingente de jovens “a vida é como uma loteria [...] a vida de muitos deles é como jogar e ser joguete”. Analisa o autor que “seus percursos entrecruzam topias e utopias sucessivas. De lugar (topia) em lugar (novas topias) vão descobrindo que a utopia se traduz exatamente no seu significado: ausência de lugar”. (PAIS, 2005, p. 56-57)

Assim, como vivem em “estruturas sociais crescentemente labirínticas”, os jovens contemporâneos se envolvem em trajetórias não lineares. Dada a precariedade da realidade social que se lhes apresenta, as/os jovens, sobretudo as/os das camadas populares, sentem a vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, rupturas, reversibilidades. Como ilustra Pais (2005), elas/es saem de casa dos pais e qualquer dia retornam, abandonam os estudos e depois talvez os retomem, conseguem um emprego e a qualquer momento o perdem, casam e não sabem se durará muito ou pouco.

São as trajetórias pós-lineares – cujos percursos são singulares, mas diversos, descontínuos, inconstantes e reversíveis e estatutos são fluidos, híbridos e instáveis – pela/o(s) jovem(ns) constituídas e constitutivas da/o(s) jovem(ns). Como bem avalia Pais (1999, p. 221) a evidência de que “a unidade do substantivo juventude” recobre “uma pluralidade de substâncias”, ou seja, a prova de que a diversidade é a essência da condição juvenil e a precarização e a desigualdade marcam a realidade, ou seja, de que “a juventude [não] é apenas uma palavra” (BOURDIEU, 1983; LAHIRE, 2006). Juventude é uma representação discursiva que, como tal potencialmente atualiza perspectivas diferentes e até contrárias e antagônicas, como, por exemplo, cumprir retomar, acontece quando o termo é evocado ou por correntes geracionais ou por classistas.

Desse modo, “juventude” lexicaliza uma conceituação complexa, que compreende, no dizer de Pais (1993, p. 32-33), um “paradoxo”, a saber, a unidade na diversidade, ou melhor, a aparente unidade constituída de diversidades. Corroboro, pois, a proposta do autor de assumir “juventude” no “entrecruzamento”, para usar um termo de Lopes (1996), desses dois eixos semântico-discursivos: “como aparente ‘unidade’ (quando referida a uma fase de vida) e como ‘diversidade’ (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros)”.

Entretanto, é preciso também aqui aguçar o olhar sociológico, assumir essa aparente “unidade” é considerar bem mais que “uma fase de vida” se reduza a questões biológicas e/ou cronológicas. Ainda que o sociólogo alemão Mannheim ([19-

-?], p. 134) ao discutir a geração como um fenômeno social defende que a posição de geração “baseia-se na verificação do ritmo biológico na existência humana,” ou seja, pertencer a uma mesma geração implica partilhar “do mesmo ano de nascimento” e, conseqüentemente, estar-se ligado, “por esse fato, a uma posição comum na dimensão histórica do processo social”, ele lança luz sobre o caráter indubitavelmente social do “problema das gerações”.

Nesse sentido, o autor adverte que “Se falamos simplesmente de “geração” sem qualquer diferenciação, corremos o risco de confundir fenômenos puramente biológicos com outros que são produto das forças sociais e culturais”. Então, afirma que “a geração como realidade” precisa de mais do que uma “mera co-presença em tal região histórica e social”. Para ele os sujeitos da mesma idade só estão ligados como uma “‘geração real’ se participam nas correntes sociais e intelectuais características de sua sociedade e período e se têm uma comum experiência ativa ou passiva das interações de forças que construiu a nova situação.” (MANNHEIM, [19--?], p. 152-163)

Por pertencer a uma mesma classe, ou a **uma mesma geração** ou grupo de idade os indivíduos têm em comum uma posição no processo social e histórico, e uma limitação da extensão específica da experiência potencial, predispondo-lhes um certo modo característico de pensamento e experiência, e um tipo característico de ação historicamente relevante. [...] **há em qualquer posição [social] uma tendência [inerente] que aponta para certos modos definidos de comportamento, sentimento e pensamento.** (MANNHEIM, [19--?], p. 135-136, grifos nossos)

Essa “tendência inerente”, que apresentam coetâneas/os, ou seja, aquelas/es que experimentam mais ou menos “a mesma fase de vida” em termos etário, cumpre ressaltar, nomeadamente, a(s) juventude(s), põe de certo modo em relevo a agência e, ao fazê-lo, aponta para certas “disposições (para agir, pensar e sentir)”, no dizer de Lopes (2015) ou para práticas e representações dessas práticas, como percebe Fairclough (2001, 2003) que, por sua vez, embora não homogêneas, apontam para uma tipicidade juvenil, um *ethos* juvenil. Eis, pois, uma das faces do paradoxo da aparente unidade na diversidade.

Para tratar da outra face dessa “moeda” cumpre lançar luz, então, a partir da estrutura, sem perder de vista a dimensão da dualidade da estrutura como prega Giddens (2000). Assim, diante do processo da acumulação flexível em curso, de que fala Harvey (2008), “a juventude” é constituída e se constitui por diversas e adversas

condições de vida e diferentes e desiguais modos de vida. Nesse sentido, sentencia Lahire (2006, p. 425) que a “juventude” é “uma condição de existência e de coexistência sob uma tripla imposição [família, escola e fratria ou grupos de companheiros], um regime de vida sob múltiplas imposições [...]” Por outras palavras, a partir dos mecanismos de socialização transversais a que são expostos nos diferentes domínios da vida social, as/os jovens ativam uma multiplicidade de repertórios de esquemas de ação, nos termos de Lahire (2001) a depender da posição ocupada e, assim, recorrem a uma pluralidade de estratégias de sociabilidade no transitar entre os grupos de pertença e de referência e (re)produzem uma diversidade de práticas heterogêneas e, por vezes, até contraditórias nos diferentes contextos quer no âmbito do quotidiano quer das instituições. Por fim, em tempos e espaços de precariedade, as desigualdades são constituintes da diversidade juvenil. Eis, então, a outra face do paradoxo da diversidade na unidade.

Ao considerar esse paradoxo, Pais (1993, p. 34) insiste que

A juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente em termos etários, como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si.

Comungo da perspectiva do autor de tomar a juventude como um conjunto social complexo que se constitui por uma tipicidade própria juvenil, mas, sobretudo, por uma heterogeneidade de condições e modos de vida e uma diversidade de estatutos, trajetórias, perspectivas e projetos que também lhe é própria. Entretanto, mais uma vez cabe ressaltar, não se pode descurar do olhar sociológico e, como bem adverte Lopes (1996, p. 49), ao considerar a juventude e os atributos juvenis é preciso ter em conta “o espaço-tempo a que esses atributos e essa juventude deveriam ser referenciados”.

Isso porque, consoante aos contextos de interação, as/os jovens, atores sociais que são, ativarão distintas e plurais disposições, valer-se-ão de diferentes e singulares operadores simbólicos, (re)produzirão práticas distintas e distintivas e construirão identificações também distintas e distintivas, ou seja, mobilizarão diferenciadamente os recursos e os constrangimentos da estrutura.

Em tempos e espaços de acumulação flexível, os jovens movem-se por “estruturas sociais crescentemente labirínticas” de que fala Pais (2005), tentando “encontrar seu “lugar simbólico”, no dizer de Lahire (2006, p. 426), que

[...] não é de modo algum uma necessidade pessoal ou uma injunção histórica imperiosa (e misteriosa) que estaria na origem dos comportamentos, mas sim o produto de uma **situação de inserção no mundo social diferenciado (segundo o sexo, a geração, a classe social, o tipo de interesse cultural desenvolvido por cada grupo ou instituição, etc.) e fundado em lutas, tácitas e explícitas, de concorrências simbólicas entre esses grupos, subgrupos, instituições, comunidades, lutas que têm como objetivo o monopólio da definição legítima dos gostos e das práticas legítimas.** (grifo nossos)

Nesse processo de “encontrar seu lugar” “fundado em lutas, tácitas ou explícitas”, pelo “monopólio da definição ‘legítima’ dos gostos e das práticas”, como assinala o sociólogo francês, e, assim, dos acessos aos bens materiais e simbólicos, a realidade das/os jovens é marcada, cumpre retomar, por estatutos fluidos, híbridos e instáveis e suas trajetórias pós-lineares por percursos singulares, descontínuos e potencialmente reversíveis. Precariedade, desigualdade de recursos e de oportunidades impactam estatutos, percursos, aspirações e projetos. Assim, tal como Lopes (1996, 2015), para pensar as juventudes, em sua tipicidade e sua diversidade, o caminho que tomo é o da prática, categoria intermediária que aponta tanto para a estrutura como para a agência, a agência juvenil no domínio da academia e no “espaço-tempo” do sistema das cotas sociais.

### 3 TECENDO E “DESTECENDO” AS REDES EM ALGUNS DE SEUS FIOS, PONTOS, LAÇOS E NÓS – OS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO

*“A convergência do diálogo transdisciplinar com os estudos críticos do discurso está, por exemplo, no foco em efeitos ideológicos, e contra-ideológicos, que (sentidos de) textos podem ter sobre relações sociais, ações e interações, saberes, crenças, atitudes, valores, normas, identidades.  
(VIEIRA; DIAS, 2016, p. 58)*

O tecer a rede que sustenta e se constitui o referencial linguístico-discursivo, cuja linha-mestra são os Estudos Críticos do Discurso, significa tentar “capturar” um processo de tecitura em plena e constante (re)construção. Os fios, pontos, laços e nós dessa rede em tecitura ora apontam para alargamentos de fronteiras ora para entrelaçamentos delas.

#### 3.1 Dos estudos linguísticos e aos estudos linguísticos críticos – alguns pontos em poucas palavras

Na história da constituição das ciências modernas, sob a égide do “paradigma dominante”, a linguística está, por assim dizer, entre as “caçulas”. Só no início do século XX o campo da linguística se coloca e ascende ao status de ciência. Isso se deve em grande medida ao trabalho de Saussure que – pautado pelo paradigma dominante e vigilante das fronteiras que instituía – delimita e limita o estudo da linguagem à “língua” como um sistema fechado, autônomo, por isso, a isola nela por ela mesma como “o objeto” de estudo.

Assim, na tensão entre dominância e insurgência, colocam-se em cena “novas” perspectivas teóricas e metodológicas, entre as quais, a sociolinguística, a semântica, a pragmática, a linguística textual, a linguística crítica, a análise de discurso, que fazem figurar, dentro das tão vigiadas fronteiras, as variedades, os sentidos, os usos, o texto, o discurso.

Nesse movimento de alargamento das fronteiras, os estudos linguísticos críticos passam a ganhar papel de destaque. Antes de mais, a que se refere o “crítico” em “estudos linguísticos críticos”? Ou ainda em que se diferem das abordagens sem o atributo? Como bem aponta Wodak (2001), a princípio, relacionava-se à influência da Escola de Frankfurt ou de Habermas, mas atualmente, o termo, num sentido mais ampliado, congrega engajamento social e político e prática teórica sociologicamente embasada, e, também, como sintetiza Fairclough (2010 [1995]), o cunho crítico

consiste em possibilitar visibilidade à natureza interligada das coisas. No tocante às diferentes abordagens para análise de discurso, o autor avalia que a distinção entre as “críticas” e “não-críticas” se dá, sobretudo, “segundo a natureza de sua orientação social para o discurso”, ou seja, as práticas teóricas críticas se diferem não só na descrição das práticas linguístico-discursivas, mas também por evidenciarem o caráter constitutivo e constituinte do discurso, que, recorrentemente, não está aparente aos atores sociais. (FAIRCLOUGH (2001 [1992], p. 31-32)

O autor, na obra de (2001 [1992]), apresenta um inventário dessas abordagens que se propõem à análise de discurso e que servem, segundo afirma, como contextualização e base para sua própria abordagem. Neste trabalho, atendo-me, por razões óbvias, a sumarizar brevemente as que o autor classifica como “crítica”, quais sejam, a Linguística Crítica (LC) de Fowler *et al.* (1979) e Kress e Hodge (1979) e a Análise de Discurso francesa (AD), desenvolvida por Pecheux (1982) com base na teoria de ideologia de Althusser.

Segundo avalia Fairclough (2001 [1992]), o grupo que desenvolveu a Linguística Crítica, ansiava por se distinguir da linguística regular, à época, dominada pela abordagem chomskyana ou da sociolinguística. Para tanto, tentara “casar um método de análise linguística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo à teoria funcionalista” associada a Halliday (1978, 1985). Assim, a LC rejeita dois “dualismos prevaletentes e relacionados”, a saber, os sistemas linguísticos tomados como autônomos e independentes do “uso” da linguagem e a separação entre “significado” e “estilo”, ou seja, entre “conteúdo” e “forma”. Assim, quanto ao primeiro dualismo, a LC advoga, com base em Halliday (1973, p. 65 *apud* FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 47) que “a linguagem é como é por causa de sua função na estrutura social” e no tocante ao segundo dualismo, assume, também de Halliday, a concepção de que a gramática de uma língua se constitui de um conjunto complexo de sistemas de “opções”, os falantes realizam “seleções” entre essas opções, que implicam os contextos e circunstâncias sociais e por eles são implicadas, ou seja, as “opções formais” são sempre significativas.

Como o propósito assumido é a “interpretação crítica” de textos, a LC, diferentemente da linguística regular e da sociolinguística, toma, tal como a linguística funcional de Halliday, textos completos como objetos de análise. Desse modo, para a análise textual os linguistas críticos recorrem muito à gramática sistêmica de Halliday

(1985) e também a categorias de outras teorias como “ato de fala” e “transformação”. Fairclough (2001 [1992]) reconhece que a LC difere de outras abordagens, no tocante à atenção que dedica à gramática – com relevo à transitividade e à “transformação” gramatical de processos em “nominalização” e “passivização” – e ao vocabulário – já que modos de “lexicalizar” o mundo podem envolver sistemas ideológicos de classificação. Entretanto, o autor salienta que a LC enfatiza excessivamente o texto como produto e negligencia os processos de produção e recepção de textos. Descuida, segundo ele, da apregoada “interpretação crítica”, já que, não raro, a relação entre aspectos textuais e sentidos sociais é tomada como transparente.

Logo, como salienta Fairclough (2001 [1992]), outra fragilidade da LC, que não está desvinculada do apontado acima, é a ênfase unilateral que confere aos efeitos do discurso na reprodução social de relações e estruturas sociais. A abordagem desconsidera tanto que no e pelo discurso se realizam as lutas sociais como que mudanças no discurso são indicativos de mudanças sociais e culturais mais amplas. Por fim, o autor sublinha que a LC assume uma perspectiva “exclusivamente descendente do poder e da ideologia”, que encontra correspondência, na ênfase também dada, à estrutura social e não à ação social, à reprodução social e não à transformação social pela abordagem althusseriana do grupo de Pêcheux. Advoga, então, a necessidade de uma teoria social do discurso que pautada por uma reavaliação desses dualismos os tome como polos em relação de tensão. (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 50)

A exemplo da LC o autor afirma que o grupo de Pêcheux (PÊCHEUX *et.al.*, 1979; PECHEUX, 1982) propusera uma abordagem crítica à análise de discurso que também tenta combinar uma teoria social do discurso e um método de análise textual, cujo foco principal fora o discurso político escrito. Como já evidenciado, a perspectiva marxista de ideologia de Althusser (1971) foi a principal base da teoria social da AD. Essa perspectiva, destaca Fairclough (2001 [1992], p. 51-52), “ênfata a autonomia relativa da ideologia da base econômica e a contribuição significativa da ideologia para a reprodução ou transformação das relações econômicas.” Isso porque Althusser (1971) entendia que o funcionamento da ideologia se realiza nos “aparelhos ideológicos de estado” – as instituições e organizações como a educação, a família – pela “interpelação” dos “sujeitos sociais” e de sua fixação em “posições” ao tempo que os leva à ilusão de serem “agentes livres”.

Para Fairclough (2001 [1992]), a grande contribuição de Pêcheux para a AD fora defender que a linguagem é uma forma material da ideologia de expressiva importância. Para o francês o discurso tanto evidencia os efeitos da luta ideológica no funcionamento da linguagem como a existência de materialidade linguística na ideologia. Ele advoga que cada posição incorpora uma “formação discursiva”, um constructo de Foucault, “que determina o que pode e deve ser dito” dentro de uma formação ideológica (PÊCHEUX, 1988 [1982], p. 111). Desse modo, para a AD os sujeitos sociais são constituídos em relação a formações discursivas particulares e seus sentidos, já que as formações discursivas são facetas linguísticas de “domínios de pensamento” que são social e historicamente constituídos e que, por sua vez, tanto produzem o sujeito como o que lhe é possibilitado compreender, sentir, pensar e fazer. Assim, para a AD o sujeito se percebe como fonte dos sentidos de uma formação discursiva, mas, na verdade, são seus efeitos. Entretanto, a abordagem admite que nem sempre os sujeitos se identificam inteiramente com uma dada formação discursiva e, assim, podem se distanciar por meio de uma “contra-identificação” – quando o distanciamento de práticas existentes se dá sem ser substituída – ou por meio de uma “desidentificação” – quando a substituição acontece das práticas. (FAIRCLOUGH, 2001 [1992])

Quanto ao método de análise, é chamado de “análise automática do discurso” visto que parte do processo é computadorizada para identificar as formações discursivas em um *corpus* de textos. A primeira parte do trabalho é uma análise linguística do texto em orações simples por meio de procedimentos “transformacionais” de Harris (1963). Então, são produzidos gráficos que mostram as relações que ocorrem entre as orações, por exemplo de coordenação, subordinação. Em um segundo procedimento computadorizado, palavras e expressões são mapeadas para verificar as que estejam em relação de “substituição” para, então, evidenciar as relações semânticas entre elas, como de sinonímia ou de implicação e, assim, busca focalizar “palavras-chave”. Por fim, os resultados de todos esses procedimentos precisam ser interpretados, embora, sublinha Fairclough (2001 [1992]), problemas associados à interpretação sejam negligenciados.

O autor reconhece que a força da abordagem da AD e o que a faz ser considerada como crítica é que trata uma teoria marxista do discurso com métodos linguísticos de análise textual. No entanto, avalia que o tratamento dos textos, em seus vários procedimentos como sumarizado acima, é insatisfatório. Entre outros fatores, o

britânico ressalta que procedimentos de análise de sentenças separadas desconsidera e anula aspectos distintivos da organização textual e acaba por focar partes dos textos, o que significa que “os objetos de análise” são efetivamente as orações e não os textos completos. Os textos, como na LC, também são tratados como produtos e analisados em termos semânticos estreitos, cujo foco é predeterminado em “palavras-chave”, considerando apenas as dimensões ideacionais do significado e restando negligenciadas as dimensões interpessoais. Sumarizando, “os textos são tratados como evidências para hipóteses sobre as formações discursivas formuladas *a priori*”. Observa que, tal como há na teoria althusseriana, há na abordagem uma tendência à ênfase na reprodução, logo a visão da posição do sujeito é unilateral, não considera a capacidade de agência. (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 55-56)

Entretanto, segundo o autor, a “segunda geração” da AD promoveu alterações em aspectos fundamentais da abordagem. Alguns estudos do discurso político, por exemplo, ocupam-se das estratégias discursivas de aliança e combinações de diferentes formações discursivas que implicam discursos heterogêneos e ambíguos. O discurso passa, então, a ser caracterizado por sua “heterogeneidade constitutiva”, por seu “dialogismo” e “intertextualidade” – estas consideradas, com base em Bakhtin (1981), propriedades inerentes. Para essa geração da AD uma formação discursiva não é mais monolítica, mas instável cujos limites entre diferentes formações discursivas deslocam-se segundo as forças em jogo na luta ideológica. Destaca o britânico que a assunção da heterogeneidade constitutiva do discurso implica considerar que partes de um texto serão potencialmente ambivalentes, o que coloca questões ao intérprete relacionadas às formações discursivas mais relevantes para seu trabalho de interpretação. Isso confere a AD, como o próprio Pêcheux teria reconhecido, seu caráter interpretativo e não diretamente descritivo.

Segundo o autor, com as alterações propostas pela chamada “segunda geração”, a AD dá “um novo foco sobre o ‘evento’ discursivo particular, emerge uma visão dialética e a possibilidade de transformação torna-se inerente à natureza heterogênea e contraditória do discurso.” Entretanto, o autor avalia que a tradição de análise de discurso orientada linguisticamente, as quais inventariou, é, em suas palavras, “fraca e pouco desenvolvida, precisando ser fortalecida pela adoção de pressupostos da linguagem e do discurso”. Orientando-se por essa direção, o autor se propõe a desenvolver a ADC. (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 56-57)

Nesse movimento de estreitamento de laços entre pressupostos da linguagem e do discurso e o alargamento das fronteiras entre estudos linguísticos e teoria social, a ADC favorece uma outra configuração, um novo cenário, ainda em curso, e se soma a ele, no domínio das ciências: “o paradigma emergente” de que fala Sousa Santos (2008). Assim, nesse novo cenário em construção, a partir das últimas décadas do século XX, estudiosos e pesquisadores de diversas áreas, como destaca Fairclough (2001 [1992], p. 19) começam a perceber e a reconhecer que mudanças no uso da linguagem estão ligadas a questões e processos sociais e culturais mais amplos. Logo, a análise linguística passa a ser considerada entre os métodos úteis para o estudo da mudança social. No entanto, segundo pontua o autor, era preciso preencher uma lacuna, não havia uma abordagem teoricamente ancorada e metodologicamente coerente com a dimensão ontológica, ou seja, que conseguisse dar conta de analisar a linguagem como parte irredutível da prática social.

Como bem aponta Fairclough (2001 [1992]), há vários fatores que levaram a essa lacuna, entre os quais, ressalta quatro. No tocante ao campo dos estudos da linguagem, entre esses fatores, o autor assinala a hegemonia, por assim dizer, ao menos até os anos de 1980, na linguística, de paradigmas formalistas e cognitivos, com destaque às tradições estruturalista e gerativista das escolas de Saussure e Chomsky, e, por consequência, o isolamento dos estudos linguísticos em relação aos estudos das demais ciências sociais. Quanto aos estudos de natureza social, Fairclough (2001 [1992]) sublinha a falta de interesse de outras ciências sociais pela linguagem e a tendência a perceber a linguagem como transparente, o que levava a considerar, predominantemente, no trabalho de análise, o conteúdo social de dados linguísticos sem atentar para a própria linguagem (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]).

Entretanto, como já mencionado, nas duas últimas décadas do século passado, as fronteiras entre as ciências sociais começam a se mostrar mais permeáveis, desenvolvem-se teorias e novas práticas quer teóricas quer metodológicas – é a crise do paradigma dominante e o prenúncio do paradigma emergente como discute Sousa Santos (2008). Essas mudanças, como observa Fairclough (2001 [1992]), têm sido acompanhadas por uma “virada linguística” na teoria social, o que passa a conferir à linguagem um papel central nos fenômenos sociais. Assim, cumpre reiterar, as ciências sociais de perspectiva crítica passam a atentar para o modo como mudanças linguístico-discursivas podem estar vinculadas a questões sociais mais amplas e para a necessidade de se desenvolver um método crítico que reúna teorias sociais e

linguísticas para o estudo da realidade social, da tensão entre manutenção e mudança na vida social. (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]).

Diante disso, Norman Fairclough (2001 [1992]) propõe, então, a Teoria Social do Discurso, a TSD, uma abordagem de Análise do Discurso Crítica, cujo objetivo é preencher tal lacuna por meio de uma abordagem de análise linguística que contribua para aproximar teorias sociais e linguísticas com vistas ao estudo do discurso e da mudança social. O autor, assim, na obra de 1992, apresenta um modelo de análise tridimensional – discurso como texto, prática discursiva e prática social. Já, no trabalho de 1999, que desenvolve em parceria com Lilie Chouliaraki, é proposto um refinamento teórico e metodológico que promove um deslocamento da centralidade do discurso para a prática social. Assim, o discurso passa a ser considerado como elemento semiótico das práticas sociais, que dialeticamente se articula aos outros elementos da prática, quais sejam, atividades materiais, relações sociais, fenômenos mentais (ao que venho chamando de disposições (repertórios de esquemas e de modos para sentir, pensar e agir) com amparo em Bourdieu (2004 [1987]), Lahire (2001, 2004) e Lopes (2015), cujo principal objetivo é refletir sobre a vida social, os problemas sociais, sobretudo, suas facetas discursivas, no tocante a relações assimétricas de poder, de dominação, exploração e exclusão na perspectiva da transformação dessas realidades, da mudança social.

Isso posto, antes de mais, cumpre ressaltar que a Análise de Discurso Crítica, muito embora Fairclough seja um dos principais expoentes, não se constitui unicamente pela TSD, ainda que recorrentemente esta seja tomada por aquela, inclusive, neste texto também o é. A próxima seção ocupar-se-á disso.

### **3.2 Estudos Críticos do Discurso - uma rede em tecitura que ao tecer-se “dá linha” ao “paradigma emergente”**

*“... a motivação primordial da ciência crítica social é contribuir para a consciência desses processos de mudança, e a ADC se inclui nessa linha, apresentando, como diferencial das demais práticas teóricas críticas, a sua ênfase na linguagem.”*  
(DIAS, 2015, p. 26)

A Análise de Discurso Crítica – “alinhada” ao “paradigma emergente” ao tempo que lhe “dá linha” – configura-se um campo de investigação heterogêneo, instável e aberto que congrega uma diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas que

estuda o discurso em práticas ou rede de práticas contextualizadas (RAMALHO; RESENDE, 2011; WODAK, 2001).

A ADC é, por assim dizer, uma contextura de abordagens teórico-metodológicas de perspectiva crítica e de cunho interdisciplinar que, por isso, se assume instável e se pretende aberta a relações sustentáveis, diálogos profícuos e intercâmbios efetivos com outras abordagens, sobretudo, as inseridas nas Ciências Sociais Críticas em favor de análises de discurso textualmente orientadas e assentadas nas diferentes dimensões da realidade social para o estudo da linguagem e da vida social. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Isso porque a ADC assume ontologicamente a vida social como um sistema aberto, ou seja, passível de mudança e, por conseguinte, assume a linguagem (e outras semioses) como parte irredutível da vida social interconectada a outros elementos do social em todos os níveis. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24)

Desse modo, como um desdobramento e aprofundamento da ADC, se estão a tecer os Estudos Críticos do Discurso, os ECD, que formam e são formados por uma rede de estudiosas/os com suas respectivas e diferentes práticas teóricas e/ ou metodológicas que conferem heterogeneidade ao campo de investigação, que, por sua vez, possibilita sua abertura e instabilidade propícias à consecução de uma heterodoxia controlada capaz de dar conta da complexidade da realidade em estudo. Essa rede em construção, que são os Estudos Críticos do Discurso, começou a ser tecida, durante um simpósio em Amsterdã no início dos anos de 1990, quando se reuniram Wodak, Teun van Dijk, Teo van Leeuwen, Gunther Kress e Norman Fairclough a fim de debater suas propostas de estudos e de pesquisas discursivas aqui e ali descoincidentes, mas não incongruentes, como afirma Wodak (2001)

[...] entre si abordagens distintas e diferenciadas, abordagens que ainda marcam as tendências existentes hoje [...] Nesse processo de formação de um grupo, diferenças e similaridades foram expostas; diferenças em relação a outras teorias e metodologias em análise do discurso (...), e semelhanças numa forma programática que poderiam estruturar as diferentes abordagens teóricas apresentadas pelas várias biografias e escolas dos estudiosos que formavam o grupo. (WODAK, 2001, p. 4)

A tecitura dessa rede segue em construção, atravessou mares, vem se estendendo pelo Hemisfério Sul, alcançou a América Latina e o Brasil. Como efeito, conforme salientam Ramalho e Resende (2011), pesquisadores/as latino-

americanas/os têm participado da construção e consolidação dos ECD como teoria e método de investigação discursiva, tanto a questionar as abordagens já legitimadas no Norte como a propor “novas” possibilidades epistemológicas e/ou metodológicas, cujos avanços não podem ser negligenciados, entre os quais, no Brasil, destaco o trabalho de Dias (2011, 2015); Magalhães (1986, 2000); Resende (2009, 2019); Rios (2009, 2010); Ramalho (2010) e Vieira (2019).

São inúmeros os trabalhos desenvolvidos por e entre esse(as) estudiosas/os do discurso e também de e com muitas/os outras/os, cuja lista é felizmente bastante vasta. Elegi o trabalho desse(as) cinco autor(as) brasileiro(as) dada a importância que tem na minha trajetória e formação como pesquisadora e estudiosa do discurso e como professora no campo dos estudos críticos da linguagem e do discurso. Isso posto, orientando-me pela ordem cronológica, teço, então, brevemente, sobre algumas das principais contribuições do pesquisador e de cada uma das quatro pesquisadoras brasileiro(as) cujo trabalho ressoa, em tons próprios e sons particulares, no arranjo da minha pesquisa. Início pela precursora da Análise do Discurso Crítica no Brasil a Professora Izabel Magalhães. Em 1986, com o texto “Por uma Abordagem Crítica e Explanatória do Discurso” a autora lançou, no campo dos estudos da linguagem no Brasil, a orientação crítica em análise discursiva. Além de ter coordenado a tradução de uma das primeiras obras de Fairclough, a de 1992, “Discurso e Mudança Social”, a única traduzida para Português, destaco o livro “Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico”, de 2000, em que a autora apresenta uma pesquisa etnográfica de orientação emancipatória na qual analisa o discurso médico pediátrico e evidencia o cunho eminentemente assimétrico da relação médico-paciente estabelecido e sustentado pelo discurso. Firma, assim, as potencialidades do trabalho articulado entre a etnografia crítica e a ADC.

O ano de 2009 fora bastante fértil. A Professora Viviane de Melo Resende, nesse ano, na obra “Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico” discute a urgência da efetivação da reflexividade já nos desenhos das pesquisas em ADC. Para tanto, tomando por base em Fairclough (2003), tece reflexões acerca das potencialidades da interdisciplinaridade a pesquisas discursivas de cunho crítico ao aprofundar questões de perspectiva ontológica com base nos pressupostos do Realismo Crítico e suas implicações à ADC, à investigação das relações entre linguagem e sociedade.

Passados dez anos, em “Decolonizar os estudos críticos do discurso” a autora reivindica, junto a muitas vozes, firmadas no projeto decolonial, a autoridade da

própria voz. A obra é um exercício de reflexividade, discute e problematiza questões afetas a epistemologias, mas não só no tocante às formas de pensar e entender o mundo, discute também questões de poder que estão em jogo no campo acadêmico, denuncia o “problema do epistemicídio” que, em certas esferas, invisibiliza a produção intelectual dos “de fora” das fronteiras bem vigiadas. O mais importante, a obra é um ato de resistência, já que privilegia a voz e o pensamento latino-americano em análise do discurso, nos estudos discursivos críticos, possibilita, como advoga a CLC “as convenções de oposição”, ou seja, os discursos do letramento de resistência.

Voltando a 2009, no livro “Literacy Discourses – A sociocultural Critique in Brazilian Communities”, o Professor Guilherme Veiga Rios, num movimento interdisciplinar e reflexivo, propõe uma integração das dimensões teórica e metodológica entre a Análise de Discurso Crítica, a ADC, e os Novos Estudos do Letramento (NEL). Essa integração é de tal ordem que o possibilitou investigar complexas relações entre letramento e práticas sociais, ou mais, especificamente, entre letramento como um elemento discursivo e os outros elementos das práticas sociais e realizar uma crítica explanatória das representações sobre letramento. O autor adverte que sua proposição de integração não se pretende a construir uma nova teoria, tampouco se apresenta como um modelo único a encaixar as abordagens, ambas já campos de estudo consolidados. Salaria que o diálogo que promove entre as duas abordagens é no sentido de tirar proveito das potencialidades de ambas para focar o fenômeno social e realidades da linguagem sem reduzir um ao outro.

No texto de 2010, “Letramento, discurso e gramática funcional” está proposta uma sofisticação teórica de extrema relevância não só aos Novos Estudos de Letramento, mas também aos Estudos Críticos do Discurso. O pesquisador observa que letramento está posicionado no mesmo nível de abstração de discurso. Segundo o autor, seria então uma contradição conceitual tanto identificar letramento ou discurso – categoria inferior – com a prática – categoria superior – como considerar uma categoria de análise as “práticas de letramento”, o que seria em si reducionista. Rios (2010) sublinha que o conceito de “evento de letramento” e o referencial teórico do discurso estão inerentemente um no outro, e isso pode ser visto no uso da linguagem escrita ou na construção reflexiva dos significados que implicam os letramentos. O professor propõe, então, a fim de guardar coerência teórico-metodológica, como categoria de análise, a expressão “discurso do letramento”. Salaria que a expressão deve ser entendida como um nome composto para enfatizar que o que está sendo

estudado não é só a linguagem escrita como atividade, mas também sua representação pelos participantes da pesquisa. Essa proposição fora fundante à minha pesquisa de mestrado e é basal à minha tese de doutoramento, por isso assumo como constructo epistemológico e categoria de análise “discursos do letramento” e não “práticas do letramento”. Retomá-lo-ei na seção em que alinhavo à tese alguns pontos dos Novos Estudos do Letramento, os que julgo mais pertinentes ao trabalho.

Também em 2010, em seu livro “Análise de discurso crítica da publicidade: um estudo sobre a promoção de medicamentos no Brasil”, a Professora Viviane Cristina Vieira, que, à época, identificava-se como Viviane Ramalho, apresenta a investigação de cunho interdisciplinar por meio da qual a pesquisadora promoveu um diálogo profícuo entre a ADC e a Semiótica Social de Kress e Leeuwen (1996, 2001). Para operacionalizar categorias de ambas as abordagens toma como fio condutor de sustentação em comum o constructo da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2004). Merece destaque também o desenho da construção dos *corpora* e da análise discursiva que contempla a produção e a composição textuais do gênero discursivo “anúncio de medicamentos” organizados por um recorte histórico-temporal e a recepção desses textos por meio da interpretação de dados quantitativos gerados por meio da aplicação de um questionário aberto autoadministrado. A autora por meio desse movimento interdisciplinar engenhoso trouxe à baila efeitos ideológicos realizados na propaganda de medicamentos brasileira, desvelando como discursos ideológicos ativados em textos multimodais contribuem para a sustentação de relações assimétricas de poder entre “leigos” e “peritos”, problematizando assim, o papel do discurso na sustentação de preocupações sociais, como as ligadas ao consumo inadequado de medicamentos.

Em “Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade” de 2019, a professora tece inicialmente um diálogo entre teorias coloniais e os estudos críticos do discurso para, então, refletir sobre possíveis abordagens decoloniais feministas do discurso para pesquisas em educação e gênero-sexualidade. A autora assume a teoria do gênero social como tema de pesquisa e como guia aos pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos. Isso porque, como assinala, defende o potencial transformador da crítica e da decolonização de estruturas opressivas das categorias de gênero e sexualidade heteronormativas.

Em “Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica”, no ano de 2011, a professora Juliana de Freitas Dias apresenta uma reflexão de cunho teórico e metodológico sobre os constructos da Análise de Discurso Crítica. É uma atualização das contribuições teórico-metodológicas de sua tese de doutorado (2007). Para isso discute, criticamente, transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de alcance global do período da chamada “modernidade tardia” naturalizadas como inevitáveis. A estudiosa defende que as práticas teóricas precisam lançar luz sobre os efeitos dessas transformações e precisam orientar(-se) para possibilidades de rearranjos alternativos. Para tanto, dentro dessa perspectiva de teorização crítica, propõe uma recontextualização do arcabouço metodológico da crítica explanatória de Chouliaraki e Fairclough (1999), ao que nomeia por “proposta de um novo arcabouço” e o aplica exitosamente à sua própria pesquisa. Essa ousadia reflexiva me é muito cara, encorajou-me a desenhar uma proposta de (re)enquadre analítico para minha pesquisa. Mais à frente, discorrerei sobre esse (re)desenho.

Em “A linguagem do parto: discurso, corpo, identidade” de 2015, a professora Juliana de Freitas Dias defende que romper com a perspectiva de que nascimento, doença e morte são realidades afetas apenas ao plano biológico é necessário para pesquisadores(as) engajados(as) a refletir sobre o mundo “real” que é social e culturalmente organizado, por isso com diferentes e múltiplas práticas, crenças, costumes e discursos. A autora problematiza o “lugar” assimetricamente ocupado pela mulher, criança e médico nas redes de práticas de parturição, sobretudo, nas práticas hegemônicas, as medicalizadas. Entretanto não descarta da emergência, ainda incipiente, do que chama “um novo paradigma de assistência à parturição” que resgata a humanização das práticas e relações que envolve o parto. Para tanto, propõe uma investigação de perspectiva transdisciplinar, em que coloca em diálogo o “discurso”, “aspectos da medicina que circundam a parturição” e “um olhar social” sobre o parto para o qual, segundo afirma a autora, a ADC mostrou-se teórica e metodologicamente útil à tecitura, em suas palavras, desse “mosaico” e, assim, realiza, por assim dizer, uma ousadia amparada na reflexividade.

A urdidura dessa rede, na tensão entre colonialidade-decolonialidade, de que fala Resende (2019, p. 20), favorece interações dinâmicas e sustentáveis entre diferentes epistemologias e, assim, promove um “ciclo virtuoso entre consciência (ser), crítica (saber) e criatividade (poder)” aos estudos discursivos críticos quer nas convergências quer nas divergências das tramas, laços e nós entre as heterogêneas

práticas teóricas e metodológicas, que acabam por configurar, assim entendo, os Estudos Críticos do Discurso cá no Sul e lá no Norte na direção de uma “ecologia dos saberes” e da e pela tecitura do “paradigma emergente” no dizer de Sousa Santos (2008, 2010, 2011).

### **3.2.1 “O fio da meada”**

Perseguindo uma ecologia de saberes, cumpre dar relevo aos pressupostos – “pontos, laços, nós e tramas” em tecitura mais preciosos a dar sentidos e formas à minha pesquisa – dessa rede em construção – os Estudos Críticos do Discurso –, que, entrelaçados, não só, mas sobretudo, à Sociologia da Juventude, da Educação e da Cultura, compõem a rede maior, a teia de sustentação deste trabalho de doutoramento.

Assim, da ADC tomo, não exclusivamente, mas como fio condutor desse entrelaçamento, a abordagem de Fairclough (1992, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), a Teoria Social do Discurso (TSD), visto que no Brasil e nomeadamente na Universidade de Brasília sua proposta é a mais difundida, por isso sua relevância. De um jeito ou de outro, a abordagem britânica foi/é o principal ponto de partida à reflexividade das práticas teóricas, para os avanços e outras possibilidades quer epistêmicas quer metodológicas desenvolvidas por analistas do discurso brasileiras/os.

Isso posto, retomo “o fio da meada” da ADC por “dois pontos primordiais”, discurso e prática social. Como já evidenciado acima, na obra de 1999, Chouliaraki e Fairclough está proposta uma mudança fulcral na dimensão epistemológica que impacta, obviamente, a metodológica em sua abordagem para o acercamento da complexidade vida social, que, ontologicamente, é assumida como estratificada e complexa, logo não pode ser reduzida ao discurso. Assim, o discurso é redimensionado e a prática social ocupa a centralidade na TSD.

(Des)enrolando os fios, a ADC assume do Realismo Crítico de Collier (1994), Archer (1995), Sayer (2000) e, sobretudo, de Bhaskar (1986) pressupostos ontológicos de tal ordem que ao serem incorporados e operacionalizados na e com sua prática teórica provocam redimensionamentos virtuosos. Assim, sustentada pelo Realismo Crítico, a ADC considera que existe um mundo real, incluindo o social, que existe independentemente do nosso conhecimento sobre ele. A ADC assume a

premissa de que a realidade não pode ser acessada diretamente e que “a realidade (o potencial e o realizado) não pode ser reduzida ao nosso conhecimento sobre ela, que é contingente, mutável e parcial”<sup>17</sup>, conforme observa Fairclough (2003, p. 14). Em decorrência desses pressupostos, assume, então, uma ontologia estratificada do mundo social, ou seja, estruturas e eventos correspondem a diferentes estratos da realidade social com diferentes propriedades. Assim, a realidade social é estratificada em três domínios, quais sejam, o "potencial" que é o domínio das estruturas com seus "poderes causais" associados; o "realizado" que é o domínio de eventos e processos sociais; o "empírico" que é a parte do realizado que é experienciada pelos atores sociais. Os dois primeiros estratos referem-se à dimensão ontológica e o último à dimensão epistemológica. (FAIRCLOUGH, 2015)

Desse modo, a vida - natural e social – é entendida como um “sistema aberto”, ou seja, passível de mudança, ainda que simultaneamente qualquer evento sofra constrangimentos de “mecanismos operativos” ou “poderes generativos”, os “poderes causais”. As diferentes dimensões da vida – biológica, psicológica, social – têm suas próprias estruturas distintas e distintivas que, por sua vez, têm efeitos generativos distintos sobre os eventos por meio de mecanismos particulares. Ocorre que a ativação de qualquer mecanismo é sempre mediada pela ativação de outros mecanismos, significa que nenhum mecanismo tem efeito determinante sobre qualquer evento. Os eventos são complexos e não previsíveis como se fossem simples efeitos de mecanismos estruturais. Num arremate, essa perspectiva ontológica considera a vida como um sistema aberto – constituída por práticas, ou melhor alinhando, por redes de práticas – sem negligenciar os constrangimentos das estruturas que a conformam e nelas são conformadas de modo complexo. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 19 e 21)

“Um ponto atrás e à frente”, então, preciso e precioso à ADC – incorporado do materialismo histórico-geográfico de Harvey (1996) –, a saber, as práticas sociais – entendidas como “maneiras habituais, atadas em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos materiais e simbólicos para agirem juntas no mundo.” Os autores pontuam que as práticas são constituídas na vida social tanto em domínios especializados, como o das ciências, quanto no domínio da cultura, incluída a vida cotidiana. Defendem que a prática social é o “ponto de conexão entre estruturas

---

<sup>17</sup> As traduções das citações dessa obra foram realizadas por mim.

abstratas e seus mecanismos e eventos concretos – entre ‘sociedade’ e pessoas vivendo suas vidas”, eis a centralidade da prática. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21, grifo do autor)

Os autores sublinham três características principais das práticas, a saber, “são formas de produção da vida social” (produção nos diversos domínios que não só o econômico, entre os quais, cultural, político, acadêmico); “toda prática está localizada dentro de uma rede de relações com outras práticas” (essas relações “externas” impactam sua constituição “interna”); “as práticas têm sempre uma dimensão reflexiva: as pessoas sempre geram representações do que fazem como parte do que elas fazem.” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22)

Logo, endossado pela visão dialético-relacional que assumem, desse entrelaçamento com as CSC, em especial com a perspectiva de Harvey (1996), “outro ponto atrás e à frente”, os autores deslocam o discurso e o tomam como o elemento semiótico das práticas que se articula dialeticamente a outros três elementos – relações sociais, atividades materiais e disposições, que, em práticas e eventos situados, são considerados momentos e se internalizam sem se reduzirem um ao outro. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 61)

Nesse movimento do (des)enrolar, preciso discutir algumas tecituras que consegui fazer nesse denso emaranhado, entre as tramas da ADC e as malhas das Ciências Sociais Críticas, sobretudo da Sociologia, em que venho me construindo e construindo a tese. Aqui especificamente preciso firmar que ao refletir sobre prática social e os elementos que a constituem assumi disposições e não fenômenos mentais como um dos elementos. Assim, o assumo e o operacionalizo por entender que o conceito de disposições – repertório de esquemas e de modos para sentir, pensar e agir – como cunhado por Bourdieu (2004 [1987]), recontextualizado em Lahire (2001, 2004) e em Lopes (2015) e produtivo em trabalhos de inúmeros sociólogos, estudiosos e pesquisadores contemporâneos, a exemplo dos que compõe a rede de sustentação desta pesquisa – guarda maior coerência tanto ontológica como epistemológica com os Estudos Críticos do Discurso

Chouliaraki e Fairclough (1999)<sup>18</sup> observam que toda teoria é ela mesma uma prática, uma prática teórica, e como tal, inserida em redes de práticas de outros domínios, econômicos, políticos que impactam sua constituição interna, logo podem

---

<sup>18</sup> As traduções das citações dessa obra foram realizadas por mim.

ter ou sofrer efeitos ideológicos. De seus diálogos com Bourdieu e Wacquant (1992), os autores advogam que

Para minimizar efeitos ideológicos mal reconhecidos dentro da teoria, as práticas teóricas podem e devem ser reflexivas,” no sentido de buscar iluminar suas próprias condições de possibilidades, incluída sua própria localização dentro da rede de práticas e os **efeitos internos (incluindo os ideológicos) de suas relações externas.** (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 27, grifos nossos)

Então, encorajada por eles próprios, como analista do discurso defendo a representação discursiva “disposições” no lugar de “fenômenos mentais” e de “pessoas”, como proposto em Fairclough (2003), visto que aquela não descuida do caráter social, que é constituinte do “ator plural”<sup>19</sup>, de Lahire (2001) e constituído por ele e nem do atributo da reflexividade, já que “são modos para”, “repertórios de como”, por isso abertos a rearranjos e, assim, dialeticamente não negligencia a integralidade do ator plural, em sua capacidade inalienável de sentir, pensar e agir.

Isso posto, a ciência moderna pautada pelo “paradigma dominante” extirpou o ser, elegeu a cabeça separando a do todo, só a razão tinha/tem lugar, só o mental alcançava/alcança “a verdade” científica. Os Estudos Críticos do Discurso como prática teórica crítica precisam ter atenção a potenciais efeitos ideológicos de práticas teóricas assim alicerçadas. Desse modo, nesse meu tecer e destecer que é o “tece a tese”, senti, tanto na representação “fenômenos mentais” como “pessoas”, um nó.

Senti (escolhi o processo “sentir” intencionalmente para enfatizar a reflexividade implicada nessa representação das disposições que mobilizo – repertórios de como sentir, pensar e agir – nessa e para essa proposição) que, “fenômenos mentais” além de apontar para um nível de abstração mais próximo, por assim dizer, do da estrutura do que da prática (que corresponde ao nível intermediário, assumida como o ponto de conexão entre a abstração da estrutura e a concretude do evento), privilegia o “pensar”, invisibiliza o corpo e, assim, potencializa o apagamento do sentir, ativa representações assépticas, hierarquizantes, por isso, conservadoras, como as apregoadas pela ciência moderna e com isso o risco de construções identificacionais reducionistas sobre o ator social, alijando-o a pluralidade que lhe é constitutiva.

---

<sup>19</sup> Ver Seção 2.2

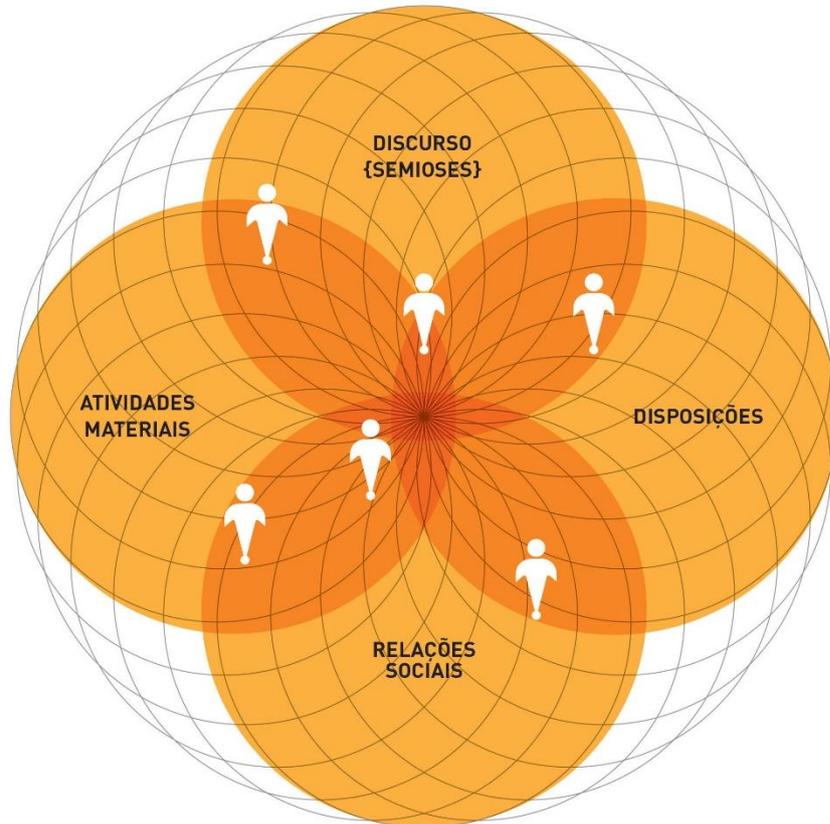
Como também, senti que, ao contrário de “pessoas”, a representação “disposições” não representa de modo estanque os elementos/momentos, ou seja, não aparta o ator social dos demais momentos, mas os toma e considera “incorporados” ou a incorporar, na relação de internalização e articulação, sem que se reduzam um ao outro. Isso porque, nas práticas situadas ou redes de práticas, relações sociais, ações e atividades materiais e materialização de textos (momento discursivo) são realizados necessariamente pelas pessoas, em sua integralidade, por isso “incorporados”. De outro modo, mantêm-se na dimensão da potência.

Então, senti de transformar esse nó em laço, de modo a manter atado o todo do ator social, reconhecendo sua integralidade. Para isso assumo, operacionalizo “disposições” que, como já expressei, pressupõem a tríade dos “modos de” – sentir, pensar e agir – dialeticamente articulada à reflexividade no contínuo e complexo processo de mobilização e rearranjo dos repertórios de conhecimentos (cultural, social, linguístico...), dos sistemas de crenças, princípios e valores que implicam e são implicados por desejos, pensamentos e sentimentos a impulsionar os modos de agir, as disposições para a agência. Logo, o elemento/momento “disposições” não se confunde ou mesmo se sobrepõe a “atividades materiais”, esta representação refere-se à concretização do agir, já aquela diz respeito a “repertórios de como”, a “modos para” (sentir, pensar e agir) que são ativados por meio de arranjos complexos.

Assim, sinto que os movimentos de articulação e internalização que se dão dialeticamente entre os momentos da prática “fazem mais sentido”, já que, em toda e qualquer prática situada, articulação e internalização dos momentos não podem prescindir dos corpos. A concretização das atividades materiais, o estabelecimento das relações sociais, a produção de textos e a ativação das disposições passam e realizam-se necessariamente pelos corpos. Os momentos da prática são, reitero, incorporados, corporificados. Por outras palavras, potencialmente, articulação e internalização se realizam de modo mais coerente e efetivo, já que discursos, atividades materiais, relações sociais e disposições contemplam a integralidade do ator social engajado em uma dada prática ou rede de práticas e, assim, correspondem à complexidade implicada. Isso posto, como um singelo, mas importante ato de resistência, assim sinto e penso, a fim de ilustrar e dar visibilidade aos corpos e, desse modo, à integralidade do “ator plural”, apresento, na figura 24, os movimentos de articulação e internalização dos momentos da e na prática social “incorporados”. Para

isso escolhi, não por acaso, para representação do “ator plural corporificado” uma figura humana não binária.

Figura 24 - Momentos da e na prática social “incorporados”



Fonte – Proposição minha

“Retomando outro ponto” preciso e precioso aos ECD, o discurso, que, como bem avalia Dias 2015, não representa a semiose/linguagem em uso simplesmente, seu uso implica tensionamentos entre dominação e resistência, conformação e reconfiguração, manutenção e mudança e está implicado nessas e por essas tensões que caracterizam a instabilidade do poder hegemônico e apontam para a vida social como um sistema aberto. Por isso o conceito de hegemonia, um laço ao trabalho de Gramsci (1971), é tão valioso aos estudos discursivos críticos, visto que considera não só “a relativa permanência de articulações dos elementos sociais”, mas também destaca “a possibilidade inerente de desarticulação e rearticulação” por meio das lutas pelo poder, incluído o poder de regular os discursos. (CHOULIARAKY; FAIRCLOUGH, 1999, p. 25)

O conceito de hegemonia enfatiza, pois, o quanto relações de dominação, nas sociedades capitalistas contemporâneas, se estabelecem e, relativamente, se mantêm mais pelo consenso e aquiescência do que apenas pela coerção, como também coloca em evidência o papel da ideologia na sustentação de relações de dominação, de discursos ideológicos naturalizando assimetrias, legitimando práticas excludentes, dissimulando interesses e visões particulares como universais nas lutas pelo poder. (CHOULIARAKY; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003)

Pontua Fairclough (2003, p. 58) que “buscar por hegemonia é uma questão de buscar universalizar sentidos particulares no trabalho de alcançar e manter dominação, e isto é um trabalho ideológico.” Logo, interessam sobremaneira aos ECD textos que atualizam discursos ideológicos, que representam, por exemplo, como “uma realidade inquestionável e inevitável”, as vagas das universidades públicas serem historicamente ocupadas, quase que exclusivamente, por egressos de escolas particulares, as proclamadas e autoproclamadas “escolas de elite”.

Assim, dada sua perspectiva dialético-relacional, a abordagem assume como foco o conflito social, ocupa-se, como já discutido, de problemas sociais parcialmente discursivos, o que significa dizer que os ECD buscam evidenciar como recursos semióticos (multimodais, sobretudo linguísticos, mas não exclusivamente), mobilizados em eventos, em práticas situadas ou rede de práticas, atualizam discursos que contribuem para manutenção e legitimação de desigualdades, de assimetrias de poder, de contextos de dominação e exclusão ou os contestam e imprimem resistência na direção da mudança.

Logo, os Estudos Críticos do Discurso rejeitam tanto a perspectiva do determinismo que considera de forma absoluta a estabilidade da estrutura como a do voluntarismo que coloca toda a ênfase sobre a atividade concreta, a superestimando. A ação social – que o discurso é parte constituinte e constitutiva – é vista como constrangida por relativas permanências que continuamente reproduz ou paulatina e criativamente transforma. Por outras palavras, as estruturas sociais, ou melhor, a dimensão institucional das práticas – que não pode ser reduzida à abstração das estruturas e nem a agrupamentos de eventos – é parcialmente sustentada e parcialmente transformada pela ação social. É, pois, arrematando com Giddens

(2000) e Bhaskar (1989),<sup>20</sup> tanto condição como recurso à agência – incluída sua faceta discursiva.

Mais um “arremate”, esse de raiz ontológica, de suas costuras com o Realismo Crítico, como já evidenciado, os ECD assumem a realidade como estratificada. Dessa assunção, então, discute-se a relação entre os elementos da estruturação social e discursiva. Assim, no nível do potencial abstrato, a estrutura relaciona-se ao sistema semiótico/linguístico; no nível do concreto realizado, o evento relaciona-se ao texto. Para focar na estruturação discursiva, há uma lacuna entre abstração do sistema semiótico e a concretude dos textos cuja relação não se dá de forma direta. A mediar essa lacuna estão as ordens de discursos como entidade intermediária – que se relacionam às práticas sociais – a possibilitar e a constringer o alçar a abstração do sistema semiótico e a realização de textos, entendidos como elementos de eventos.

Diante dessa complexidade, Fairclough (2003, p. 3) firma que a análise de discurso não é análise linguística de textos somente, mas um trabalho analítico que entrelaça dois focos, textos específicos – a parte semiótico-discursiva de eventos sociais – e “ordens de discurso” - conceito operacionalizado de Foucault (1971)<sup>21</sup> – “combinações ou configurações particulares de gêneros, discursos e estilos que constituem o aspecto discursivo das redes de práticas”. Essas combinações são relativamente estáveis a possibilitar e a constringer os usos semióticos-discursivos nas diferentes práticas ou redes de práticas (FAICLOUGH, 2003, p. 220). Assim, considerando esses dois focos, o autor propõe a “análise interdiscursiva” de texto, ou seja, escrutinar o texto em termos de como se articulam diferentes gêneros, discursos e estilos e, assim, respectivamente, como os textos realizam ação/interação, representação e identificação.

É preciso aqui “um ponto duplo”, com base em Fairclough (2003, p. 26), para os ECD “discurso” assume duas acepções que se imbricam, quais sejam, a mais abstrata refere-se às semioses (linguagem e outras modalidades) como elemento irreduzível da vida social, a mais concreta refere-se aos modos particulares de representar parte do mundo. Na primeira acepção, em práticas sociais, discurso corresponde ao momento semiótico que dialeticamente se articula aos outros momentos das práticas, relações sociais, atividades materiais e disposições. Na

---

<sup>20</sup> Ver seção 2.1

<sup>21</sup> “A totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas” (FOUCAULT, 1971)

segunda acepção, discurso, gênero e estilo remetem à configuração interna do momento semiótico/discursivo das práticas, correspondem, pois, aos três elementos da “ordem de discurso”.

Reforçando um ponto, o autor toma ordem de discurso como uma rede de práticas sociais no aspecto linguístico. Seus elementos não correspondem a categorias puramente linguísticas, “gênero, discurso e estilo” atravessam a fronteira entre linguagem e não-linguagem, entre o discursivo e o não-discursivo. Eles selecionam certas possibilidades definidas pelos sistemas linguísticos e excluem outras, controlando a variabilidade linguística das diferentes áreas da vida social. “Então, ordens de discurso podem ser vistas como organização e controle social da variação linguística.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24)

### **3.2.2 A entrelaçar pontos e estreitar laços: o texto**

Entrelaçando esses pontos e outros está o texto. Os Estudos Críticos do Discurso sustentam que linguagem e sociedade estabelecem uma relação de tal ordem que uma é constitutiva e constituinte da outra. Logo, textos, como elementos de eventos sociais, têm efeitos causais, potencialmente produzem ou constroem mudanças. No entanto, pelo entrelace a pressupostos do realismo crítico, os ECD consideram que tais efeitos causais não ocorrem de modo automático e tampouco regular, visto que são muitos os fatores, quer de constrangimentos quer de possibilidades, que podem ativar ou não tais efeitos causais.

Aos Estudos Críticos do Discurso importam sobremaneira os efeitos ideológicos – efeito de inculcar e sustentar ideologias. Por ideologia, os ECD assumem a conceituação crítica de Thompson (2011, p. 79), a saber, “maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas [linguagem e outras semioses], serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Por isso os ECD preconizam que a análise textualmente orientada precisa possibilitar a análise social, ou seja, a análise interdiscursiva, de modo a considerar os textos em termos de seus efeitos nas relações de poder e dominação, em contextos de desigualdade e exclusão.

Para tanto, ADC ampliou a rede ao “estreitar os laços” com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Fairclough (2003, p. 37) propõe a associação dos conceitos de gêneros, discursos e estilos – modos relativamente estáveis de interação e ação discursiva, de representação discursiva e de identificação discursiva,

respectivamente, aos significados acional, representacional e identificacional. Esses conceitos são simultaneamente discursivos e sociais.

O “fio condutor” desse estreitamento de laço com a LSF e, sobretudo, a proposição dos três significados do discurso – acional, representacional e identificacional – vem de outro laço, esse atado ao trabalho de Foucault (1994), que se relacionam, respectivamente, aos três grandes eixos de sua obra, cuja articulação também é dialética, quais sejam, eixo do poder, eixo do saber e eixo da ética. Ao eixo do poder relaciona-se o significado acional, pois gêneros implicam relações com os outros e também ação com ou sobre os outros. Ao eixo do saber relaciona-se o significado representacional, visto que discursos pressupõem o conhecimento, logo controle sobre as coisas. Ao eixo da ética relaciona-se o significado identificacional, já que estilos pressupõem construções identificacionais para si e para os outros – é o processo relacional de identificação-diferenciação, como sugere Silva, T. (2009). (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28-29)

Desse modo, salienta Fairclough (2003, p. 29) que embora para propósito analítico os três aspectos do significado precisem ser distinguidos, eles não são totalmente separados, “há um sentido em que cada um internaliza os outros”, ao que, assim, exemplifica “Representações particulares (discursos) podem desempenhar de modo particular Ações e Relações (gêneros) e apontar modos de Identificação (estilos)”. Conclui o autor que o “ponto principal é que a distinção entre os três aspectos do significado e entre gêneros, discursos e estilos é uma distinção analítica necessária que não as impede de 'fluírem' umas nas outras de várias maneiras.”

Assim, dos três fios que tecem o significado no texto, considerando o problema social parcialmente discursivo de que me ocupo e se ocupa minha pesquisa, assumo foco nos significados representacional e identificacional que relacionam-se, respectivamente, a discurso – perspectiva de mundo, modo de representar aspectos do mundo – e a estilos – modos de identificação de si e do outro, que são parcialmente discursivos, mas também, e inevitavelmente, recorrerei ao significado acional - que é relacionado ao conceito de gênero - maneiras relativamente estáveis de ação e interação discursivas, que visto que Gêneros/Ação não estão separados de Discursos/Representação e de Estilos/Identificação e vice e versa.

Passo a (des)fiar, em algumas linhas, o discurso como representação. Fairclough (2003, p. 124) sublinha que diferentes discursos são perspectivas particulares do mundo e estão associadas às diferentes relações que os atores sociais

estabelecem com os outros e com o mundo, que, por sua vez, dependem de suas posições no mundo. Nesse sentido, discursos não representam somente o mundo “como ele é”, mas também como “poderia ser”, ou seja, são também “projetivos”, “representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares.” De modo que, quando diferentes discursos entram em conflito e discursos particulares são contestados, a contestação central é o poder de gerar visões particulares do mundo que possam ter o poder performativo de sustentar ou refazer o mundo. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 130)

Assim, considerando o problema social parcialmente discursivo do qual se ocupa a pesquisa, que por oportuno, sumariamente reitero, a construção social parcialmente discursiva de fronteiras invisíveis e invisibilizadas a delimitar, constranger ao “outro”, ao “de fora da fronteira” os acessos a bens materiais e simbólicos, que historicamente eram privilégios restritos dos “de dentro” do espaço acadêmico, são de extrema relevância as discussões tecidas, por Fairclough (2015) sobre as estruturas organizacionais e mudança organizacional, com base em Jessop (2002). Entre essas discussões destaco: (i) em situação crise/tensão grupos de atores sociais desenvolvem estratégias, que têm um carácter parcialmente discursivo – discursos e narrativas, que representam o que aconteceu, o que tem acontecido e está acontecendo e constroem imaginários para o que poderia acontecer; (ii) mudança no processo social, incluindo mudança de textos, pode ter efeitos transformativos nas estruturas organizacionais/institucionais; (iii) a implementação de uma estratégia bem sucedida é uma questão de operacionalização de novas representações e imaginários (discursos e narrativas) em novas formas de sentir, pensar e agir e de novos arranjos. Essa discussão é fundamental, lança luz à consecução dos objetivos da pesquisa, visto que é um dos objetivos identificar iniciativas e estratégias de superação do problema a fim de refletir sobre possibilidades de ações coletivas que efetivem mudanças das e nas redes de práticas da academia.

Isso porque discursos constituem parte dos recursos com que os atores sociais se posicionam nas diferentes redes de práticas de que tomam parte, incluindo(-se), excluindo(-se), cooperando, competindo, dominando a fim de manter ou mudar o estado de coisas. Assim, nos textos e entre textos, podem se estabelecer relações dialógicas ou polêmicas entre diferentes discursos (recorrentemente híbridos e mesclados) que atualizam. Por isso a relevância e a potencial efetividade da “análise interdiscursiva” de textos que se ocupa não só com a identificação de quais discursos

são atualizados, mas também como eles são articulados nos textos. (FAIRCLOUGH, 2003, p.124-128)

A análise interdiscursiva consegue alcançar e mapear, por exemplo, como, em textos midiáticos que abordam o sistema de cotas sociais, são realizadas representações de efeitos causais casuísticos como se universais fossem e como essas representações se articulam a discursos elitistas e preconceituosos por meio de declarações *irrealis*<sup>22</sup> que implicitamente constroem identificações estigmatizantes para alunos oriundos das escolas públicas, por exemplo, como incapazes de construir competências intelectuais e acadêmicas. A análise interdiscursiva consegue evidenciar relações mais amplas, já que ao focar a prática aponta tanto para a estrutura como para a ação. Assim, por exemplo, consegue desvelar como tais articulações se orientam na direção de desqualificar e deslegitimar a ação afirmativa do sistema de cotas sociais, camuflando os interesses de manutenção do acesso restrito e privilegiado para uma pequena parcela da sociedade às vagas nas universidades públicas.

Tomo, então, o segundo fio, o discurso como identificação. Pontua Fairclough (2003, p. 159-160), quem se é está parcialmente relacionado com como se fala, como se escreve, ou seja, com o estilo, que é o aspecto discursivo das formas de identificação. O processo de identificação é complexo, como bem avalia o autor. Sobre essa complexidade, preciso alinhar um pequeno ponto. No tocante ao significado identificacional, considerando as escolhas ontológicas e epistemológicas que fiz na tecitura da rede de sustentação da tese, assumo como categoria “construções identificacionais”, reconhecendo assim o limite do que consigo acessar por meio materialidade textual da complexidade que envolve identidade, sem descuidar do caráter reflexivo da agência, no que tange os processos de construção de identificação e de diferenciação.

Pesquisas críticas com e para as juventudes precisam ter em conta a diversidade constitutiva da condição juvenil, de sua origem, de suas trajetórias não lineares, de seus múltiplos, intercambiáveis, mutáveis interesses, desejos, crenças, construções identificacionais, marcações de diferenças e projetos, de sua agência.

---

<sup>22</sup> Em Fairclough (2003, p.109-172), está proposta uma distinção bastante fértil acerca do tipo de declaração, a saber, declaração do tipo *realis* - declarações que representam “fatos” “sobre o que é, foi, está sendo o caso”, ou seja, do campo do realizado e declaração do tipo *irrealis* – que representam hipóteses, previsões, representam evento(s) abstratamente, ou seja, do campo do potencial.

Cumpra, pois, retomar e retrançar brevemente alguns pontos sobre as juventudes. Assim, como assinala Lopes (2015), a pluralidade é constitutiva do jovem. O autor avalia que, no espaço escolar-acadêmico, com destaque para a sala de aula, origens, percursos e projetos traduzem-se por mil indícios, ditos e interditos, falas e silêncios. Sublinha ainda que em cada jovem, no fluir de um percurso, “se cruzam desigualdades estruturais e desigualdades de agência”. É a tese do ator plural de que fala Lahire (2001) “cada estudante é um sujeito plural num mundo plural”.

Em tempos e espaços de “acumulação flexível”, os jovens contemporâneos, sobretudo os das camadas populares, na busca de encontrar “seu lugar simbólico”, no dizer de Lahire (2006), movem-se, conforme assinala Pais (2005), por “estruturas sociais crescentemente labirínticas”. Nesse processo de encontrar seu lugar – “fundado em lutas, tácitas ou explícitas” pelo “monopólio da definição legítima dos gostos e das práticas” e, assim, dos acessos aos bens materiais e simbólicos, como, por exemplo, o acesso à universidade –, a realidade dos jovens é marcada por estatutos, entre os quais as construções identificacionais, fluidos, híbridos e instáveis e suas trajetórias pós-lineares por percursos singulares, descontínuos, inconstantes e potencialmente reversíveis.<sup>23</sup>

Isso posto, preciso reforçar que ao contrário de Bourdieu (1983) e Lahire (2006) defendo que a juventude não é apenas uma palavra. Reitero que “juventude” é uma construção identificacional que, como tal, potencialmente atualiza perspectivas diferentes e até mesmo antagônicas. Já o uso no singular precisa ser problematizado, visto que carrega potencial ideológico de unificação, homogeneizando o que é constitutivamente marcado pela pluralidade e diversidade. É preciso, pois, repetir que “juventude” lexicaliza uma conceituação complexa que guarda em si, como evidencia Pais (1993), o paradoxo da “unidade na diversidade”. Assim, “juventude” entrecruza dois eixos semântico-discursivos, a saber, como aparente “unidade” – quando referida a uma fase da vida – e como “diversidade” - quando estão em jogo diferentes atributos sociais, como as construções identificacionais que fazem distinguir os jovens uns dos outros.

Diante desse breve retrançar, cabe corroborar, pois, a avaliação de Fairclough (2003) quando pondera que “identidade” não pode ser reduzida à identidade social, o que significa que a identificação não é um processo puramente textual, não é somente

---

<sup>23</sup> Ver seção 2.3

uma questão de linguagem. As pessoas são posicionadas involuntariamente como agentes primários por causa do que são ao nascer, – homem ou mulher; branco, negro, indígena; filho de trabalhador, de empresário, de profissional liberal –, no dizer de Archer (1998), de suas posições dentro da distribuição social de recursos, sobre o que não têm escolha.

A expansão dos limites das posições de agente primário para grandes contingentes, cujos recursos quer materiais quer simbólicos a que têm acesso são restritos, como por exemplo o acesso à universidade pública a jovens oriundos da escola pública, é um processo marcado por fortes tensões, conflitos e lutas que implica, sobremaneira, as construções identificacionais, que por sua vez impactam a agência dos atores sociais nas práticas e redes de práticas, por exemplo, do espaço acadêmico e, assim, a configuração da realidade social. Um arremate oportuno, discute Silva, T. (2009) que o processo de construção de identificação e de diferenciação estão marcados por relações de força e poder, de modo que se implicam e “traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, T., 2009, p. 81).

Segundo o autor, a diferenciação é o processo central pelo qual se constroem identificação e se marcam diferenças. Assim, construções identificacionais e marcações da diferença, que implicam operações como a demarcação de fronteiras entre “nós e eles”, potencialmente estruturam a linha abissal entre “‘cotistas’ e ‘não cotistas’”, já que dividem e classificam, ou seja, constroem indicadores evidentes de posições sociais hierarquizadas. As tensões em e de polarizações, “nós e eles”, “do centro/da periferia”, “do plano/da satélite”, ‘cotista’/‘não cotista’, expressam que uma das identificações/diferenciações é sempre privilegiada, uma recebe valoração positiva, enquanto a outra, carga negativa, não raro, estigmatizante.

Alinhada a essa percepção está a avaliação de Fairclough (2003, p. 40-41) de que “questões de hegemonia – do estabelecimento, manutenção e contestação da dominância social de grupos sociais particulares”, é uma questão de disputa por conseguir projetar representações particulares como universais, o que é em parte um alcance textual. Por isso, o autor defende que análise interdiscursiva de textos pode e deve evidenciar, por exemplo, como textos “podem ser usados como recurso para desvelar caminhos nos quais a diferença pode ser acentuada, negociada, colocada entre parênteses ou mesmo suprimida”. É a lógica da diferença e da equivalência nas lutas hegemônicas, de que fala Fairclough (2003, p. 100-101) com base nas

discussões sobre processo político de Laclau e Mouffe (1985), “em termos do trabalho simultâneo de duas ‘lógicas’ diferentes, uma lógica de ‘diferença’ que cria diferenças e divisões, e uma lógica de ‘equivalência’ que subverte a existência de diferenças e divisões”.

Entrelaço, por fim, o terceiro fio, o do discurso como ação e interação. Fairclough (2003, p. 65) observa que, em práticas ou redes de práticas, ação e interação nunca são apenas discursivas, mas, podem ser predominantemente discursivas. Isso significa dizer que, em práticas situadas ou redes de práticas, agimos e interagimos discursivamente por meio dos gêneros ou cadeias de gênero. Por oportuno, cadeias de gêneros referem-se a diferentes gêneros que se relacionam com alguma regularidade, envolvendo transformações sistemáticas entre os gêneros, quer com gêneros precedentes quer subsequentes, o que possibilita a “hibridização” e “mistura” de gêneros discursivos. Pontua o autor que “cadeias de gênero contribuem para a possibilidade de ações que transcendem diferenças no espaço e no tempo, ligando eventos sociais a práticas sociais diferentes, países diferentes, tempos diferentes”, o que favorece a capacidade para “ação à distância” – uma característica da “globalização contemporânea” – e, desse modo, o exercício do poder. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31 e 35)

Assim, nas sociedades contemporâneas, como assinala o autor, gêneros e cadeias de gênero são importantes para a sustentação de sua estrutura institucional – das relações estruturais entre governo (local), empresas, universidades, mídia – entendidas tais instituições, portanto, como elementos da engrenagem da sociedade, a dita “sociedade de governança” e tais gêneros como “gêneros da governança”. Por “governança” o autor assume “qualquer atividade dentro de uma instituição ou organização direcionada para regular ou gerenciar alguma outra (rede de) prática(s) social(ais).” Assim, no e para o trabalho de análise, é útil contrastar “gêneros de governança” e “gêneros práticos”, este refere-se a “gêneros que figuram mais fazendo coisas do que gerenciando o modo como as coisas são feitas”, e aqueles, logo, a gêneros que figuram regulando o modo como as coisas são feitas. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32)

Isso porque são os gêneros de governança cujos efeitos causais potencialmente não só sustentam relações estruturais entre o domínio acadêmico e o econômico, por exemplo, mas alcançam e ligam “diferentes escalas – conectando o local e o particular ao nacional / regional / global e geral”. Logo, mudanças de e nos

gêneros são indicativos de reestruturação e reescalonamento da vida social, o que pode favorecer “ofuscamento de fronteiras” e “formas de hibridismo ou misturas de práticas sociais” decorrentes, como salienta Fairclough (2003, p. 33-35). Tais mudanças, ofuscamentos e hibridismos implicam, sobremaneira, as relações entre “agentes sociais” – entre organizações (universidades, por exemplo), grupos (movimento de estudantes universitárias/os, colegiado de professoras/es) e/ou atores sociais (ingressos na universidade pública, por exemplo). Com base em estudos sociolinguísticos de Brown e Gilman (1960), o autor observa que as relações sociais – que, como já discutido, se estabelecem por meio de gêneros ou cadeias de gêneros – “variam em duas dimensões, ‘poder’ e ‘solidariedade’, ou hierarquia social e distância social”.

Por isso, a análise interdiscursiva se mostra tão fértil, visto que pode apontar tanto para o não discursivo – para a relação de hierarquia social e distância em redes de práticas e instituições quanto para o discursivo – como hierarquia social e distância são construídas em gêneros. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 75). Arrematando, aos ECD importam, sobretudo, ao analisar texto em termos de gênero, investigar como gêneros discursivos ou cadeias de gêneros, materializados em textos concretos, figuram e se configuram na ação e interação social como parte de eventos sociais e de redes de práticas.

Destarte, dos pontos, laços, nós e tramas dessa rede em construção que são os ECD, esses estão entre os mais preciosos, como já pontuei, a dar sentidos e formas à minha pesquisa, por isso são de extrema relevância à investigação, uma vez que pretendo estudar o discursivo e entender o não discursivo – as relações e inter-relações que se estabelecem entre eles - nas redes de práticas sociais e nos discursos dos letramentos relacionados a essas práticas dos quais tomam parte jovens estudantes da Universidade de Brasília.

Para tanto, a fim de lograr êxito na consecução dos objetivos traçados, entre os quais, saliento, “desvelar como as representações das redes de práticas acadêmicas sustentam, legitimam ou contestam o problema social investigado: a linha abissal discursivamente construída nas práticas da academia” será preciso, como advogam Fairclough, Jessop e Sayer (2010 [1995], p. 212), assumir as “ferramentas e habilidades da análise crítica semiótica”, que implicam análise linguística e análise do discurso para refletir criticamente sobre textos, no dizer dos autores, produzidos e consumidos na e sobre a realidade social investigada. Assim, o trabalho de pesquisa

ocupa-se, quanto ao aspecto semiótico, como os efeitos semióticos realizados são gerados, por isso precisa concentrar-se nas complexidades dos mecanismos do estrato do realizado e quanto ao aspecto crítico, das relações entre a semiose e o mundo material e social, ou seja, das causas e efeitos sociais dos textos produzidos e consumidos no espaço da academia relacionado, direta ou indiretamente, ao problema investigado.

### **3.3 Os pontos, fios, laços e nós a trançar e serem trançados: o (re)enquadre analítico da crítica explanatória**

*“Pesquisa social crítica deve ser reflexiva, de modo que uma parte de toda análise deve ser a reflexão sobre a posição assumida.”*  
(CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 66)

Cumpre traçar e trançar, em algumas linhas, o enquadre analítico da crítica explanatória proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 59-66), com base em Bhaskar (1986) para, então, apresentar, encorajada pelo movimento reflexivo – a “recontextualização do arcabouço metodológico” - de Dias (2011), uma proposta de (re)enquadre analítico para minha pesquisa.

Isso posto, como sublinham Chouliaraki e Fairclough (1999), os tópicos do enquadre proposto “podem ser vistos como estágios em ADC, embora eles não sejam todos necessariamente cumpridos na ordem em que eles estão listados”. Os autores advogam que esse enquadre analítico guarda coerência com a ADC como método, que deve ser visto como constantemente em evolução, já que sua aplicação pode ser estendida a novas áreas da vida social e sua teorização de discurso correspondentemente desenvolvida. Assim, assinalam, que o “enquadre é bastante complexo e para propósitos analíticos específicos podem-se focar em algumas partes em vez de outras”, mas advertem que a complexidade é necessária para “operacionalizar” a posição teórica assumida. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 59)

Traçando e trançado, então, os cinco passos da crítica explanatória como propostos, na obra de 1999, pelos autores. Assim, o primeiro passo é a percepção de um “problema” que tanto pode estar dentro na prática social ou na rede de práticas per se como na construção reflexiva dessa prática ou rede de práticas. Sublinham os autores que o problema social parcialmente discursivo, geralmente, envolve relações

de poder, assimetria na distribuição de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, naturalização de discursos particulares como universais.

O segundo passo proposto é a identificação dos “obstáculos para a superação do problema”, ou seja, a identificação de elementos da prática social ou rede de práticas que sustentam o problema e que constroem a possibilidade de mudança. Há, nesse passo, a proposição de três tipos de análises que atuam juntas: a) análise de conjuntura, da configuração das práticas sociais relacionadas ao problema b) análise da prática particular, cuja atenção é voltada para as relações entre discurso e os outros momentos e c) análise do discurso, orientada para a estrutura – voltada para às ordens de discurso – e para a interação – voltada para a análise linguística de recursos utilizados no texto e sua relação com a prática social.

O terceiro passo é a “função do problema na prática”, o que quer dizer, o analista precisa verificar se há uma função particular para o aspecto problemático do discurso, em outras palavras, deve-se avaliar também a função do problema nas práticas e rede de práticas e como o discurso figura. O quarto passo é o levantamento dos “possíveis modos de ultrapassar os obstáculos”, ou seja, explorar as possibilidades de mudança e superação dos obstáculos identificados. O último passo é uma “reflexão sobre a análise”, já que toda pesquisa crítica deve ser reflexiva, ou seja, é necessário que o/a analista do discurso entrelace a prática teórica à prática ou rede de práticas analisada num movimento reflexivo, de modo a refletir sobre as limitações e as potencialidades de todo o processo de pesquisa e análise. Por oportuno, apresento um quadro síntese do enquadre analítico da crítica explanatória como proposto pelos autores.

#### Quadro 1 - Enquadre analítico da crítica explanatória

- 1) Um problema (atividade, reflexividade)
- 2) Obstáculos a serem enfrentados/abordados
  - a) Análise da conjuntura;
  - b) Análise da prática em seu momento discursivo
  - (i) práticas relevantes?
  - (ii) relação do discurso com outros momentos?
    - ✓ discurso com parte da atividade
    - ✓ discurso e reflexividade
  - c) Análise do discurso

(i) análise estrutural: a ordem do discurso

(ii) análise interacional

- análise interdiscursiva

- análise linguística e semiótica

3) Função do problema na prática particular

4) Possíveis formas de ultrapassar os obstáculos

5) Reflexão sobre a análise

Fonte: Chouliaraki; Fairclough (1999, p. 60)

Isso pontuado, passo a alinhar “recontextualização do arcabouço metodológico” proposta por Dias (2011, p. 237-241). Esse movimento reflexivo, conforme a autora contextualiza, orienta-se pela defesa que fazem Chouliaraki e Fairclough (1999) acerca a proposição dos cinco passos da crítica explanatória como um referencial aberto. Com base nos autores, Dias (2011, p. 235) sublinha 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.” Desse modo, a autora propõe-se a reformular o arcabouço metodológico, num primeiro momento, selecionando os passos que “seriam viáveis para a análise específica que estava realizando”, posteriormente, ampliou a reformulação “de modo que ele fosse um instrumento fundamentado na nossa prática social e cultura particular e capaz de abranger uma gama variada de pesquisa.”

Desse processo de reflexão sobre o fazer pesquisa em ADC, a autora foi tecendo releituras até que chegasse “a um modelo final”, que denominou “Proposta de um novo arcabouço”, em que propôs as seguintes mudanças: a) no atinente ao tópico 1, troca da denominação “Problema” por “Questão motivadora”; b) quanto ao tópico 2, especificação do item “a” da “Análise de conjuntura”, em “Conjuntura histórica e Conjuntura atual” e inclusão, no item “c”, da “Análise das Identidades”; c) no tocante aos tópicos 3 e 4, retirada de ambos “Função do Problema na prática” e “Possíveis modos de ultrapassar os obstáculos” e reelaboração do tópico 3 “Definindo os principais desafios”; no concernente ao tópico 5, desdobramento em dois tópicos diferentes, a saber, “(4) Refletindo sobre a análise e (5) Reconfigurando a questão”, conforme quadro abaixo formulado por Dias (2011, p. 234-244).

Quadro 2 - “Proposta de um novo arcabouço”

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Análise da conjuntura: <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Conjuntura histórica</li> <li>(ii) Conjuntura atual</li> </ul> </li> <li>b) Análise do discurso <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) análise interdiscursiva</li> <li>(ii) análise linguística</li> </ul> </li> <li>c) Análise das Identidades</li> </ul>
3) Definindo os principais desafios
4) Reconfigurando a questão
5) Refletindo sobre a análise

Fonte: Dias (2011, p. 237)

Então, como já anunciado, encorajada por essa “recontextualização do arcabouço metodológico”, que encontra sustentação na própria proposição de Chouliaraki e Fairclough (1999), senti que era oportuno, mais que isso, era preciso engajar-me também num movimento reflexivo e propor um “(re)enquadre analítico” para minha pesquisa a fim de garantir ao todo do trabalho coerência já entre as dimensões ontológica e epistemológica e, por conseguinte, destas com a metodológica.

Desse modo, passo a traçar o trançado que fiz. Desde a pesquisa do mestrado, em que investigava os discursos do letramento e as redes de práticas no domínio do estágio de jovens universitários no contexto institucional de uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, um achado que fiz durante o trabalho etnográfico me inquietava. Na verdade, *acho que o achado é que me achou*. Eu não o fiz, o achado se fez para mim. Assim ele se apresentou: o universo dos estagiários participantes estudava em instituição de ensino superior particular. Todos os universitários afirmavam que o valor da bolsa que recebiam no estágio era importante para pagar ou ajudar a pagar a mensalidade da faculdade. Então, fui impelida a questioná-los sobre a universidade pública. Todos os estudantes a representaram como no “domínio do impensável” de que fala Sousa Santos (2010). Para aqueles jovens a UnB estava fora de alcance. Representações como “A UnB não é pra gente” ecoaram em mim, eu era estudante da UnB e era técnica daquela autarquia, ou seja, eu era colega daqueles jovens, desenvolvíamos trabalhos juntos na instituição. Discursivamente estavam

marcadas muitas fronteiras, era preciso evidenciá-las, investigá-las, contestá-las. Eis que “a linha abissal” se mostrara para mim, tomou-me já quando eu ainda não havia defendido a dissertação de mestrado.

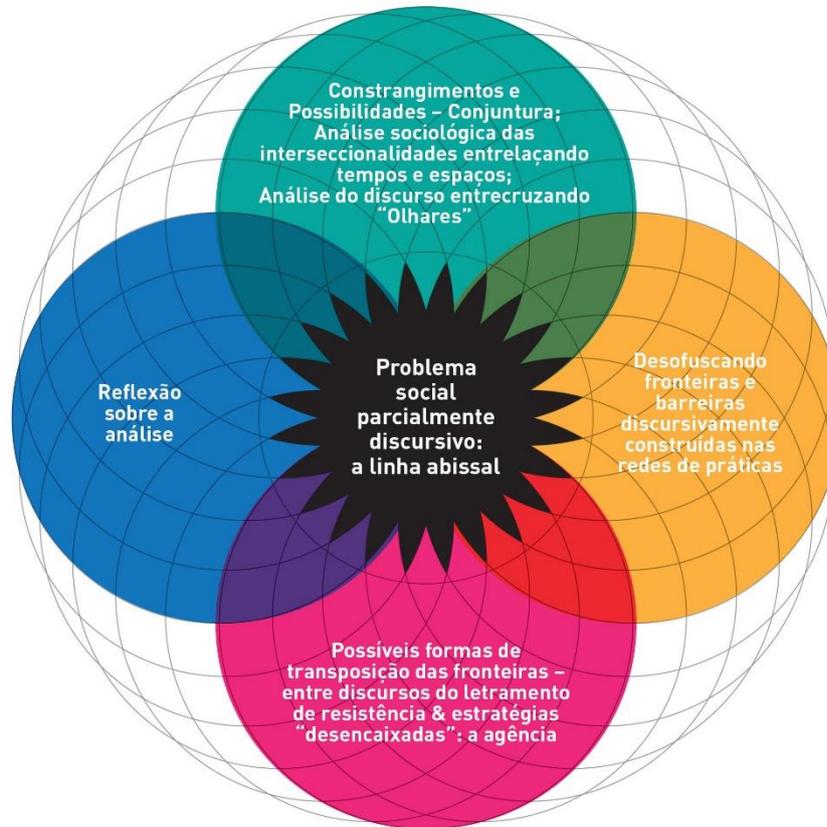
Assim, identifico como um urgente problema social parcialmente discursivo a linha abissal<sup>24</sup> construída sobre e entre jovens universitários, cujas dimensões – dada a nova configuração que se desenha na UnB por efeito da “Lei das Cotas”: metade do corpo discente vindo das escolas públicas – merece investigação a fim de desvelar as representações das práticas acadêmicas, os discursos do letramento e as construções identificacionais que a sustentam para, então, propor modos de superação, de transposição das fronteiras e reconfiguração das práticas e daquela realidade social.

Diante disso, era preciso tecer a teia de investigação, cujos momentos e movimentos não-lineares colocavam-se como uma necessidade não só metodológica, mas antes, epistemológica, de modo a favorecer o “ir e vir”, a possibilitar o trançar e retrançar de uma teia analítica efetiva à crítica explanatória no tecer da minha pesquisa. Assim, senti de representá-la graficamente não por meio de um quadro, mas por meio de uma forma circular cujas partes se entrelaçassem umas às outras, como numa teia, por meio de um ponto central: o problema social. Cheguei, então, a uma mandala, que simbolicamente representa a luta pela unidade. Eis a mandala da “linha abissal”, a proposta de (re)enquadre analítico, a dar unidade ao trabalho de pesquisa.

---

<sup>24</sup> Ver seção 1.6

Figura 25 - A Mandala do (re)enquadre analítico da crítica explanatória



Fonte: Proposição minha

Desse modo, tendo como centro o problema social parcialmente discursivo – a linha abissal – por meio do qual se articulam e se entrelaçam uns aos outros os momentos da mandala – por isso as linhas trançadas como uma rede –, alinhavo brevemente cada um deles. Retomo, assim, o entrelace pelo momento-movimento a que chamei “Constrangimentos e possibilidades (condição e recurso) a serem considerados”, que está relacionado ao segundo tópico – “aprofundando a questão” sugerido por Dias (2011) e “obstáculos para a superação do problema”, proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999). Estes autores sugerem que, nesse passo, seja focado a identificação de elementos da prática que sustentem o problema, os obstáculos. Já Dias propõe um desdobramento e uma especificação bastante produtiva a impactar não só o tópico em si, mas toda sua proposta de contextualização. Assim, considerando a dualidade da estrutura, que tanto é condição como recurso, conforme Giddens (2000) e Bhaskar (1989), senti que era preciso traçar um foco duplo – constrangimentos e possibilidades – desde a análise da conjuntura; passando pela análise sociológica, sob a lente da interseccionalidade, da ação

afirmativa por meio de textos institucionais e alcançando a análise de discurso textualmente orientada e sociologicamente embasada. Essas são as três naturezas de análise que proponho a esse momento do “(re)enquadre analítico” e que, por sua vez, articulam-se e internalizam-se sem se reduzirem uma a outra.

Assim, sob esse foco duplo, a “análise da conjuntura social, histórica e política” traça e trança alguns fios da Educação Superior no Brasil. A “análise sociológica da ação afirmativa das cotas” traça, com base em textos de instituições oficiais aos quais consegui acesso – os Microdados do Censo da Educação Superior do INEP – retratos da realidade da Educação Superior e das Juventudes sob a lente da interseccionalidade entrelaçando tempos e espaços e, assim, atando(-se) à conjuntura e à análise interdiscursiva. A “análise do discurso textualmente orientada e sociologicamente embasada” entrecruza “olhares” – “o olhar de fora” materializado em textos midiáticos veiculados na internet e “o olhar de dentro” realizado pela “voz” dos participantes-protagonistas – estudantes (“os de dentro” e “os de fora”) e professoras/es universitários da Universidade de Brasília – do e sobre o campo (no sentido de espaço social em que os atores são posicionados diferentemente e estão em relativa disputa pelos bens implicados no e pelo campo), do trabalho etnográfico. Nesse entrecruzar de olhares desvelam-se representações discursivas sobre diferentes aspectos do problema em tela, discursos do letramento envolvidos nas redes de práticas do domínio acadêmico e construções identificacionais a impactar a agência e a configuração daquela realidade.

O momento “Desofuscando as fronteiras e barreiras discursivamente construídas nas redes de práticas no espaço-tempo das cotas” é o momento da mandala que guarda correspondência ao “definindo os principais desafios” da “proposta de um novo arcabouço” e ao tópico “função do problema na prática” do enquadre original. Isso porque como defendem os autores é o momento em que o analista se ocupa em trazer à baila, como já abordado, possível função particular para o aspecto problemático do discurso, ou seja, como o discurso figura nas redes de práticas na e para a (re)produção e manutenção do problema. Na proposta do novo arcabouço, o foco é duplo: os desafios a serem superados e os modos de superá-los. Então, desofuscar as fronteiras e barreiras discursivamente construídas sobre e naquela realidade é uma exigência do fazer da pesquisa que se propõe crítica e reflexiva. Isso porque articular-se-á e implicar-se-á, não só, mas sobretudo, ao

momento “possíveis formas de transposição das fronteiras – entre discursos do letramento de resistência & estratégias ‘desencaixadas’: a agência”.

Esse momento, tal como proposto no quarto tópico tanto do enquadre analítico de Chouliaraki e Fairclough (1999) como da recontextualização do arcabouço metodológico de Dias (2011), dedica-se a efetivação do caráter reflexivo por que pesquisas em ECD devem se orientar. Já que ontologicamente a vida social é assumida como um sistema aberto, toda pesquisa discursiva crítica precisa se engajar nas possibilidades de mudança, refletindo junto aos participantes sobre como poderia e deveria ser a realidade investigada e propondo ações de como poderá e deverá ser a realidade social. Logo, diante de todo o exposto, o último momento a ser abordado, mas que, sobremaneira, precisa se fazer presente em todos os outros é a “reflexão sobre a análise”. Pesquisas discursivas críticas, como já sublinhado, precisam entrelaçar, em todas as etapas da investigação, a prática teórica às redes de práticas analisadas, refletindo sobre as limitações e as potencialidades de todo o processo de pesquisa e análise.

Isso porque os ECD, retomo, compõem-se por uma rede em urdidura cujo processo de (re)construção tanto epistemológica como metodológica se realiza, em grande medida, com e pelo trabalho de analistas brasileiras/os. Logo, a depender do desenho da pesquisa, do problema social eleito, das questões de pesquisa definidas e dos objetivos traçados, o/a(s) pesquisador/a(s) colocará em diálogo perspectivas teóricas e/ou metodológicas de outros campos, sobretudo, os filiados às Ciências Sociais Críticas a fim de realizar o trabalho de análise linguístico-discursiva socialmente orientada. Afinal os ECD não se configuram uma camisa de força, mas uma malha densa que favorece os movimentos diante dos desafios que a vida social apresenta àqueles/as que se orientam pela e para a mudança social.

### **3.4 Alguns outros fios e pontos dos Novos Estudos do Letramento e da Consciência Linguística Crítica - incorporando à rede e encorpando a teia**

*“... há uma relação inextricável entre língua e prática social. Investigar a língua é uma questão de investigar as práticas com as quais está ligada.”  
(RIOS, 2010, p. 170)*

Um entrelaçamento de pontos das dimensões epistemológicas e metodológica entre os Estudos Críticos do Discurso, os ECD, e os Novos Estudos do Letramento, os NEL, como já destacado, de extrema relevância a este trabalho está proposto em

Rios (2009, 2010). O autor salienta que o entrelaçamento entre análise do discurso linguística e textualmente embasada e letramento cultural e socialmente orientado tem como ponto fundamental o fato de que o letramento está “encaixado na língua, tanto no uso como no sistema da língua.” Isso porque, quanto ao uso do letramento, a noção de discurso como “língua em uso” – cabe acrescentar, a linguagem falada ou escrita e outros modos semióticos realizados em textos e/ou sobre textos – evidencia a integração já no nível ontológico, visto que ao se investigar o letramento se está investigando “o discurso no modo como é desempenhado pelo uso da linguagem escrita”. Já, no tocante ao sistema da língua, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, “a linguagem escrita é realizada no sistema estratificado da língua e instanciada nas interações concretas” (RIOS, 2010, p. 169)

Desse modo, o autor ao traçar similaridades entre ambos os campos e suas potencialidades quer “justapondo modos de fazer pesquisa (métodos)” quer “traduzindo conceitos equivalentes (teoria)” sublinha que uma notável similaridade é o duplo foco, cumpre retomar, sobre a língua e linguagem tanto falada como para a escrita (e outros modos semióticos) realizados em textos que, por sua vez, materializam gêneros e sobre (redes de) práticas sociais particulares, que não raro, entrecruzam diferentes domínios e contextos situacionais, comunitários, instituições, sociais. Esse duplo foco, arremata, Rios (2010, p. 170), decorre do fato de que os dois campos estão alinhados às ciências sociais críticas, logo, retomando a epígrafe, consideram que “há uma relação inextricável entre língua [semioses] e prática social. Investigar a língua [as semioses] é uma questão de investigar as práticas com as quais está ligada [estão ligadas].”

Desse modo, se discurso é o uso da língua e de outras semioses tanto para atuar na vida social como para refletir sobre ela, e o é, então, como bem observa o autor, “letramento, amplamente concebido como ato sociocultural concreto constituído por pelo menos uma das seguintes atividades – escrita, leitura e fala ao redor/sobre texto escrito (e também sobre produções semióticas)”, no interior de uma (rede de) prática social, corresponde ao momento semiótico-discursivo e como tal relaciona-se dialeticamente com os outros momentos (atividades materiais, relações sociais e disposições) num movimento de internalização sem que se reduzam um ao outro. (RIOS, 2010, p. 171)

Destarte, como já evidenciado, o autor propõe uma sofisticação teórica de tal ordem que desfaz um nó e, assim, estreita os laços e fortalece o entrelaçamento entre

os Estudos Críticos do Discurso e os Novos Estudos de Letramento. Rios (2010, p. 173) pontua, cabe retomar, que letramento está posicionado no mesmo nível de abstração de discurso, desse modo, seria uma contradição conceitual identificar letramento ou discurso – categoria inferior – com a prática – categoria superior. Logo considerar “práticas de letramento” como uma categoria de análise também seria uma contradição epistemológica por ser em si reducionista, visto que se estaria tanto reduzindo a prática a um de seus elementos – o discurso – como reduzindo qualquer um dos elementos da prática social aos outros - ora, como já frisado, os elementos da prática social são irreduzíveis. Isso porque sublinha o autor o “conceito de ‘evento de letramento’ e o referencial teórico do discurso estão inerentemente um no outro, e isso pode ser visto no uso da linguagem escrita ou na construção reflexiva do (dos significados que implicam o) letramento e dos letramentos.”

Isso posto, a fim de garantir coerência teórico-metodológica, o autor propõe como categoria de análise, a expressão “discurso do letramento”. Ressalta que “essa expressão deve ser entendida como um nome composto para enfatizar que o que está sendo estudado é tanto a linguagem escrita como atividade quanto sua representação pelos participantes da pesquisa.” Reiterando e arrematando, assumo como uma das categorias analíticas basais “discursos do letramento” e não de “práticas de letramento”, visto que este último, em decorrência da incongruência conceitual acima evidenciada, potencialmente restringe o fenômeno do letramento à atividade e descuida de seu cunho crítico. Já o primeiro, constitui-se um conceito epistemologicamente coerente e denso que contempla a linguagem escrita ou falada em torno de textos tanto como atividade quanto como representação da atividade, dos usos da linguagem que materializam gêneros selecionados pelos atores sociais nas redes de práticas das quais tomam parte, ou seja, contempla o caráter reflexivo, um dos pontos em comum e crucial tanto para os ECD como para os NEL.

Desse modo, trançar pontos dos Novos Estudos do Letramento (NEL) a rede de sustentação da tese implica assumir que os discursos do letramento compreendem disposições (repertórios de como sentir, pensar e agir), que implicam ideologias, construções identificacionais, relações de poder, agência e por elas são implicadas nas (redes de) práticas em que se realizam, operando, na tensão conformação/contestação, reprodução/transformação, sobre a vida social. Assim, a abordagem dos Novos Estudos do Letramento (NEL) rejeita a visão dominante de letramento como uma habilidade “neutra” e técnica e o concebe como parte de

práticas situadas e/ou redes de práticas, logo, potencialmente ideológicas, visto que implicam relações de poder e significados específicos e por ambos são implicadas. (GEE, 2008 [1990]; RIOS, 2009, 2010; STREET, 1993, 1995).

Os usos masculinos do letramento, a invisibilidade do letramento das mulheres e a marginalização dos letramentos “alternativos” – os não escolarizados –, historicamente construídos, são algumas das evidências irrefutáveis desse potencial ideológico e excludente que envolve as definições, conceitos e usos do letramento. Sobre isso, Street e Street (1995, p. 108) sublinham que, à medida que a influência ocidental se difunde no mundo contemporâneo, se firma “um padrão comum”, “um letramento mais restrito e masculino”. Denunciam, assim, o caráter hegemônico das concepções e usos dos letramentos – pautados pela homogeneização e pela marginalização –, costurando à sua voz a contradição apontada pelo historiador Antony Reid (1988, p. 218 *apud* STREET; STREET, 1995, p. 108), qual seja, “o curioso paradoxo em que o crescimento da cultura escrita provavelmente reduziu o número de pessoas capazes de escrever por causa da associação da escrita como o sagrado e o solene”. Sobre tal associação e seu efeito excludente, assinalo o discurso científico e os letramentos acadêmicos do paradigma dominante.

Assim, pontua Street (1995, p. 16) que “a linguagem ‘neutra’ da ciência ‘objetiva’ dissimula interesses políticos e econômicos”<sup>25</sup>, ao que se alinham os demais estudiosos que fazem parte da rede de sustentação desta tese, particularmente, os que se ocupam dos estudos críticos do discurso. Isso porque, nessa rede, assumimos uma visão social da linguagem e, por conseguinte, enfatizamos a natureza social do letramento e o caráter, potencialmente, plural e heterogêneo dos discursos do letramento. Logo, em consonância à perspectiva do NEL, contrapomo-nos a “Letramento” – com “L” maiúsculo, único e monolítico – e assumimos “letramentos”.

Corroboro a avaliação de Street (1995) e Rios (2009, 2010) de que a adoção de abordagens mais socialmente focadas para fins de análises específicas contribui para consolidar as noções de letramento como processo e, assim, para aplicá-las a situações “reais” específicas. Em outras palavras, os Novos Estudos do Letramento reivindicam que os estudos do letramento assumam agendas diferentes, agendas que questionem “como a afirmação de autoridade e a alocação dos participantes em papéis e relacionamentos específicos” se inscrevem em discursos do letramento, que

---

<sup>25</sup> As traduções das citações dessa obra foram realizadas por mim.

conceituem e investiguem de modo diferente as relações entre língua, letramento e sociedade. (STREET, 1995, p. 123).

Tal reivindicação se deve, sobretudo, ao fato de que, nas sociedades contemporâneas, como bem observa o autor, o letramento está de tal modo enraizado nas instituições escola e pedagogia que, não raro, é difícil nos desembaraçarmos dessas raízes e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores e domínios da sociedade, os discursos do letramento permanecem encaixados em outras instituições sociais. Tanto é assim que os “letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar **a coisa verdadeira**, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.” (STREET, 1995, p. 106-107, grifo nosso)

Esse discurso do alcance “da coisa verdadeira” – que constrói o monopólio de uma única verdade válida e de um modo superior de alcançá-la e que ao fazê-lo nega e invisibiliza outras possibilidades, visto que opera dentro do paradigma dominante – é reproduzido e legitimado pelo que Street chamam de “mecanismo de pedagogização”, que institucionaliza um modelo particular de letramento e é por ele institucionalizado. Desse modo, historicamente, significados e usos do “letramento” assumem o papel ideológico de sustentar perspectivas, valores, interesses e projetos particulares como se universais fossem e de propagá-los aos mais diversos domínios e esferas da vida social.

Antes de mais, é importante alinhar à discussão o conceito de domínio que operacionalizo com base no proposto por Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 11), qual seja, domínios são espaços sociais, em que diferentes práticas são realizadas e às quais estão relacionados discursos do letramento específicos. São contextos de configurações relativamente estáveis e cujas fronteiras não são fixas, mas móveis e permeáveis. Nessa perspectiva, consideram-se vazamentos, movimentos entre fronteiras, como também rearranjos e sobreposições de e entre domínios.

Isso posto, as instituições de ensino, em função do problema de pesquisa, foco, pois, nas Instituições de Ensino Superior (IES) configuram um domínio particular, o domínio acadêmico, em que com relativa estabilidade são desempenhados papéis específicos, realizadas redes de práticas e práticas específicas, que por sua vez envolvem e são envolvidas por discursos do letramento específicos, os quais implicam e são implicados por diferentes relações sociais. As instituições de ensino, no dizer de Barton (2007), têm modos próprios de “fazer as coisas”. São os “processos

institucionais de pedagogização”, entre os quais, destacam Street e Street (1995, p. 114) a “rotulação dos espaços” e os “procedimentos”, os quais se estendem para muito além dos limites da própria instituição. A institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas também no e por meio do espaço físico e institucional – “separado” do cotidiano para fins de ensino e aprendizagem – que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo socialmente construído.

Desse modo, dentro de uma instituição de ensino o “espaço é designado pela autoridade e a autoridade se expressa em letreiros”, os ambientes e as funções a que se destinam são rotuladas, construindo uma organização do ambiente visual que fornece, por assim dizer, ao estudante um modelo de relação com a língua e com mundo escrito. Os procedimentos – os modos como as regras para o engajamento das/os participantes, professoras/es e estudantes, que são continuamente afirmadas e reforçadas dentro de práticas –, supostamente, tratam apenas do “usar o letramento e falar dele”. Como bem os autores ilustram, enquanto professores, no domínio escolar-acadêmico, e pais, no domínio doméstico, parecem simplesmente orientar sobre como produzir ou ler um texto, eles também estão confirmando relações de hierarquia, autoridade e controle. (STREET; STREET, 1995, p. 114-120)

Logo, é preciso assinalar que as influências não são unilaterais, instituições de ensino estão situadas em um contexto mais amplo – uma dada sociedade –, não estão isoladas ou imunes, são implicadas pela multiplicidade de valores dessa sociedade ora reforçando ora contestando esses valores. Há, pois, uma relação de mútua implicação e tensão entre conformidade e resistência. Sobre isso, Street e Street (1995, p. 110) sublinham que muito “do que vem junto como letramento escolar [acadêmico] se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento”. Street e Street (1995, p. 112) levantam que o porquê e como uma versão particular de discurso do letramento, ou seja, a versão dominante de letramento escolar-acadêmica orientada para habilidades, “se reproduz e se sustenta na sociedade contemporânea é uma questão teórica e etnográfica – crucialmente emaranhada com questões de poder”, o que ressoa e é ressoado em toda a teia de sustentação da tese, em especial, na discussão de Sousa Santos a respeito o discurso científico sob o paradigma dominante.

Isso posto, como alertam os autores, concepções dominantes de letramento tanto em casa como na escola ou na universidade são construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as concepções alternativas e a controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento (STREET; STREET, 1995, p. 106). Alinhado a essa orientação, Asad (1980 *apud* STREET, 1995, p. 16) advoga que os trabalhos de investigação deveriam questionar não “os significados essenciais” de uma dada cultura, mas como significados específicos reivindicam autoridade contra significados concorrentes e como estes ficam marginalizados. Por isso, cumpre reiterar, os estudos dos letramentos devem, necessariamente, assumir como agenda a problematização das relações entre língua, letramento e sociedade. (STREET, 1995; RIOS, 2009, 2010)

Assim, amplio ao tempo que focalizo tal proposição, à minha pesquisa importa questionar os letramentos dominantes no espaço acadêmico. Em um movimento reflexivo, importa questionar, pois, os letramentos recorrentemente reproduzidos nas práticas acadêmicas em que são envolvidas/os universitárias/os e suas implicações a construções identificacionais e à agência dessas/es estudantes. Importa, também, questionar as práticas investigativas de geração de dados para subvertê-las, propondo práticas “desencaixadas” e letramentos alternativos como forma de resistência e de promoção de rupturas ao controle de “aspectos cruciais de linguagem e pensamento” e às forças dominantes e colonizadoras, tão próprias das ciências “neutras” e “objetivas”, como denunciam muitos dos autores que formam a rede de sustentação dessa tese, entre os quais, Street (1995); Sousa Santos (2008, 2010); Resende (2019); Rios (2009, 2010); Vieira (2019).

Alinhada a essa perspectiva ao tempo que a tece, a Consciência Linguística Crítica (CLC) foca o processo de educação formal. A CLC propõe que é preciso desvelar o que subjaz a aparente neutralidade e transparência dos textos e das redes de práticas que constituem a prática escolar-acadêmica. Clarck *et al.* (1996) sustentam que é preciso evidenciar que os usos da linguagem e as práticas sociais em que se realizam esses usos se dão numa dada “ordem sociolinguística”, ou seja, numa ordem criada socialmente, por isso passível de mudanças.

Desse modo, o foco da proposta da CLC está na maneira em que o discurso é moldado pelas relações dominantes, já que seu objetivo precípua é propiciar o desenvolvimento da consciência sobre como as pessoas estão ou são posicionadas no discurso. Assim, Clarck *et al.* (1996, p. 42) denunciam que “diferentes valorações

sociais das variedades linguísticas e o molde ideológico da linguagem são ambos conquista e propriedade de quem mantém o poder em relações assimétricas”.

Logo, o espaço escolar e acadêmico como esfera pública, defendem os autores, deve favorecer a construção da consciência crítica das/os aprendizes a fim de que percebam que os atores sociais são posicionados no discurso, que relações assimétricas de poder e práticas exploratórias podem e devem ser transformadas por meio da luta social. Isso porque, como advogam, se estabelece “uma relação dialética entre o crescimento de conscientização crítica e crescimento de capacidades de linguagem, a última alimentada pelas possibilidades abertas pela primeira.”

Para tanto, com o intuito de problematizar a aparente transparência e a autoevidência de um dado texto pela reconstrução dos processos subjacentes e valorativos geralmente “esquecidos”, os autores distinguem convenções discursivas dominantes – das forças socialmente dominantes – e as convenções discursivas de oposição – das forças de oposição, as contra-hegemônicas. Propõem, então, que ao se analisar qualquer texto de qualquer gênero –sobretudo de “gêneros do poder” de que fala Street (1995, p. 139) – não se percam de vista questões como qual a fonte da convenção discursiva, se dominante ou de oposição e, sobretudo, os modos como as convenções se dão e como são articuladas, se são simplesmente seguidas, se aplicadas criativamente ou ainda contestadas.

Para os autores a consciência é uma condição necessária, mas não suficiente para a emancipação. A proposta da CLC considera que a transformação de relações e práticas sociais opressoras também exige ação, prática emancipatória, no sentido freiriano, em lutas sociais. Portanto para a CLC não é suficiente a crítica do que é. É também, pois, preciso engajar-se na criação do que poderia ser. Sustentam os autores que, ainda que se possa isolar analiticamente o discurso de oposição, contra-hegemônico, ele é sempre apenas uma faceta de uma prática e de uma luta social mais amplas.

“Arrematando e dando linha” este trabalho assume como compromisso problematizar as convenções discursivas dominantes legitimadas e legitimadoras no e do espaço acadêmico e desvelar a perspectiva ideológica de “Letramento” que o institui como “chave simbólica para vários problemas mais graves da sociedade: questões de identidade étnica, conflitos, sucesso (ou fracasso) [...] a desviar a culpa das instituições para os indivíduos, das estruturas de poder para a moral pessoal.” (STREET; STREET, 1995, p. 125)

Para tanto o caminho escolhido fora “dar ouvidos” às vozes das/os protagonistas, estudantes e professoras/es universitárias/os no movimento de para e com elas/es pensar para além “das fronteiras de cá” outras possibilidades de resistência, ousando por meio de convenções de oposição, explorando discursos do letramento alternativos de modo a construir modos de transposição das linhas abissais rumo a uma ecologia dos saberes. Utopia?

*“Das utopias  
Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las ... Que triste os  
caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!”  
Mario Quintana (1951)*

Ora a priori as coisas não são inatingíveis... é, na relação complexa entre a sutileza reflexiva e a força criativa da agência e as incontáveis barreiras e inúmeras brechas da estrutura, que a vida social é construída. E ela pode e deve ser um espaço cujas linhas unam e não segreguem. São as linhas pós-abissais, trançar possibilidades de sua tecitura, num movimento realista esperançoso, como convidava Ariano Suassuna, orientado por uma ecologia dos saberes para a construção do “conhecimento prudente para uma vida decente”. É isso que vislumbra esse trabalho, é (d)isso que (se) sustenta essa teia. Eis a utopia.

### **3.5 A análise discursiva e sociológica textualmente orientada**

Considerando a perspectiva crítica assumida pelos Estudos Críticos do Discurso, as categorias de análise não podem ser definidas a priori, mas emergem dos dados, tomando-se por base as questões de pesquisa e os objetivos decorrentes, os quais se orientam pelo problema social parcialmente discursivo de que se ocupa a pesquisa. Assim, para a análise interdiscursiva dos corpora operacionalizei, à luz da proposta da heterodoxia controlada, macrocategorias tanto da Sociologia como dos Estudos Críticos do Discurso e dos Novos Estudos do Letramento, que se mostraram produtivas aos corpora, articulando-as às categorias linguístico-discursivas que se mostraram igualmente férteis a cada corpus de pesquisa deste trabalho. Assim, passo a apresentar as categorias discursivas produtivas aos corpora da tese.

### **3.5.1 As categorias linguístico-discursivas**

Retomando alguns fios basais, nos estudos críticos do discurso, a análise textualmente orientada precisa possibilitar a análise social, que se realiza pela análise interdiscursiva. Assim, o trabalho de análise exige que os textos sejam considerados em termos de seus efeitos – orientados para legitimação/manutenção ou para contestação/mudança – nas relações assimétricas de poder, nas práticas de exploração e dominação, nas estruturas de desigualdade e de exclusão.

Para tanto, considerando o problema sobre o qual se debruça a pesquisa, dos três fios que tecem o significado no texto, lanço foco aos significados representacional e identificacional, mas, como é inevitável, alcanço, aqui e ali, o significado acional. Isso porque, cumpre reiterar, a relação entre os momentos de ordens de discurso é dialética, ou seja, gêneros/(inter)ação, discursos/representação e estilos/identificação internalizam-se sem se reduzirem uns aos outros e se realizam nos diferentes traços (lexicais, gramaticais e semânticos) de texto. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28).

Assim, efetivar a análise interdiscursiva demanda que o trabalho analítico entrelace dois focos, torno a salientar, olhar textos específicos como a parte semiótico-discursiva de eventos sociais, escrutinando como os significados do discurso são realizados nos traços de textos e relacionar esses textos a práticas sociais ou redes de práticas, desvelando como diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam nesses textos.

Para tal empreitada, na análise discursiva crítica, valemo-nos de “lentes” e “lupas” que nos orientam ora possibilitando focar ora ampliar o olhar para, assim, “analisar textos como elementos do processo social”, como propõe Fairclough (2003, p. 6). São as categorias analíticas - conceituações socialmente orientadas que apontam para modos de representar, identificar e (inter)agir textualmente. Aplicadas sistematicamente as categorias analíticas possibilitam o entrelaçamento do foco duplo e, assim, por meio das práticas e/ou rede de práticas apontar para estrutura e agência em suas complexas relações, ou seja, desvelar entrecruzamentos entre o discursivo e o não discursivo.

Desse modo, como já evidenciado, para pesquisas críticas discursivas as categorias analíticas não podem ser definidas a priori, mas emergem dos dados, tomando-se por base as questões de pesquisa e os objetivos decorrentes, mostraram-

se altamente produtivas para o manejo dos dados e a análise discursiva textualmente orientada as seguintes categorias linguístico-discursivas.

### 3.5.1.1 *Escolha lexical*

A escolha lexical pode revelar de maneira bastante evidente, de modo mais óbvio traços de distinção de um discurso, uma vez que “discursos ‘nomeiam’ ou ‘lexicalizam’ o mundo de modos particulares.” Assim, visto que diferentes discursos representam o mundo diferentemente, é preciso lançar a lente para além dos modos atomísticos de lexicalização de aspectos do mundo, ou seja, o foco precisa alcançar as relações semânticas entre as palavras. Isso porque itens lexicais potencialmente “associados a diferentes discursos em um domínio particular da vida social podem ser parcialmente diferentes, mas é provável que se sobreponham substancialmente.” Por outras palavras, discursos diferentes podem ser mobilizados pela materialização das mesmas palavras, como por exemplo “cotas” e “ampla concorrência” usadas tanto em discursos a serviço da manutenção do acesso restrito como em discursos pela democratização do acesso à educação superior pública. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129-131)

Um exemplo: “é um grande avanço cotas”

### 3.5.1.2 *Metáfora*

As metáforas são realizações que se dão pelo emprego de palavras ou expressões que representam uma parte do mundo e que, numa dada materialização, são estendidas a outro(s) aspecto(s) do mundo. A metáfora é um recurso para realizar representações distintas do mundo. Assim metáforas ou uma combinação particular de diferentes metáforas podem ajudar a diferenciar discursos, como destaca Fairclough (2003, p. 131-132).

Um exemplo: “[...] a gente tem poucos professores negros. E...e...poucas professoras negras e isso é...é...lamentável... porque é uma geração que é fruto de uma política que embarreirava.”

### 3.5.1.3 Representação de atores sociais

A representação de atores sociais envolve uma série de escolhas a serem feitas e essas escolhas não são meras questões linguísticas, têm implicações discursivas. Essas representações dos atores sociais podem ser realizadas, entre outras formas, por inclusão/exclusão (atores podem ser colocados em destaque ou ofuscado e relegados ao segundo plano ou suprimidos); por uso de pronomes ou substantivos; por posição em relação à ação, se ativo ou passivo (o ator social é agente do processo ou afetado por ele); por pessoalização/impessoalização (atores podem ser impersonalizados; específico ou genérico; por nomeação ou classificação (o ator social pode ser representado pelo nome ou de acordo com uma categoria, por exemplo). Essas escolhas têm um significado social, sobretudo, em relação à representação da agência, como sublinha Fairclough (2003 p. 155).

Exemplificando: “na...universidade, que muitos professores, que tem uma tradição de universidade pública”

### 3.5.1.4 Interdiscursividade

Textos potencialmente realizam relações dialógicas e/ou polêmicas entre os discursos que atualizam e articulam. A interdiscursividade, portanto, permite focar os discursos que são articulados ou não nos textos e os modos como são articulados e/ou mesclados com outros discursos. Assim, assumindo que discursos são representações particulares da realidade relacionados a interesses e projetos particulares, a análise da articulação de discursos em textos nos possibilita alcançar suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas.

Exemplificando: “Não adianta manter uma universidade fechada e a população afastada em nome da meritocracia, e, de nada adianta, abrir a universidade e não preservar a meritocracia”

### 3.5.1.5 Avaliação

A avaliação alcança não só os tipos de declarações chamados de afirmações avaliativas por meio das quais as pessoas expressam o que consideram bom, ruim, justo, injusto, importante ou não, portanto, desejável ou não, como por exemplo “as cotas são importantes”. São os “casos transparentes”. Mas a avaliação inclui, também,

outras formas mais ou menos explícitas ou implícitas de apreciações, julgamentos, percepções sobre aspectos do mundo. São “os casos opacos” por meio das quais os atores sociais comprometem-se com valores, como em “eu vejo que as cotas chegam com atraso”, de modo que potencialmente avaliação implica identificação e por ela é implicada.

Conforme destaca o autor com base em White (2001), a avaliação pode se realizar em “escalas de intensidade”. Assim, quando há no texto “marcadores textuais explícitos” - que são os “casos transparentes” – qualificadores, advérbios de juízo de valor, processos mentais afetivos se realizam em conjuntos semânticos que podem variar de baixa a alta intensidade. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172)

Um exemplo “As cotas sociais eu seria *mais a favor*”

### 3.5.1.6 Modalidade

Modalidade é uma questão de como as pessoas se comprometem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou demandas, que são as funções do discurso. Há diversas formas de realização de cada uma dessas funções com diferentes níveis de comprometimento.

A modalidade, portanto, é importante no processo de identificação, no sentido de que aquilo com o que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é – logo as escolhas de modalidade nos textos podem ser vistas como parte de construções identificacionais. Dito de outro jeito, as formas de como representar o mundo, aquilo com que uma pessoa se compromete (o nível de envolvimento com a “verdade” do que declara ou de envolvimento que assume com a ação, por exemplo) implicam como uma pessoa se identifica em relação à/ao(s) outra/o(s) com quem interage, logo, implicam sua agência. (FAIRCLOUGH. 2003, p. 166)

No texto, embora modalidade se realize para além dos casos explícitos de modalização, há certos traços linguísticos que funcionam como marcadores de modalidade, entre os quais, verbos modais (poder, parecer, dever, estar); advérbios modais (certamente, provavelmente, possivelmente); presença de marcas subjetivas (“eu acho”, na 1ª pessoa) e a sua ausência (3ª pessoa).

Isso posto, apresento sucintamente os diferentes tipos de modalidade que podem ser associados a diferentes tipos de troca e funções de discurso, segundo Fairclough, (2003, p. 167-168)

a) Modalidade "Epistêmica" - troca de conhecimentos

Declarações: Envolvimento do "autor" com a verdade.

Perguntas: O autor deduz o envolvimento de outra pessoa com a verdade.

Exemplificando:

Exemplificando: "Eu acredito que, depois que você passa pelas cotas e você entra na UnB, a UnB te dá muito aparato pra você...conseguir ficar."

b) Modalidade "Deontica" - troca de atividade

Demanda: Envolvimento do "autor" obrigação/ necessidade

Oferta: Envolvimento do "autor" com a ação.

Exemplificando: "você tentará arrumar um emprego" "para poder pagar a mensalidade de uma faculdade particular"

### 3.5.1.7 Identificação

Retomando um ponto já alinhavado na teia. Considerando as escolhas da rede de sustentação da tese e também que a identificação não é um processo puramente textual, não é somente uma questão de linguagem, como observa Fairclough (2003); assumo como uma das macrocategorias "construções identificacionais". Ao fazê-lo reconheço o limite do que consigo acessar por meio materialidade textual da complexidade envolvida, sem descuidar do caráter reflexivo da agência que se implica a construções de identificação e de diferenciação, que são processos relacionais.

Esses processos de identificação e de diferenciação estão marcados por relações de força e poder e se implicam a interesses em disputa por diferentes grupos sociais posicionados assimetricamente, como assinala Silva, T. (2009). Assim, construções identificacionais e marcações da diferença, que implicam operações como a demarcação de fronteiras entre "nós e eles", potencialmente estruturam a linha abissal cuja constituição é complexa e não linear, entre "'cotistas' e 'não cotistas'". Esse complexo não linear que configura a linha abissal divide e classifica as/os estudantes universitárias/os, construindo indicadores evidentes de posições sociais hierarquizadas, como "nós e eles", "do centro/da periferia", "do plano/da satélite",

‘cotista’/‘não cotista’, em que um dos termos, não raro, recebe valoração positiva, enquanto o outro, carga negativa.

Um exemplo: “Os colegas, brancos, da Asa Norte, da Asa Sul, tinham seu carro. Eu sei que...ela, lá da Ceilândia, entendeu?”

### 3.5.1.8 Intertextualidade

Qualquer texto potencialmente remete (-se) a um conjunto de outros textos e de outras vozes. A intertextualidade é, pois, a propriedade que têm os textos de articular fragmentos de outros textos Bakhtin (1997). É a combinação da voz da(s) autora(s) e dos(s) autores do texto com outras vozes cuja articulação pode ser tecida de diferentes modos, entre os quais, por meio do discurso direto, que, em tese, apresenta as palavras exatas de outro texto, como também por meio do discurso indireto, parafraseando, resumindo, ecoando.

Assim, a ausência ou a presença, em textos, de outros textos e vozes e também a natureza dessa articulação permitem explorar como discursos figuram na sociedade e a articulação que se realiza entre eles, assevera Fairclough (2001). A presença de uma voz específica, e o modo como é articulada, ou a ausência de outra(s) voz(es) sinaliza o posicionamento do texto em lutas hegemônicas.

Exemplificando: “Não tem como eu tirar uma nota com alguém que tinha oiten...é...que tira oitenta, que só tinha que... nem ele falou que...só assim...que ia só pro cursinho, a menina com... é...motorista... .. Não tem como!”

### 3.5.1.9 Pressuposição

Pressuposições são significações potencialmente ideológicas, que podem ser ativadas por diferentes recursos linguísticos, embora nem todas sejam “marcadas” textualmente. O implícito é uma propriedade persuasiva do texto, portanto uma propriedade de importância social. Assim, os sentidos compartilhados e tomados como dados influenciam as formas de comunidade e de solidariedade, não raro, operando para a reprodução do estado de coisas. Segundo Fairclough (2001), são proposições tomadas e apresentadas no texto como já estabelecidas, como “dadas” pois, relações de poder são mais facilmente aceitas quando tomadas como “dadas”. As pressuposições, de acordo com o Fairclough (2003, p. 55), podem ser de três naturezas, quais sejam, as existenciais: ativações “do que existe”; as proposicionais:

ativações “do que é, pode ser ou será” e as morais: ativações do que “é bom e desejável”. Como a luta por hegemonia é uma luta simbólica por universalizar sentidos particulares para, assim, conquistar e manter dominação, pressuposições, nessa perspectiva, operam para firmar consenso, normalização e aceitação das assimetrias de poder, suprimindo ou colocando entre parênteses as diferenças de sentido e normas. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 42-58)

Exemplificando: “em quatro anos, o número de cotistas nas federais deverá quase triplicar. [...] Ainda é desconhecido, porém, o efeito da cota de 50%”

### 3.5.1.10 *Relações lógico-semânticas*

As relações interdiscursivas entre gêneros, discursos e estilos são realizadas como relações semânticas, que, por sua vez, são realizadas na materialidade linguística por relações gramaticais e lexicais. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 38)

Assim, por meio da análise dessas relações semânticas muitas questões sociais podem ser desveladas, entre as quais, modos ideológicos de legitimação ou dissimulação, como também, modos contraideológicos de contestação e resistência. Logo, a análise da coesão textual é, sobremaneira, produtiva para trazer à baila como os discursos se articulam no texto, em diversos movimentos retóricos, por exemplo, a operar para a naturalização ou para o questionamento das desigualdades. Os mecanismos de coesão textual que estabelecem as relações logico-semânticas mostram-se produtivas para evidenciar a filiação de um dado texto, se a lógica da aparência e a lógica explanatória.

Desse modo, mostraram-se férteis à minha pesquisa os três tipos de relação lógico-semântica de expansão entre orações, propostos por Halliday (2004, p. 376-378), a saber,

- a) **Elaboração** – a oração expande o significado de outra (re)apresentando com outras palavras a representação realizada, seja reafirmando, exemplificando, refinando, comentando ou especificando detalhes. Entre os traços linguísticos destacam-se: “por exemplo”, “ou seja”, “isto é”.
- b) **Extensão** – a oração expande uma outra estendendo-lhe o significado para além do que fora representado, seja adicionando algo novo, apresentando-lhe alguma exceção ou oferecendo-lhe alguma alternativa. Entre as marcas linguísticas, sublinho: “e”, “mas”, “ou”, “ao invés de” etc.

- c) Realce – a oração expande uma outra qualificando-lhe o significado por alguma(s) traço(s) circunstancial(is), como de causa/razão, condição, finalidade, tempo, espaço. Entre as marcas, destaque: “porque”, “para”, “se”, “quando” etc.

Um exemplo: “você sempre teve vontade de fazer letras, porem sua maior vocação é medicina, e área da saúde”

Trançados, então, os fios-quadro, abrem-se as possibilidades para a construção dos “fios raios”: os modos e os meios a traçar os caminhos para o momento dedicado ao tecer as análises e, assim, desfilar a realidade.

#### 4 ARTICULANDO AS DIMENSÕES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS – AS ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS

*“mais do que a ‘reprodução ativa’ dos produtos teóricos disponíveis ao investigador [...], importa abrir vasos comunicantes entre corpus teóricos com a possibilidade de complementaridade crítica, controle e enriquecimento mútuo.”*  
(LOPES, 1996, p. 33)

Antes de mais, cumpre elucidar que, nos fios da teia, no “caminho das pedras”, ou seja, no processo de desenhar as estratégias e os instrumentos de geração de dados, orientada pela bússola da “heterodoxia controlada” e impulsionada pela “ecologia dos saberes”, nos muitos movimentos de ida e vinda, de escolhas e renúncias, como modo de resistência, busquei/busco, aqui e ali, subverter os modelos/limites canônicos das práticas acadêmicas e dos discursos do letramento dessas práticas, nomeadamente, das práticas de geração de dados e constituição dos *corpora*<sup>26</sup>. Isso porque, tal subversão busca garantir, como assinalado em Alves (2018), em alguma medida, coerência com a perspectiva ontológica e as abordagens epistemológica e metodológica assumidas que questionam, sobretudo, os letramentos dominantes e o paradigma dominante do fazer científico, no dizer, respectivamente, de Street (1995) e de Sousa Santos (2008, 2011) e, também, como o faz Pais (2005), as perspectivas lineares de investigação e análise sobre o que têm a dizer os atores sociais, participantes da pesquisa, sobre si, sobre o problema social em causa, sobre como percebem e sentem a vida, ou seja, suas representações sobre si e sobre o mundo.

##### 4.1 Traçando e trilhando os caminhos – uma exigência ética: a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e perspectiva crítica

A fragmentação (pós-)moderna não é disciplinar, mas temática, assim advoga Sousa Santos (2008). Os temas são, segundo ele defende, galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Assim, à medida que o seu objeto se amplia, o conhecimento avança, tal como a ampliação de uma árvore, que se realiza pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e

---

<sup>26</sup> *Corpora* – um conjunto de *corpus* de naturezas diferentes. Isso porque o percurso metodológico em que me engajei fora guiado por uma “constelação de métodos”, como propõe Sousa Santos (2008), que conjuga pesquisa documental e pesquisa etnográfica crítica cujo desenho das estratégias de geração de dados mediante “transgressão metodológica” orientara-se para letramentos “desencaixados”.

mais variadas interfaces. “Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada.” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 77).

Dada a complexidade da realidade social em estudo, a metáfora da árvore a que recorre Sousa Santos (2008) e a “pluralidade metodológica” de que fala encontram amparo na proposta da heterodoxia controlada assumida como sustentação teórica e metodológica desse trabalho ao tempo que lançam fios e enraízam-se à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e perspectiva crítica que se configura tanto uma orientação metodológica obrigatória quanto uma exigência ética para a pesquisa proposta.

Isso porque, como defende Thomas (1993, p. 33), ontologicamente, a etnografia de cunho crítico “parte da premissa de que a estrutura e o conteúdo da cultura tornam a vida desnecessariamente mais desagradável, brutal e curta para algumas pessoas”, ou melhor, acrescento, para grandes contingentes, os identificados como pertencendo aos ditos “grupos minoritários”. Entre os quais, o autor ilustra

As **mulheres** exercem menos poder social e recebem menos benefícios sociais do que os homens, os **pobres** estão em desvantagem social por razões culturais e econômicas, homens **negros** das regiões urbanas vão presos desproporcionalmente com mais frequência e morrem mais cedo que os seus homólogos brancos e idosos, **estudantes**, agentes de controle social, e muitos outros grupos enfrentam problemas oriundos de sua posição cultural [social e econômica]. (THOMAS, 1993, p. 33, grifos nossos)

Desse modo investigações de cunho etnográfico e perspectiva crítica consideram e fundamentam-se empiricamente em evidências de “uma variedade de condições sociais debilitantes que fornecem o ponto de partida para a pesquisa”, como arremata Thomas (1993, p. 33). Isso posto, a relevância dessa adoção aos estudos discursivos críticos está evidenciada também tanto em Chouliaraki e Fairclough (1999) e em Rios (2009, 2010), que defendem a integração entre a ADC e a etnografia, como em Denzin e Lincoln (2006), para quem pesquisa qualitativa é uma atividade situada entre pesquisador e participantes cujas práticas dão visibilidade a uma dada realidade. Dessas práticas – que incluem notas de campo, narrativas, entrevistas, conversas, gravações – resultam representações sobre o mundo, já que

“qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33).

Nesse sentido, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 61) advogam que pesquisas em análise do discurso crítica devem ser consideradas como apenas um aspecto da pesquisa em práticas sociais. Assim, a análise discursiva deve trabalhar integrada a outros métodos científicos sociais, sobretudo, à etnografia. Advertem os autores que “às vezes pode ser muito difícil ‘reconstruir’ a prática em que um discurso está localizado e conseguir o sentido apropriado de como o discurso figura nessa prática.”

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e perspectiva crítica envolve, como salientado por Alves (2018), uma abordagem naturalista, interpretativa sobre e para o mundo, o que significa que o pesquisador estuda, não apenas “sobre” e “para”, mas estuda “com” os participantes o problema, a questão de pesquisa em seus cenários naturais, a fim de entender e interpretar os fenômenos a partir dos significados que as pessoas conferem a eles, como defendem Cameron *et al.* (1992).

Avalia Alves (2018) que proposta de Cameron *et al.* (1992) estabelece diálogo profícuo com o objetivo precípua do pesquisador das ciências sociais defendido por Dezin e Lincoln (2006, p. 17), qual seja, “relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre.” Diálogo que encontra consonância também em Sousa Santos (2008, p. 78), para quem

[...] **só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta.** Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante **transgressão metodológica.** (grifos nossos)

Isso posto, é preciso, pois, em observância à heterodoxia controlada assumida como movimento basal e heurístico da pesquisa, navegar por uma “constelação de métodos” e desenhar, “mediante transgressão metodológica” estratégias e instrumentos de geração de dados que permitam “captar silêncios” e discursos constituintes e constitutivos da realidade social investigada.

#### **4.2 Desenhando, conjugando e desencaixando: a geração de dados**

Cumprir retomar que, “no caminhar para e pelas pedras preciosas”, no traçar os “fios raios” e desenhar as estratégias e os instrumentos de geração de dados,

orientada pela bússola da “heterodoxia controlada”, impulsionada pela “ecologia dos saberes” e encorajada pela perspectiva sociológica pós-linear, nos muitos movimentos de ida e vinda, de escolhas e renúncias, como modo de resistência, tento subverter os modelos e limites canônicos das práticas acadêmicas, nomeadamente, das práticas de geração de dados e constituição de *corpora*. Tal subversão, reitero, busca garantir, em alguma medida, coerência com a perspectiva ontológica e a abordagem epistemológica e metodológica assumidas que questionam, sobretudo, os letramentos dominantes, o paradigma dominante do fazer científico e abordagens lineares de investigação e análise de narrativas de cunho biográfico, como o fazem Street (1995), Sousa Santos (2008) e Pais (2005).

Destarte, explico que a construção e a conjugação dos *corpora* se dão por meio da geração de dados de duas naturezas, a saber, a) pesquisa documental – compilação de textos institucionais – referentes aos anos de 2012 e 2017 (abrangendo um ano antes e um ano depois da implementação da “Lei das Cotas”) – e textos midiáticos cujo tema tenha relação com sistema de cotas sociais, quanto a estes últimos, datados do segundo semestre de 2012, espaço-tempo de instituição da lei; b) pesquisa de cunho etnográfico – realização de entrevistas “(des)centradas”, com professoras/es e gestoras/es da UnB, especialmente, no curso de Letras; proposição e realização de um curso de extensão, “FAZENDO MAIS QUE GÊNERO? – (Re)pensando o Mundo e (Re)escrevendo a História” – Letramentos acadêmicos em foco: resumo, resenha, artigo científico, ensaio teórico, outros gêneros e outras questões”, cujo objetivo é não só “captar silêncios e discursos” em textos das/os estudantes, mas também favorecer a consciência linguística crítica sobre as práticas acadêmicas e discursos do letramento implicados a fim de potencializar percursos, projetos e agência.

#### **4.2.1 *Um retrato e alguns textos e seus efeitos causais: “(des)cobrimdo” linhas e tons da desigualdade social – a pesquisa documental***

No tocante a pesquisa documental, sustento-me, sobretudo na rede tecida dos ECD em interação com os constructos da Sociologia acerca das desigualdades sociais contemporâneas de modo a dar consecução à análise sociológica e discursiva textualmente orientada. Isso porque, conforme bem avalia Fairclough (2003, p. 3), cumpre reiterar, a linguagem é parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos da realidade social, ou seja, as semioses são

constitutivas e constituintes das estruturas, das práticas e dos eventos sociais. A compreensão dessa relação dialética entre a linguagem e sociedade – se se tomar a perspectiva da dualidade da estrutura de Giddens (2000) –, ou ainda, a assunção de que essa relação é transformacional – se se considerar a concepção transformacional da atividade social de Bhaskar (1989) –, dentro da heterodoxia controlada que reconhece o potencial heurístico da interseção de abordagens parcialmente descoindidentes, permite um olhar “pluriescalar” – macro, meso e microanálise discursiva e o sociológica – que entrecruza ângulos, dimensões e perspectivas ao todo da realidade social em investigação.

Isso posto, considerando que, contemporaneamente, a vida social é inescusavelmente mediada por textos e que o papel de textos na vida social é cada vez mais saliente, conforme sublinham os estudiosos do discurso que compõem a rede de sustentação dessa tese, a linguagem mediada assume uma incontestável relevância na (re)produção ou transformação da realidade. Assim, como já discutido, se textos são partes de eventos sociais, e o são, como tal têm efeitos causais, ou seja, potencialmente acarretam ou constroem mudanças na vida social (FAIRCLOUGH, 2003). Contudo, ressalto, com base no referencial teórico e metodológico crítico que sustenta esse trabalho, que tais efeitos causais não ocorrem de modo automático, linear, tampouco regular, pois são muitos os fatores, quer de constrangimentos, quer de possibilidades, que podem influenciar quais textos têm efeitos causais e a variedade de efeitos que um texto pode ter.

Assim, é preciso tornar a salientar que, ainda que a linguagem mediada venha crescentemente influenciando aspectos da vida social, sabe-se que as possibilidades de construção desses textos não são ilimitadas e irrestritas, o que pode ou não ser dito/escrito em determinado contexto – quer situacional, institucional, quer societal –, é possibilitado e/ou constrangido pelas ordens de discurso de Fairclough (1989, p. 29), assim definidas: “a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas”.

Dessa complexa relação de causalidade, como já discutido, são os efeitos ideológicos – representações que contribuem para relações assimétricas de poder e dominação – que têm se constituído preocupação central aos EDC. De modo que tais representações devem ser evidenciadas pelo trabalho analítico, considerando os textos nos termos de seus efeitos nas relações de poder e contextos excludentes.

Destarte, considero imprescindível que o trabalho de análise aponte tanto para a estrutura quanto para a ação. Assim, quanto à pesquisa documental, a análise busca a) evidenciar a interseccionalidade das desigualdades sociais contemporâneas e as interconexões que estabelecem no tocante à realidade social em causa a fim de mapear implicações que potencialmente ajudem a entender não só as facetas discursivas, mas também as dimensões sistêmico-estruturais do problema social sob investigação, cuja fonte serão textos e dados de pesquisa de instituições oficiais; b) problematizar representações ideológicas, ou seja, discursos a serviço da dominação atualizados em textos midiáticos veiculados na internet referentes à “Lei das Cotas Sociais”. Isso porque tais discursos ideológicos impactam o sistema de crenças e valores de diversas camadas da sociedade e, sobremaneira, as construções identificacionais e, por conseguinte, a agência de grandes contingentes, sobretudo, de jovens, cujos recursos, quer materiais quer simbólicos, a que têm acesso são restritos. Como por exemplo o acesso à universidade pública a jovens oriundos da escola pública, cujo processo é marcado por fortes tensões, conflitos e lutas que têm implicações à configuração da realidade social.

Para tanto, apresento, na seção seguinte, os critérios de seleção dos textos relativos a cada uma das modalidades de fontes definidas: textos e dados de pesquisas de instituições oficiais brasileiras, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Universidade de Brasília e textos midiáticos veiculados na internet cujo tema central seja as “cotas sociais”.

Por oportuno, também explicito que o manejo dos dados, a construção e a análise dos *corpora* guiam-se, sobretudo, pela abordagem teórico-metodológica dos ECD em articulação aos demais constructos que compõem o referencial teórico e metodológico desse trabalho de doutoramento. Significa, pois, que o trabalho analítico se pauta pela análise sociológica e discursiva textualmente orientada, cujas categorias linguístico-discursivas e sociais, conforme propõe a ADC, não são selecionadas a priori, mas emergem dos próprios dados e das relações que se estabelecem entre eles a fim de mapear, analisar e responder as questões de pesquisa sobre complexidade do problema parcialmente discurso em tela.

#### 4.2.1.1 *Para traçar um retrato das/os estudantes universitárias/os sob a lente da interseccionalidade*

A construção desse *corpus* dá-se pela seleção e sistematização de textos e dados de pesquisas, como já evidenciado, de instituições oficiais brasileiras, com destaque, pesquisas do INEP que contemplem diferentes categorias sociais de desigualdades referente aos anos de 2012 e 2017, um ano antes e um depois da implementação da Lei das Cotas, bem como levantamentos e estudos e dados da UnB acerca da comunidade discente considerando-se o mesmo recorte temporal.

Reitero que o trabalho de análise orientado pela interseccionalidade das desigualdades sociais contemporâneas cujas dimensões são múltiplas e as inter-relações, complexas, ao tratar das condições objetivas de existência, da origem e das trajetórias das/os estudantes universitárias/os considerará necessariamente, dada a relevância e pertinência, indicadores de rendimento e indicadores de escolaridade – visto que, conforme Costa (2012, p. 33), constituem-se “indicadores de duas das mais importantes dimensões das desigualdades sociais nas sociedades de hoje: as desigualdades econômicas e as desigualdades educativas.” O trabalho de análise aqui intenta, sobretudo, mapear implicações atinentes ao problema social sobre o qual me debruço a fim entender, insisto, o discursivo e o não discursivo, ou seja, as dimensões sistêmico-estruturais da realidade pesquisada.<sup>27</sup>

#### 4.2.1.2 *Para desvelar representações discursivas das cotas sociais em textos midiáticos*

Para geração de dados e constituição desse *corpus* optei pela compilação de textos midiáticos, veiculados na internet, cujo tema tenha relação com o sistema de cotas sociais, durante o segundo semestre de 2012, ou seja, de julho a dezembro daquele ano, período em que foi sancionada e regulamentada a Lei das Cotas, a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de, no mínimo, 50% das vagas das instituições federais para estudantes oriundos de escolas públicas.

A compilação seguiu os seguintes critérios de seleção: primeiro, ordem temática, textos que fizessem referência às cotas sociais, à “Lei das Cotas”, à universidade pública, à Universidade de Brasília (UnB); segundo, o recorte temporal, o período correspondente ao segundo semestre de 2012; terceiro, sítios do domínio

---

<sup>27</sup> Ver Seção 1.7.

jornalístico, dos que se identificam sob a representação de “jornalismo profissional”, “mídia profissional”; quarto, veículos de acesso gratuito, livre; quinto, potencial alcance – (i) da “grande mídia” - sítios de grande abrangência, com potencial de alcance nacional, entre os quais, G1 – Globo; Veja, Folha online, os quais acabam, de certa forma, a orientar o ‘caminho’, a posição discursiva e ideológica a ser seguida pela mídia e, por conseguinte, por expressiva parcela de leitores-consumidores, assinala-se que, desses veículos, 6 (seis) textos são parte do *corpus*; (ii) da “mídia alternativa” - 2 (dois) – textos – um do Pragmatismo Políticos e texto da Agência Carta Maior, que, ao contrário dos demais, assume, expressamente, posicionamento político-ideológico e se autoidentifica como “um portal da esquerda brasileira e latino-americana”, por essa razão, fez-se a inclusão do texto ao *corpus* a fim de analisar como os discursos atualizados nos 11 (onze) textos selecionados se filiam ou se contrapõem; (iii) sítio de relativo alcance, chamou atenção a ocorrência, no período, de textos do Correio Braziliense, assim, mostrou-se relevante a inclusão no *corpus* de 3 (três) textos.

#### **4.2.2 As estratégias desencaixadas - a pesquisa interventiva e reflexiva de cunho etnográfico e perspectiva crítica**

O conjunto de estratégias de geração de dados que desenhei volta-se para a proposta de investigação interventiva e reflexiva que assumi, diante do problema social parcialmente discursivo que investigo e, assim, esse conjunto de estratégias persegue os objetivos traçados e intenta buscar respostas para as questões de pesquisa levantadas.

Desse modo, por meio das estratégias e dos instrumentos, pretendo não só acessar as representações e avaliações sobre a realidade em causa, mas também favorecer aos participantes a experienciação da reflexão de si mesmo, de seus medos, desejos, crenças e expectativas, das práticas das quais tomam parte na universidade, das múltiplas posições assumidas nessas práticas, enfim, de sua agência no mundo e para o mundo. Apresento, então, a seguir cada uma das escolhas feitas, as estratégias e os instrumentos desenhados para tamanha empreitada.

#### 4.2.2.1 *Para entrevistar professoras/es e gestoras/es da UnB sobre o sistema de cotas sociais e sobre as práticas sociais e os discursos de letramento na academia*

Muitas são as possibilidades quando se define a entrevista como uma das estratégias de geração de dados. Há, nos estudos dedicados à Pesquisa Qualitativa, diferentes classificações, categorizações, sob distintas perspectivas, discorrendo sobre potencialidades, limitações e implicações acerca dessa valiosa estratégia. Muito elucidativo, por exemplo, é o trabalho de Flick (2009) sobre as entrevistas narrativas e episódicas, ambas entendidas como alternativas às entrevistas semiestruturadas e aos “esquemas de perguntas e respostas das entrevistas tradicionais” para a geração de narrativas de vida ou de cunho biográfico.

As episódicas aproximam-se mais das entrevistas semiestruturadas, já que “solicita-se repetidamente ao entrevistado a apresentação de narrativas de situações”, cujos “incentivos narrativos são complementados por perguntas nas quais se questiona quanto às definições subjetivas do entrevistado [...] quanto às relações abstrativas”. As entrevistas narrativas, avalio, no afã de conferir ao “entrevistado” liberdade narrativa, de isentar a narrativa, por assim dizer, de diretividades excessivas e/ou enviesamentos, limita o “entrevistador” ao papel a que nomeio de “ouvinte-mudo”. Este apenas lança a “questão gerativa” para então, não mais interagir – perguntar, propor tópico. O “ouvinte-mudo” deve limitar-se a encorajar a narrativa por meio de gestos, como acenos de cabeça, e sons guturais, como “humhum” – até o fim da narrativa, anunciado por uma “coda”. (FLICK, 2009, p. 164-173)

Segundo uma abordagem mais corrente, Ghiglione e Matalon (2005) distinguem três “tipos de entrevista”, quais sejam, “não diretiva (ou livre)”; “semidiretiva” e “diretiva”. Segundo os autores, na entrevista “não diretiva”, o entrevistador, ou seja, “E<sup>28</sup> contenta-se em colocar o tema da entrevista, cujas características essenciais resultam do seu caráter alargado e ambíguo. A noção e ambiguidade é fundamental [...] permite a e. desenvolver seu próprio raciocínio”. Já, na “semidiretiva existe um esquema de entrevista (grelha de temas), [...] a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre, se e. não abordar espontaneamente um ou vários temas do esquema, E. deve propor”. Assinalam que a ambiguidade, entendida como “ausência de um quadro de referência imposto” é menor, já que o

---

<sup>28</sup> Os autores representam o entrevistador por “E.” e o entrevistado por “e.”

esquema da entrevista “impõe um quadro de referências” ao entrevistado. Por fim, na “diretiva ou estandardizada”, “muito próxima de um questionário na qual só figurariam questões abertas, não existe já praticamente qualquer ambiguidade. O conjunto do quadro de referência é definido” (GHIGLIONE; MATALON, 2005, p. 83-85)

Já Quivy e Van Campenhoudt (2008) que se ocupam da investigação em ciências sociais assinalam três “variantes” para a entrevista, a saber, “semidiretiva”, “centrada” ou *focused interview* e “aprofundada”, o que equivaleria ao que autores como Lopes (1996) nomeiam por “entrevista em profundidade”. Destacam que a “semidiretiva” ou “semidirigida” é a variante mais utilizada em investigação social e que “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas [...] não colocará necessariamente todas as perguntas [...] ou sob a formulação prevista.” Quanto à entrevista “centrada”, ressaltam que seu objetivo é “analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a eles assistiram ou que neles participaram”. O entrevistador não dispõe de perguntas preestabelecidas, mas de um roteiro de tópicos relativos ao tema em estudo. No tocante à terceira variante, os autores reforçam que, em certos casos, como os das “histórias de vida”, aplicam-se entrevistas extremamente aprofundadas, com muito poucos interlocutores. São entrevistas longas e que podem/devem ser divididas em várias sessões. (QUIVY; VAN CAMPENHOUDT, 2008, p. 192-193)

Desse modo, considerando que o referencial teórico e metodológico que compõem a heterodoxia controlada que sustenta este trabalho – cujos constructos são campos distintos, ângulos e perspectivas, diferentes, mas complementares, ainda que parcialmente descoincidentes – questiona, problematiza o posto, o naturalizado, o canônico; proponho um desenho de entrevista que tenta dar conta da complexidade do problema social em investigação e que não descure da riqueza e da potencialidade da interação social, tentando não incorrer em engessamentos, reducionismos e artificialidades estéreis.

Por isso, tendo em conta que as relações sociais são perpassadas e implicadas por exercícios de poder e que este é exercido sobremaneira discursivamente, proponho a realização de entrevistas “(des)centradas” com professoras/es e gestoras/es da UnB. “(Des)centradas” porque assume a entrevista como uma prática e, como tal, a complexidade implicada, em que os atores sociais, posicionados diferentemente, ativam disposições heterogêneas singularmente, mobilizam recursos distintos, mas cujo exercício de poder se pretende negociado. A proposição intenta

fomentar que turnos de fala e trocas sejam descentradamente realizadas entre os dois participantes, a pesquisadora e ator social – professor/a, gestor/a, sem enquadramentos limitados e limitadores a um ou a outro participante do evento, por isso entrevistas “descentradas”. Mas “centradas” porque a interação ocupa-se, centra foco no problema social parcialmente discursivo e na realidade que o circunda. Assim, a entrevista contará com um guia de tópicos, mas não se limitará a ele. Poder-se-á, na dinamicidade da interação, modificá-lo, ampliá-lo ou até mesmo subvertê-lo.

### **Instrumento - Guia-Tópico para entrevista “(des)centrada”**

Conte-me/fale-me, por favor, sobre:

- O contexto da instituição da Lei das Cotas Sociais
- A Lei das Cotas Sociais e o sistema de cotas
- A UnB antes da lei, a UnB depois da lei
- Os estudantes “cotistas” e “não cotistas”
- A sala de aula antes e depois das cotas sociais
- As relações entre professor e aluno antes e depois das cotas sociais
- As relações entre os estudantes antes e depois das cotas sociais
- As práticas acadêmicas antes e depois das cotas sociais
- As avaliações, os trabalhos acadêmicos antes e depois das cotas sociais
- O “desempenho” dos estudantes antes e depois das cotas sociais
- Questões a serem levantadas
- Sugestões a serem apontadas
- O que mais desejar colocar, perguntar, sugerir sobre o tema e/ou sobre a pesquisa.

4.2.2.2 *Para desencaixar: a realização de um curso de extensão: “FAZENDO MAIS QUE GÊNERO?” (Re)pensando o Mundo e (Re)escrevendo a História” – Letramentos acadêmicos em foco: resumo, resenha, artigo científico, ensaio teórico, outros gêneros e outras questões*

O desenho do curso de extensão é uma proposta de “desencaixe”, de transgressão – em alguma medida, porque consciente dos constrangimentos – aos modos canônicos das práticas acadêmicas e seus respectivos discursos do letramento. Já que esta é uma pesquisa interventiva e reflexiva, o objetivo do curso de extensão não se reduz a apenas um conjunto de estratégias para geração de dados, move-se na direção do pesquisar para e com as/os participantes-protagonistas, as/os jovens universitárias/os.

Assim, o objetivo do curso, retomo, é não só “captar silêncios”, discursos e práticas, mas problematizá-los, questionar as “convenções dominantes”, oportunizar a experiência do “desencaixe”, de práticas e discursos do letramentos “desencaixados” e, assim, favorecer o encorajamento à autonomia linguística e discursiva, o fomento da consciência linguística crítica sobre as práticas e os letramentos de que tomam parte, sobre si, sua história, sua agência e suas narrativas, sobre o mundo e sobre as possibilidades de mudá-lo, ou seja, consciência da própria agência como potência transformadora. (ALVES, 2018)

Destarte, o conjunto de estratégia de geração de dados desencaixada, porque orientada pela perspectiva pós-linear de investigação de narrativas de cunho biográfico, assume que, nos tempos correntes, as estruturas sociais são crescentemente “labirínticas”, visto que a vida é feita de “descontinuidades”, de “movimentos oscilatórios, não lineares”. Logo, para dar conta da complexidade das narrativas biográficas é preciso valer-se de métodos pós-lineares de investigação e análise (PAIS, 2005).

Como salientado em Alves (2018), o que chamo por “estratégia de geração de dados ‘desencaixada’” refere-se à escolha que realizei buscando melhor representar a proposta em tela. Para tanto, recorri a metáfora do “desencaixe”, no sentido de “tirar da caixa”, mais que isso, do “livrar do encaixe”, do “libertar” a complexidade da realidade investigada dos “formatos”, por vezes excessivamente restritos e restritivos, de instrumentos há tanto pré-moldados e (de)limitados.

A metáfora do “desencaixe”, penso, nomeia apropriada e expressivamente o movimento de propor uma configuração outra, que

não a dos tão conhecidos e seguros limites e moldes lineares, por muitos cultuados, dos modos e meios do fazer pesquisa, especificamente, do gerar dados de pesquisa a exemplo dos questionários e roteiros diretivos. Em outras palavras, a proposta de estratégia desencaixada busca promover práticas e eventos em que os participantes e pesquisador/a pensem juntos sobre a complexidade do problema em questão e sobre o próprio processo do fazer pesquisa, já que o que orienta esse processo precisa ser o fazer com e para o/a participante e não sobre ele/a. (ALVES, 2018, p. 147)

Assim, como defende Alves (2018), o movimento da proposta de “estratégias de geração de dados desencaixadas” é o do convite à escuta, o do “dar ouvidos” ao que têm a dizer os atores sociais, nesse caso, as/os jovens estudantes – participantes protagonistas e as/os professoras/es e gestoras/es da UnB sobre a pluralidade e a complexidade que envolve o problema investigado, segundo suas perspectivas, necessidades, anseios, desejos e crenças e também sobre o próprio processo de pesquisa. Dar ouvidos, nessa proposta, significa alcançar sentidos muito além do que permite o caminho restrito – potencialmente limitado e limitador, a exemplo dos roteiros de pergunta e resposta – do pesquisar sobre. O convite é, pois, fazer pesquisa com e para os participantes – eis o desencaixe.

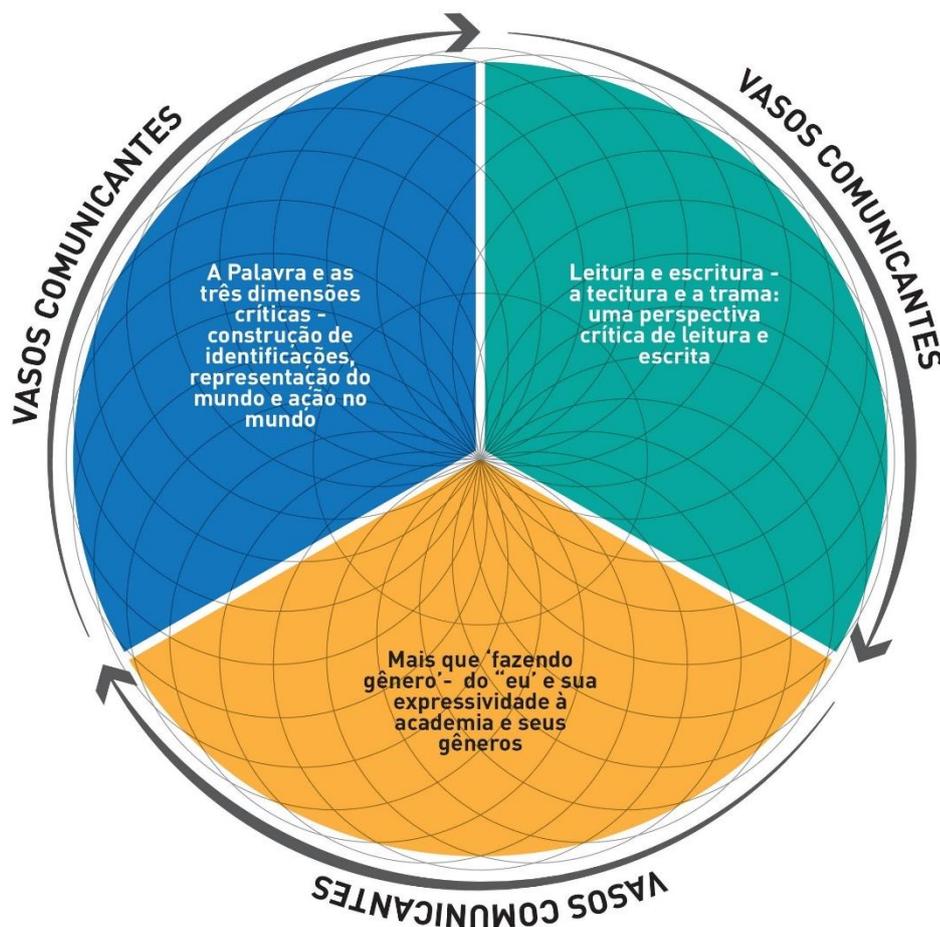
Destarte, as estratégias de geração de dados desencaixadas propostas para o curso de extensão<sup>29</sup> estão desenhadas na perspectiva de oficinas de leitura e produção de textos e laboratórios de textos que favorecessem visibilidade às vozes das/os participantes, que encorajassem sua expressão própria e contemplassem suas narrativas.

Para tanto o desenho do curso de extensão se alicerça na articulação do que proponho como eixos tridimensionais, quais sejam, “A Palavra e as três dimensões críticas – construção de identificações, representação do mundo e ação no mundo”; “Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita” e “Mais que ‘fazendo gênero’- do ‘eu’ e sua expressividade à academia e seus gêneros”. A cada um dos três eixos estão relacionados “vasos comunicantes” – concepções, discussões, perspectivas, gêneros discursivos – que se entrecruzam e complementam intra e intereixos. Na figura 26 a seguir, apresento os três eixos e, no quadro 3, os eixos com seus respectivos vasos comunicantes.

---

<sup>29</sup> O Planejamento completo do curso consta do Apêndice B.

Figura 26 - Os três eixos tridimensionais que alicerçam o curso de extensão



Fonte – Elaboração própria

Como mencionado acima, esses três eixos integram e são integrados por “vasos comunicantes”, que são concepções, discussões, perspectivas, gêneros discursivos, num movimento de entrecruzamento e complementaridade intra e intereixos. A seguir apresento um quadro síntese a ilustrar essa proposição.

Quadro 3 - Eixos tridimensionais e seus vasos comunicantes

Eixo A      A Palavra e as três dimensões críticas – construção de identificações, representação do mundo e ação no mundo	
V A S O S  C O M U N I C A N T E S	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Concepções de língua.</li> <li>b. Variação linguística, preconceito e discriminação</li> <li>c. Tipos, gêneros discursivos, textos e contextos, perspectiva funcionalista</li> <li>d. A escrita criativa e autoral: a identidade em jogo</li> <li>e. A multimodalidade e suas facetas discursivas</li> <li>f. Argumentação e agência no domínio da academia (oralidade e escrita: sobreposição-interação)</li> </ul>
Eixo B      Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita	
V A S O S  C O M U N I C A N T E S	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Letramento, diferentes acepções e suas implicações nos processos formais de construção de conhecimento</li> <li>b. As muitas leituras</li> <li>c. Letramentos acadêmicos e agência no domínio da academia</li> <li>d. Conscientização Crítica da Linguagem e Letramento – uma proposta de trabalho</li> <li>e. Articulação de vozes e os direitos autorais nos textos acadêmicos               <ul style="list-style-type: none"> <li>5.1 Condições de legitimidade, validação, consistência acadêmica e honestidade intelectual</li> <li>5.2 Intertextualidade e interdiscursividade (paráfrase e citação)</li> </ul> </li> </ul>
Eixo C      Mais que 'fazendo gênero'- do "eu" e sua expressividade à academia e seus gêneros	
V A S O S  C O M U N I C A N T E S	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. A escrita criativa (desbloqueando e ampliando limites por meio da tecitura da palavra)</li> <li>b. Narrativas de vida (registrando, tecendo e (re) construindo a própria história)</li> <li>c. O texto dissertativo-argumentativo (argumentando e agindo no mundo)</li> <li>d. Sumarização – esquema, mapa e sublinha (registrando e sistematizando leituras)</li> <li>e. Protocolo de leitura e fichamento acadêmico (dialogando, rememorando, exercitando e registrando)</li> <li>f. Resumo e resenha (rememorando, exercitando e aprofundando conhecimento)</li> <li>g. Projeto de pesquisa (preparando o trabalho de pesquisa)</li> <li>h. Relato de experiência (registrando, articulando e socializando interconhecimentos)</li> <li>i. Ensaio teórico (articulando vozes, conceitos, perspectivas e construindo conhecimento)</li> <li>j. Artigo acadêmico (articulando vozes, conceitos, perspectivas, analisando dados e construindo conhecimento)</li> <li>k. Debate regrado (argumentando e (re)construindo sentidos)</li> <li>l. Seminário (articulando e socializando interconhecimentos)</li> </ul>

Fonte – Elaboração própria para o planejamento e realização do curso de extensão

A seguir apresento as “estratégias desencaixadas” e os respectivos instrumentos, ou seja, as propostas de leitura e produção de textos que buscam instigar e convidar ao desencaixe.

### Narrativas de cunho autobiográfico

#### **Estratégia 1 - Carta de “algum lugar do futuro”**

A estratégia em tela, como explicitado em Aves (2018), consiste na proposição de uma narrativa de cunho autobiográfico cujo gênero discursivo escolhido fora a carta pessoal.

Assim, já o título da proposta “Carta de algum lugar do futuro” anuncia o convite à transgressão, ao desencaixe, visto que – valho-me da metáfora da brincadeira, do lúdico – “brinca” com os conceitos de tempo e espaço a fim de inserir os participantes da pesquisa em uma prática reflexiva, por isso significativa. (...) [a] proposta chama o participante a “viajar no tempo-espaço” e o convida redigir uma carta, “mas não é uma carta qualquer, nela, o ‘eu do futuro’ escreve para o ‘eu do passado’” e assim trava um diálogo consigo mesmo, com seus muitos ‘eus’ – navegando por diferentes ‘espaços no tempo’ – passado, presente, futuro –, a serem criativamente entrelaçados na trama textual, tomando como fio condutor as reminiscências e memórias biográficas e as projeções e os projetos do por vir, mas passando necessariamente pela trajetória acadêmica. (ALVES, 2018, p. 156-157)

Para tanto é apresentado aos participantes “um itinerário potencialmente provocativo e reflexivo de momentos e temas a serem contemplados no enredo do texto, que pode e deve ser subvertido e ampliado.” Isso porque a proposta “desencaixada” visa favorecer ao participante a experiência de autor, ou seja, ao engajar-se na trama do texto próprio, exercite sua autonomia linguístico-discursiva e a reflita sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre sua agência nele. (ALVES, 2018. p. 157) por oportuno, apresento o itinerário da proposta de produção textual.

### Itinerário – Carta de “algum lugar do futuro”



Imagine-se em “algum lugar do futuro”. Você ganha a oportunidade de viajar no tempo-espaço. Então, você se propõe a redigir uma carta.

Mas não é uma carta qualquer, nela, o “eu do futuro” escreve para o “eu do passado” - jovem estudante que acabara de ingressar no curso de Letras na UnB, um período importante da história

do ensino superior no Brasil.

Então, entre muitas coisas que você deseja tratar (recordações, recados, dicas, conselhos), nessa carta, você necessariamente rememorará momentos importantes da sua trajetória acadêmica:

- 1) O fim do ensino médio (Em que escola você cursou o último ano do EM? Como era sua turma? Uma figura importante da escola e/ou um fato marcante...)
- 2) A escolha do curso universitário (dúvidas, certezas, acontecimentos decisivos...)
- 3) A inscrição para concorrer a uma vaga da universidade:
  - a) Como se deu?? ENEM, vestibular tradicional, PAS...??
  - b) Você concorreu pelo sistema de cotas ou pela ampla concorrência?
- 4) A notícia da aprovação: Letras/UnB (Como foi?? Com quem partilhou a notícia primeiro?)
- 5) A chegada à UnB (Em que mês e ano foi?? Como foi?? O que sentiu?? Expectativas, medos, projetos...)
- 6) Você e seus colegas fazem parte das primeiras turmas da “Lei das Cotas Sociais”, qual sua opinião sobre as cotas (É a favor, é contra, justifique sua posição.)
- 7) O que acha de fazer ou ter feito parte desse momento do ensino superior brasileiro (Tem implicações para o ‘eu do futuro’, não tem...)
- 8) Recados, dicas, conselhos do ‘eu do futuro’ ao ‘eu do passado’ sobre a vida acadêmica, profissional, pessoal, amorosa...

### Textos multimodais de cunho biográficos

Orientando-me pela perspectiva do desencaixe, desenhei as estratégias de geração de dados, quais sejam, a realização do Seminário “Nós na universidade e a Universidade em nós” – que privilegia a expressão por meio das múltiplas semioses – e a proposta “Fazendo mais que gênero” - produção de uma Resenha acadêmica

sobre o debate regrado “Educação, Juventudes e Cotas Sociais”, que subverte o “objeto” a ser resenhado, qual seja, o debate regrado – de quem o resenhista é também autor. Apresento a seguir as propostas das estratégias 2 e 3.

### **Estratégia 2 - Seminário “Nós na universidade e a Universidade em nós”**

Por seminário entendo que, de e certa forma, se colapsam vários conceitos. Se entendido como uma possibilidade mais ou menos estável de ação no mundo, então, temos seminário como uma prática social. Se entendido como uma realização situada, temos seminário como um evento social e, também, como um gênero discursivo cuja interação entre oralidade e escrita e outras semioses (som, imagem) se dá de diversas maneiras e combinações nos diferentes momentos de que o seminário é composto.

#### As 6 propostas de “desencaixe” para o seminário

Estão lançadas 6 (seis) propostas de modo a explorar os gêneros acadêmicos ampliando as possibilidades por meio da expressividade do “eu autoral”. Então, escolham a que lhes parecer mais interessante!

Sugere-se que o trabalho seja realizado preferencialmente em grupo (máximo 4 membros).

#### **As Propostas:**

##### **1) Produção de um Projeto relâmpago -“Jornalista por um dia”**

Valer-se do gênero projeto de pesquisa para planejar uma entrevista com base no tema “Nós na universidade e a Universidade em nós” definir pauta/tema, traçar objetivos, escolher participantes; desenhar as estratégias, os passos, elaborar o roteiro de entrevista; realizar a entrevista (ir “ao campus”); editar as entrevistas; apresentar o trabalho; entregar o(s) textos (multimodal (se for o caso) e o escrito).

##### **2) A música como ação – “Compositor/cantor por um dia”**

A palavra “musicada” como argumentação: com base no tema “Nós na universidade e a Universidade em nós” escolher o gênero musical (samba, rock, rap, reggae...); decidir composição original ou paródia; elaborar a letra; ensaiar; gravar

execução ou apresentar ao vivo, entregar a composição (texto multimodal (se for o caso) e o escrito).

### **3) Uma peça “em dois tempos” - “Artista por um dia”**

Encenação e/ou performance (de até 5 minutos): com base no tema “Nós na universidade e a Universidade em nós” elaborar roteiro da peça ou performance; distribuir papéis e atribuições; ensaiar; gravar em vídeo e/ou apresentar ao vivo; entregar o trabalho multimodal (se for o caso) e o escrito.

### **4) Coletânea de charges, cartuns, tirinhas e caricaturas – “Cartunista por um dia”**

Coletânea de textos multimodais de autoria do grupo: com base no tema “Nós na universidade e a Universidade em nós” planejar a linha editorial – qual o foco, a perspectiva crítica a ser explorada; escolher a identidade plástica da coletânea (em preto e branco, em cores, o estilo dos traços...); definir o suporte (encadernação, mídia eletrônica...) elaborar os textos multimodais; apresentar o trabalho; entregar o trabalho multimodal no suporte escolhido.

### **5) Grafite móvel - Grafiteiro por um dia**

Um painel de grafite (dimensões: mínimo de 1,5 m X 2m; máximo de 2mX 2,5): com base no tema “Nós na universidade e a Universidade em nós” definir dimensões do painel; planejar a perspectiva crítica a explorar; escolher a identidade plástica do grafite (colorido, gradação de preto, cinza e branco... estilo dos traços...); produzir o painel; apresentar e entregar o trabalho.

### **6) Artigo acadêmico ou ensaio teórico - “Acadêmico por mais um dia”**

Com base no tema “Nós na universidade e a Universidade em nós”, produzir um artigo acadêmico ou um ensaio teórico – valer-se da proposta apresentada nas oficinas sobre o gênero – de no mínimo 4 páginas e no máximo 6.

Por oportuno, ressaltar que as/os participantes do curso que expressamente autorizaram integram a pesquisa de doutorado e compartilharam seus textos e suas narrativas biográficas e participaram de grupos de discussão a fim de compor os *corpora* da pesquisa. Registro, ainda, que o curso fora aprovado pelas instâncias competentes na UnB e foi realizado entre os meses de março e abril de 2018.

### **Estratégia 3 – Fazendo mais que gênero: Produção de uma resenha acadêmica sobre o debate regrado “Educação, Juventudes e Cotas Sociais”**

Resenha acadêmica é um gênero discursivo, como é evidente, do domínio acadêmico. Como tal, por ser um gênero legitimado e potencialmente legitimador, ou seja, por integrar o rol dos letramentos dominantes possibilita aos atores sociais daquele espaço social, sobretudo, aos estudantes participar do campo. O gênero tem por finalidade sintetizar um “objeto”, ou seja, as características e propriedades, por assim dizer, de uma dada obra que goze de algum grau de legitimação – uma publicação – e tecer uma leitura crítica do “objeto resenhado”. As resenhas configuram-se como uma espécie de divulgação qualificada, porque é esperada a avaliação crítica de obras legitimadas.

Assim, na proposta em tela, as/os estudantes são convidadas/os a “fazer mais que gênero”, já que sistematizarão e sintetizarão não um “objeto corrente”, um texto publicado de autoria alheia, mas debruçar-se-ão e refletirão criticamente sobre um evento, um texto coletivo do qual são também autores: o debate regrado.

#### A proposta de produção da Resenha Acadêmica “Fazendo mais que gênero”

Ampliando as possibilidades dos letramentos acadêmicos: o gênero "debate regrado" como “objeto” de resenha.

O Debate Regrado

Tema: "Educação, Juventudes e Cotas Sociais"

Discutindo e construindo...

Partilhando e somando...

Você será a um só tempo a) autor do 'objeto' a ser resenhado': o debate do qual participou e b) será o resenhista desse gênero/evento acadêmico!

Boas reflexões!!

Obs. 1) Para os alunos que estiveram presentes no debate:

O arquivo com o material que nos ajudou na condução do debate regrado está disponível acima [na sala virtual do “UnB Aprender”], mas lembrem-se de que o material de 'peso' para a resenha são as falas/posicionamentos dos participantes do debate, ok?!

Obs. 2) Para quem não tenha vindo à aula ou tenha decidido se retirar da sala:

Para garantir a todos a possibilidade de realizar a proposta da resenha: está disponível o texto da Revista Veja de agosto de 2017 "Cotas? Melhor tê-las".

### Grupos de discussão

Grupos de discussão ou discussões em grupo, segundo Flick (2009, p. 182), “Ao contrário da entrevista em grupo, a discussão em grupo estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento.” Assim, como o autor assinala, o papel do pesquisador na condição de mediador do debate é o de garantir que as iniciativas próprias das/os participantes não sejam frustradas. Para isso, o/a pesquisador/a-mediador/a deve escolher uma combinação de posturas de orientação do evento de modo a fomentar “um espaço aberto no qual a discussão aconteça primariamente por meio da troca de argumentos.”

Assim, o/a pesquisador/a-mediador/a, tendo em conta o problema social que investiga, as questões de pesquisa levantadas e os objetivos que persegue, pode e deve articular tais posturas de orientação do debate. No papel de mediador/a, o/a investigador/a pode e deve, então, lançar mão tanto do que o autor denomina “direcionamento formal” – que corresponde a limitar-se ao controle da pauta e à delimitar a extensão temporal do evento – como também do “direcionamento tópico” – que refere-se à introdução ou à retomada de temas, tópicos ou mesmo questões para aprofundamento ou ampliação do debate – e/ou, ainda, do “direcionamento das dinâmicas” – que diz respeito ao uso dinâmicas de interação, propriamente dito, mas também de recursos semióticos, textos, imagens, por exemplo, a fim de instigar a participação mais efetiva e democrática, equilibrando possíveis monopolizações de uso da fala. (FLICK, 2009, p. 184-185)

Desse modo, desenhei para os grupos de discussão um debate regrado composto de quatro momentos em que se articulam posturas de orientações a fim de favorecer que o evento seja fonte de intercâmbio de percepções, perspectivas e conhecimentos na direção da construção de interconhecimentos.

### **Estratégia 4 – Debate regrado – Educação, Juventudes e as Cotas Sociais**

Em 4 momentos:

Momento 1: Situando(-nos) o/no tema: Educação, Juventudes e as Cotas Sociais

- A Lei das Cotas Sociais e a nova configuração discente.

Momento 2: Discutindo e construindo... Partilhando e somando...

Tópicos para discussão – falas veiculadas a atualizar discursos sobre o tema

- “A nota de entrada na universidade caíra muito.”
- “Os cotistas não terão condições de acompanhar as aulas e apresentar bom desempenho.”
- “Os cotistas deixarão a faculdade no meio do caminho.”
- “Os cotistas serão profissionais despreparados que ninguém vai querer contratar.”
- “As cotas vão exacerbar a questão racial no Brasil.”

Momento 3: Apresentando dados estatísticos oficiais e de pesquisas sobre o tema

- Dados relacionados a cada um dos textos-asserções alvo de discussão no momento anterior

Momento 4: Refletindo, focando e ampliando

- Você fazendo história...

Estão urdidos o “fio âncora”, os “fios-quadro” e os “raios” da teia. Está, pois, tecida a sustentação da teia – a fundamentação teórica e metodológica da tese – a possibilitar o entrelaçar das “espirais”, que é o tecer as análises. Anuncia-se, assim, o momento da análise textualmente orientada e sociologicamente embasada.

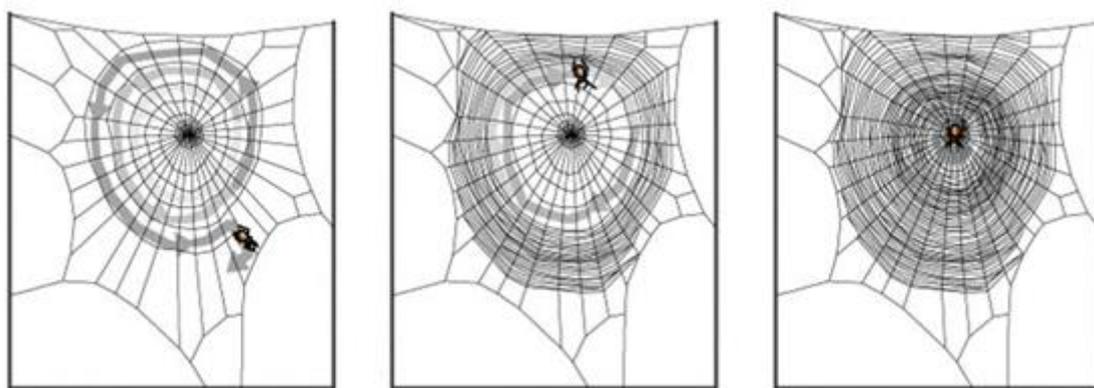


**MOMENTO  $\varphi$**

## MOMENTO $\Phi$

### As costuras e alinhavos não lineares – o trabalho analítico

Figura 27 - O Entrelace das Espirais



Fonte: Adaptada de Zschokke (1996)

*Entrelaçando as espirais em movimentos do centro para fora e de fora para o centro*

## (A)MOSTRA

### “FAZENDO MAIS QUE GÊNERO”

#### “Nós na Universidade e a Universidade em nós” – letramentos de resistência e agência

Convite às leitoras e aos leitores

Tenho a honra e a satisfação de lhes apresentar (A)Mostra “Fazendo mais que gênero” - uma seleção de textos autorais de jovens estudantes da Universidade de Brasília de diferentes áreas e cursos que se aventuraram a se inscrever em suas escrituras.

Essa mostra é também uma amostra das possibilidades de fazer sentido no mundo, de imprimir-se nele e agir por meio da experienciação da autoria e reflexividade para, assim, provocar rupturas e resistências.

#### Ficha técnica

<b>Projeto</b>	“Fazendo mais que gênero?”- (Re)pensando o Mundo e (Re)escrevendo a História”
<b>Tema</b>	“Nós na Universidade e a Universidade em nós” – letramentos de resistência e agência
<b>Proposta</b>	Captar e deixar ressoar para além de silêncios e discursos
<b>Objetivo</b>	Provocar “desencaixes” e consciência linguística crítica, instigar práticas e discursos de letramento de resistência a fim de potencializar percursos, projetos e a agência juvenil.
<b>Obras</b>	Textos autorais criativos e reflexivos
<b>Gênero</b>	Gêneros “desencaixados”, entre os quais, poemas, letras de música – originais e paródias –, jornal pela voz das/os juvenis e resenha acadêmica “(des)encaixada”
<b>Autoras/es</b>	Jovens estudantes universitárias/os da UnB de diferentes áreas e cursos
<b>Curadoria</b>	Gissele Alves

## Poeta por um dia

### Canção do Acadêmico

Minha universidade é maneira,  
E onde eu vou estudar;  
Universitários que aqui desejam,  
Nunca vão renunciar.

Nossa universidade tem doutores,  
Nossas cotas têm mais cores;  
Nosso instituto tem mais letras,  
Nossas letras seus valores.

Estudar, sozinho à noite,  
No aconchego do seu lar;  
As matérias são certas,  
É melhor se dedicar.

Minha universidade tem fatores,  
Que tais vale analisar;  
Pessoas que aqui estudam,  
Realmente vão mudar;  
Minha universidade é sem fronteiras,  
E é impossível negar.

Não permita Deus que eu corra,  
Sem ter aula pra chegar;  
Sem nós na universidade  
A mesma ela não será;  
Avistarei minha carreira,  
A qual eu vou alcançar.

Pedro N. A.  
Paródia do poema de Gonçalves Dias – Canção do Exílio

## Negritude

Na Universidade, a negritude  
 ingressou  
 Como uma forma de libertação  
 Saindo do refúgio negro do coração  
 Transformando-me em uma nova  
 pessoa  
 Acreditava que os outros se sentiam  
 assim também  
 Mas no primeiro contato me chamar de  
 morena  
 É querer me ofender  
 Me chame de negona, pode crê  
 Não tenha vergonha  
 Foi aí, que eu percebi que alguns por  
 aqui ainda estão iludidos  
 Pensam que me chamar de  
 negra/preta  
 Porém, essa é a minha raça/minha cor  
 Vão me ofender se me chamar de  
 morena  
 Morena não é raça  
 Morena não é cor  
 Morena é alienação  
 É a negação  
 Da minha origem  
 Da minha cultura  
 Da minha cor  
 A pigmentação não interfere na  
 negritude  
 Ser negro  
 É aceitação

É ter orgulho da afrodescendência  
 É resistência  
 Quando referir-se a mim  
 Me chame pelo que sou  
 Eu não sou docinho  
 Não sou meu bem  
 Não sou moreninha, okay?  
 Eu sou negra e tenho nome  
 O sistema tentou me alienar  
 Me afastando das minhas origens  
 Para que eu não pudesse mais lutar  
 Por mim  
 Pelos meus ancestrais  
 Mas nesse lugar  
 Eu posso falar  
 Quanto mais eu falo  
 Mais negra eu sou  
 Mais forte me torno  
 Com isso, ganho vida  
 Ganho respeito  
 E espalho amor  
 E afinal...  
 A maioria dos brasileiros negritude  
 têm, em alguns só lhes faltam  
 melanina

Clara V.  
 Poema inspirado na música  
 "Alienação" do Ille Aye

## Jornalista por um dia

3 de abril de 2018 ["NÓS NA UNIVERSIDADE E A UNIVERSIDADE EM NÓS"]

**T**ivemos como proposta trabalhar com seis diferentes áreas dentro das universidades com o tema de "Nós na Universidade e a Universidade em Nós". Decidimos então, trabalhar como "jornalistas por um dia" e fizemos nove perguntas aos acadêmicos calouros e veteranos de universidades públicas e particulares sobre o seu meio e cotidiano.

A primeira pergunta era a respeito da participação de grupos e palestras e se utiliza/conhece algum benefício oferecido pelo governo e qual o seu ponto de vista sobre os mesmos. A maioria dos alunos que responderam ao questionário não participam de grupos e utilizam/conhecem o Passe Livre e concordam que a sua utilização é imprescritível. De acordo com os mesmos, o maior problema é a burocratização, ou seja, o limite no número de acessos que é permitido e o não funcionamento nos finais de semana, fazendo com que o aluno seja prejudicado e privado do contato com a cultura e lazer.

J.P, aluno da Universidade de

Brasília: *"Sim, eu participo de grupos e palestras e utilizo os benefícios, como por exemplo, passe livre, entre outras e acho que eles são essenciais, tanto as palestras quanto os grupos de estudo, enfim, todos os eventos de participação. São essenciais para construir o que a universidade propõe, que é que as pessoas tenham certa autonomia e busquem o conhecimento por si mesmo, assim como os debates que inserem um caráter democrático no aprendizado. Quanto aos benefícios, acho que eles são importantes e de direito do cidadão, principalmente dos estudantes, como a universidade fica um pouco distante ou as pessoas de baixa renda que precisam de certo auxílio para se alimentar, aliás, acho que esses deviam ser bem mais burocráticos e a aquisição devia ser mais facilitada para que não demore muito".*

A segunda pergunta foi a respeito da saúde mental dos estudantes e a participação das universidades nesse meio, ou seja, a forma

de ajuda aos que precisam. De forma preocupante, os alunos responderam que as faculdades não os auxiliam e muitos não conhecem os centros de apoios psicológicos, e os que conhecem, reclamam do difícil acesso para conseguir atendimento, assim, pedem para que ao invés de tentarem entrar em contato com psicólogos, pedem para que os professores sejam orientados e mais compreensíveis com os alunos em relações as provas trabalhos.

B., aluna da UniCeub: *"Não ajuda, na faculdade os professores só te dão as aulas passam trabalhos e a partir daí é tudo por sua conta. O que deveria melhorar é a relação professor-aluno, afinal quanto maior a comunicação melhor os resultados obtidos".*

A terceira pergunta foi sobre o sentimento do estudante ao ingressar no ensino



Corredor do Instituto Central de Ciências da UnB  
(Foto: Isa Lima/UnB Agência)

superior. As respostas foram de total satisfação e felicidade por entrar num curso, porém, muitos se questionaram sobre as diferenças e surpresas causadas por uma metodologia considerada totalmente diferente do ensino básico e exaustiva.

I., aluno da Universidade de Brasília: *"Fiquei muito feliz, foi um sentimento muito bom de ter passado para o curso que eu queria".*

A quarta pergunta foi em relação ao apoio dos familiares e a sua importância. Embora muitos

3 de abril de 2018

## ["NÓS NA UNIVERSIDADE E A UNIVERSIDADE EM NÓS"]

compartilharam que alguns parentes distantes criticam a escolha do curso com o argumento de "não dar dinheiro", a família em geral apoia bastante e ajuda com o financeiro.

S., aluna da Universidade de Brasília: *"Meus familiares são essenciais para a minha vida acadêmica, principalmente pelo apoio econômico e emocional. Para a escolha do curso tive toda a liberdade e depois o apoio dos meus pais".*

A quinta pergunta foi sobre o cotidiano após o ingresso na universidade, os meios de transportes utilizados e sobre as experiências. Obtemos diversas respostas diferentes. Sobretudo, a maioria dos alunos utiliza ônibus (entre esses o *Intercampi* - oferecido pela Universidade de Brasília) e uma minoria utiliza transportes escolares e particulares. A respeito do cotidiano, grande parte dos comentários é sobre o trânsito caótico de Brasília e entorno. Muitos reclamam da rotina cansativa de acordar muito cedo e dormir tarde e ainda enfrentarem engarrafamentos. Após a entrada na faculdade, afirmam que o cotidiano gira em torno da grade horária ofertada pela instituição sendo assim uma montanha russa emocional de total estresse e ansiedade.

1. J.P, aluno da Universidade de Brasília: *"Meu cotidiano após a entrada na universidade, ficou bem agitado porque morando em uma região, que em relação a universidade, é periférica, eu pego dois meios de transporte, então o acesso não é facilitado, mas é viável e não atrapalha minha experiência na universidade. A minha experiência, em geral, está sendo excelente".*

A sexta pergunta foi sobre o primeiro dia na faculdade e se tiveram algum auxílio para se orientarem. As respostas ficaram bem divididas. De um lado, muitos elogiaram e foram ajudados pelos veteranos, alguns tiveram rodas de conversas para se conhecerem e festividades para recebê-los. De outro lado, muitos acharam o primeiro dia horripilante e não tiveram ajuda dos veteranos

e, por causa disso, se sentiram perdidos, confusos e assustados.

M., aluna da Universidade Católica: *"Na minha universidade, os centros acadêmicos são muito bons eles realmente se importam para que a gente tenha parte da diversão, mas também de aprofundar na universidade, com simpósios, palestras e congressos. Eles sempre pedem nossa opinião de como está sendo, novas ideias de o que se pode acrescentar no nosso curso e currículo, sempre tem as festinhas que eles fazem, que são muito legais, onde os veteranos apadrinham os calouros, porque aí eles ajudam a gente se tiver alguma dificuldade. Eles nos dão uma assistência muito boa, e nos representam de verdade, buscam nos enriquecer cada vez mais como pessoa e o nosso conhecimento."*

E., aluna da Universidade de Brasília: *"Meu primeiro dia foi assustador. Eu não tive auxílio dos veteranos nem da universidade e tive que me virar. Mas, acredito que há muitos cursos que os veteranos ajudam e agora tentam ser o mais receptivos possível".*



A sétima pergunta fala sobre as expectativas para o curso e se elas estão sendo realizadas. Apesar das diferentes perspectivas, como a posição diante da área escolhida, muitos responderam que desejam crescer profissionalmente e aprimorar os

3 de abril de 2018

["NÓS NA UNIVERSIDADE E A UNIVERSIDADE EM NÓS"]

conhecimentos. Entretanto, muitos se colocaram decepcionados por se depararem com uma baixa remuneração. Ainda, muitos acharam que o curso seria de uma forma e está se realizando de outra, pois não esperavam que iriam ter matérias tão difíceis e lidadas de forma tão diferente das escolas.

J.P., aluno da Universidade de Brasília: *"As minhas expectativas do curso não foram frustradas, mas foi uma surpresa, minha expectativa foi quebrada, mas não no sentido negativo. Não era como eu imaginava, mas eu compreendi que o funcionamento desse jeito é realmente mais eficiente, e ele foi melhor. Eu esperava que meu curso fosse começar com um direcionamento mais prático, e na realidade ele começou com coisas bem gerais dos cursos de comunicação, o que eu também amei. Descobri que o direcionamento mais prático começa só no segundo e terceiro semestre".*



Foto: Julio Minasi/Secom UnB

A oitava pergunta lida justamente como o curso pode ajudar futuramente em visão do mercado de trabalho. Muitos afirmam que seu mercado de trabalho é bem amplo e alguns visam apenas os concursos públicos, porém, com a superlotação do mercado, é preciso se aprimorar para se tornar um ótimo profissional, e nessa parte, a universidade é fundamental para poder se aperfeiçoar e aprender mais.

1. B., aluna da UniCeub: *"Meu curso e a minha instituição de ensino me dão ótimas bases para minha vida profissional. Desde matérias até projetos extracurriculares como a agência de notícias que participo, o que me*

*faz aprender e ter mais experiência que o normal".*

A nona pergunta fala sobre a representação do estudante (grêmios, centros acadêmicos, grupos de alunos, etc.) na universidade. Novamente, as respostas se encontram divergentes. Muitos ainda não se sentem representados por não conhecerem e não terem contato com esses grupos. Porém, muitos já se encontram realizados devido a visibilidade das cotas, podemos encontrar a representação de diversos grupos étnicos, negros, pardos e indígenas e darmos voz as minorias.

L., aluno da Universidade de Brasília: *"Sim, a universidade tem grande representatividade nacional".*

Fazer a pesquisa foi muito importante para refletirmos sobre como a Universidade está tão presente em nossa vida ao ponto de nossa vida pessoal e social girar em torno do funcionamento da faculdade e da sua grade horária.

É bastante interessante o fato da maioria dos entrevistados serem colegas/conhecidos da escola e, antes de termos realizados as pesquisas, nós não percebemos as dificuldades enfrentadas por essas pessoas que estão ao nosso redor.

## Compositor(a) e cantor(a) por um dia

### UnB Linda

Linda do jeito que é  
Diferente até  
Me enche de amor  
É, e só de pensar  
Que vou chegar  
Pra comer no RU...

UnB linda, vou sempre te encontrar  
Nunca te abandonar  
UnB linda, você que vai me formar

Linda toda manhã  
Ervas como hortelã  
Você pode encontrar

E se Letras fizer  
Te prometo que vai se apaixonar  
Se apaixonar

UnB linda, vou sempre te apreciar  
Nunca vou me cansar  
UnB linda, você que vai me formar

Ah, se a alegria num lugar  
Aqui você chegou e resolveu ficar  
Pra me fazer estudar  
Meus horizontes ampliar...

Francisca J.  
Jovita M.

Paródia da música Coisa Linda do Tiago Iorc

### Pra você guardei o amor

Pra você guardei um amor  
Que sempre quis te dar  
O amor que sinto pela UnB  
Pois sempre quis entrar  
Mas que lugar! Não quero partir...

Pra você guardei inteligência para dar  
Inteligência pra não reprovar  
Em nenhuma matéria rodar  
E SS sempre tirar...

Guardei com vários "pois"  
E com razão que sei que quer saber  
A universidade mais democrática que acolhe  
Todos que querem vencer

Francisca J.  
Jovita M.

Paródia da música Pra você guardei o amor do Nando Reis

**Eu amei...**

Ah, deixa eu te dizer  
Quanto mais o tempo passa  
Mais aumenta a graça de aqui viver  
Ah, sai sem perceber  
Tem mais do que demonstro  
Não escondo o quanto gosto da UnB

O coração dispara  
Quando penso nas faltas  
O máximo é sete durante o semestre

Eu amei ler  
Eu amei escrever  
E letrista vou ser  
(x2)

Francisca J.  
Jovita M.

Paródia da música Amei te ver – Tiago Iorc

**Estar na UnB**

Dias difíceis, sentimentos complicados  
No meu caminho só vejo obstáculos  
Com a Unb a vida tem significado  
E é só eu estar aqui que fico desajeitado  
Adeus meus vícios! Agora não quero nem saber  
O que importa é que to viciado na Unb  
A sua ausência, te traz pra minha consciência  
Na sua ausência só penso em sua permanência  
2x  
Estar na Unb me faz tão bem e por isso que eu fiz essa canção  
Não é algo fácil de dizer, mas é sincero porque vem do coração.

Luiz A Campos.  
Letra de música

### Canção de estudante

Quero falar de uma coisa  
 Mas não só de uma coisa  
 De muitas coisas  
 De outras mais  
 Falar desse nosso espaço  
 Espaço que cabe a todos  
 Que cabe todos, e muito mais  
 Somos a universidade, a  
 diversidade  
 Estamos inseridos nela  
 Ela inserida em nós  
 Vamos passar por aqui  
 Reconhecer nossos pares  
 Pois aqui tem lugar para missa e  
 pra missão  
 Se identificar, se moldar, quando  
 precisar  
 Mas conservar opinião  
 Nesse tempo que aqui estamos  
 Precisamos ser palavra  
 Que constrói, que reconstrói, que  
 movimenta  
 Que sustenta, que aparece  
 Que tem voz  
 Sair fincando bandeiras  
 Mas que a primeira delas, seja a da  
 paz  
 Pode parecer alegoria, utopia  
 Mas que seja verdadeiro  
 Para se mostrar, se expor  
 Querer falar de todas as coisas  
 Não apenas ser leitores  
 Mas especialmente, produtor  
 Produzir conhecimento

Para poder representar, toda a  
 gente que é calada  
 Amordaçada, que não sabe lutar  
 Ao sair da universidade, levar o  
 espírito livre  
 Do querer sempre se lançar  
 Quero falar de uma coisa  
 Essa coisa é que podemos  
 Somos sujeitos necessários de  
 transformação  
 Que em tudo que aprendermos  
 Colocar um pouco de nós em ação  
 E onde formos  
 Tudo vai ter um novo sabor  
 Basta conhecer de tudo  
 E ficar com que há de bom  
 Vamos com tudo  
 Vamos pra vida, e aqui é tempo de  
 provar  
 Se conservarmos o coração de  
 sonhador  
 Acreditem  
 Tudo seremos capaz de alcançar

(Coração de estudante  
 Há que se cuidar da vida  
 Há que se cuidar do mundo  
 Tomar conta da amizade  
 Alegria e muito sonho  
 Espalhados no caminho  
 Verdes, planta e sentimento  
 Folhas, coração  
 Juventude e fé)

Antônia V.

Letra de Milton Nascimento – Melodia de Wagner Tiso – Ano de 1983 – Conhecida como hino da juventude e muito executada em formaturas por todo Brasil.

## Universitário(a) por mais um dia

### **Resenha acadêmica “desencaixada”**

Alunos das Oficinas de Leitura e Produção de Textos da Professora Gissele'; Debate sobre: “Educação, Juventudes e Cotas Sociais”, Brasília – UnB; 2018

O debate acerca do tema “Educação, Juventudes e Cotas Sociais” realizado nas dependências da *Universidade de Brasília - UnB*, que durou aproximadamente 1 (uma) hora, trouxe como protagonistas os alunos da oficina de Prática de Textos, conduzidos pela professora Gissele, que desenvolve um trabalho voltado para sua tese de Doutorado.

O debate se inicia com a apresentação de alguns fatos pela professora Gissele, entre eles, o primeiro apresentado é a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a *Lei de Cotas*, que está disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm), após apresenta também, as cotas sociais aplicadas na UnB, disponível em: <http://unb2.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=8620>, com esses dados expostos, visava ilustrar a evolução das cotas até a atualidade.

Para guiar o debate são apresentados discursos que veiculam pela sociedade, com a finalidade de desconstruir a *lei de cotas*. Assim inicia a participação dos alunos analisando tais discursos sendo o primeiro tópico “*A nota de entrada na universidade caíra muito*”, todos os alunos que participaram neste primeiro tópico tiveram pensamentos parecidos, que defendiam a lei de cotas como necessária.

O segundo tópico “*Os cotistas não terão condições de acompanhar as aulas e apresentar bom desempenho*”, no início, esse discurso foi desconstruído, quando um aluno comentou sobre um cotista que apresenta as maiores notas o curso de direito, mas logo depois esse tópico recebeu uma atenção maior, quando alguns alunos apresentaram que a educação pública brasileira não possui condições de preparar seus alunos para o ingresso na universidade, assim no início haveria um problema de adaptação, dos quais tais problemas poderiam acarretar a desistência do curso. Assim nos levou para o discurso seguinte “*Os cotistas deixarão a faculdade no meio do caminho*”, os alunos expuseram que os motivos de desistência poderiam ser os mais diversos, inclusive a questão monetária, uma aluna narrou um fato de uma outra aluna que largou o curso por não ter condições de tirar cópias, outros alunos abordaram que algumas universidades como a UnB, disponibilizava alguns recursos que pretendiam minimizar essas dificuldades, mas nem todas as universidades apresentavam esses recursos, assim propiciando a evasão das universidades.

O penúltimo tópico tratado foi “*Os cotistas serão profissionais despreparados que ninguém vai querer contratar*”, os alunos debateram que o ensino apresentado na faculdade é o mesmo a todos, não importando a sua forma de ingresso, sendo assim a capacidade profissional dependerá somente do indivíduo, o argumento anterior foi rebatido com o seguinte discurso: “*Muitos alunos não terão a mesma oportunidade de*

*ingresso no mercado de trabalho*”, sendo exposto que as condições de alguns alunos os faria ter menos oportunidades.

E por último *“As cotas vão exacerbar a questão racial no Brasil”*, este tópico gerou bastante visões e controvérsias, um aluno contou de uma colega que por ser negra, mas possuir condição financeira elevada, entraria na faculdade com mais facilidade, mas logo essa exposição foi contestada quando outros alunos citaram a *“Dívida histórico-cultural”* com os negros no país. Foi comentado também o fato de pessoas de pele negra que em diversos contextos são olhados sempre como em *“profissões de menor prestígio”*.

Na parte final do debate a professora apresentou um artigo da revista ‘Veja’ com relação aos discursos previamente debatidos, o artigo está disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/cotas-melhor-te-las-2/>, e mostra a variação irrisória na nota de ingresso, junto com a informação que cotistas tiram 6,9% a mais que não cotistas em 2009. Na *UnB*, demonstra que a desistência da faculdade é maior entre não cotistas, essa pesquisa apresenta também uma diferença de salário entre cotistas e não cotistas no mercado de trabalho, por último a matéria declara aumento de 25% de denúncias de agressão e preconceito de raça, com relação de 2015 a 2016. Gissele apresentou também estatísticas para ilustrar essa discrepância, mostrando que essa distância do ensino médio para a faculdade ainda tem que ser melhorada, segundo as Notas Estatísticas do Senso Escolar – 2016, INEP, existem mais alunos matriculados em escolas estaduais do que escolas privadas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD do IBGE de 2007, diz que dos jovens de 18 a 24 - 1,1% tem ensino superior incompleto e 2,3% com ensino superior completo, o PNAD posteriormente leva em consideração a renda e a oscilação pouco se diverge.

O debate foi bem conduzido, apresentou boa fluidez, os alunos interessados em participar se propuseram livremente a expor sua opinião sem represálias ou julgamentos, os temas abordados são pertinentes na nossa sociedade e devem ser cada vez mais discutidos, e trazidos à tona, as argumentações são de bastante relevância. As ideias embora polêmicas tiveram uma abordagem original. A professora Gissele apresentou uma matéria bem elaborada, informações atuais e necessárias e com muitas estatísticas para ilustrar.

A obra é destinada a todo o público que tenha interesses nas da área da educação, política e futuros acadêmicos. Para as áreas da sociologia, psicologia e a área de comunicação esse debate pode oferecer ideias e pontos de vista diferentes.

**Manoel Pedro Vieira**

Acadêmico do Curso de Letras –Tradução/Francês

Universidade de Brasília

## 5 ENTRECRUZANDO OLHARES

A análise do discurso textualmente orientada e sociologicamente embasada entrecruza “olhares” – “o olhar de fora” materializado em textos midiáticos veiculados na internet e “o olhar de dentro” realizado pela “voz” das/os participantes-protagonistas – estudantes (“os de dentro” e “os de fora”) e professoras/es universitárias/os da Universidade de Brasília – do e sobre o campo. Nesse entrecruzar de olhares, desvelam-se representações discursivas sobre diferentes aspectos do problema em tela, discursos do letramento envolvidos nas redes de práticas do domínio acadêmico e construções identificacionais a impactar a agência e a configuração daquela realidade.

Para tanto, com base na proposta integradora para a análise interdiscursiva, diante do grande volume de dados gerados e dos limites desse texto, precisei engajar-me no trabalho de recorte para a delimitação dos *corpora*. Assim, conforme postula os ECD, tomando por base os próprios dados gerados, durante o manejo desses dados, no momento das primeiras leituras que envolve tratamento e mapeamento, a fim de realizar recortes coerentes optei por desenvolver uma análise descendente, ou seja, uma análise que organizara os *corpora* a partir de critérios macros para os micros. Em outras palavras, do trabalho de manejo e mapeamento dos dados defini macrotemáticas, por meio das quais agrupei e organizei os dados, em decorrência dessa sistematização, orientando-me, primeiro, pelo problema social parcialmente discursivo, a linha abissal, e, em seguida, pelas questões de pesquisa e pelos objetivos traçados, realizei o trabalho de recorte e, assim, cheguei a constituição de cada corpus.

Constituídos os *corpora* engajei-me no trabalho de análise interdiscursiva. Para isso articulei macrocategorias que emergiram na tecitura da rede de sustentação da tese a categorias linguístico-discursivas, essas emergidas dos próprios dados de modo a responder as questões de pesquisa e dar consequência aos objetivos traçados sobre a complexidade do problema em tela.

### 5.1 Desvelando e revelando a linha abissal & refletindo e propondo modos de transposição – do olhar de dentro

Para alcançar o “o olhar de dentro” e entrecruzar “olhares”, realizei um trabalho etnográfico de cunho crítico e interventivo para o qual propus entrevistas

“(des)centradas” com professoras/es e elaborei um curso de extensão - o “FAZENDO MAIS QUE GÊNERO?” (Re)pensando o Mundo e (Re)escrevendo a História” para estudantes universitárias/os.

Nesse trabalho etnográfico participaram da pesquisa, partilhando comigo seus olhares e tecendo suas vozes à minha 8 (oito) professora/es da UnB com quem realizei entrevistas (des)centradas. Do curso de extensão organizado em duas turmas, participaram de 111 (cento e onze) estudantes universitárias/os da UnB de diferentes áreas e cursos, como Ciências Contábeis, Engenharia ambiental, Direito, Geografia, mas, sobretudo, das Letras. Entre essas/es estudantes, 48 (quarenta e oito) aceitaram o convite para fazer parte da pesquisa e partilharam comigo seus textos, vozes e olhares.

Cumpre, pois, pincelar alguns traços desses participantes-protagonistas, majoritariamente jovens, entre 18 e 29 anos, com exceção de 2 estudantes, que estavam na faixa dos 40 anos de idade e cursavam a segunda graduação. Assim, entre as/os 48 universitárias/os que participaram da pesquisa, 38 estudantes identificavam-se como calouras/os, 9 como veteranas/os da UnB e 1 estudante, que cursava graduação em uma instituição de ensino superior particular, identificara-se como aluna especial no Instituto de Letras da UnB. Assim, segundo os textos que me foram confiados, do universo de participantes, 23 universitárias/os registraram que são oriundos da escola pública, 10 estudantes relataram que vem da escola particular, os demais não revelaram sua escola de origem. Entre elas e eles, 21 estudantes registraram ter ingressado pelo sistema de cotas e 9 universitárias/os declararam ter ingressado pela dita “ampla concorrência”. Ainda de acordo com seus textos, as/os estudantes, majoritariamente, vêm da “periferia”, por assim dizer, ou seja, são moradores das Regiões Administrativas do Distrito Federal ou de cidades do entorno do DF. Apenas 2 deles declararam morar na região central de Brasília e 3 jovens relataram que haviam migrado para o Distrito Federal em função do ingresso na UnB 1 viera da Bahia, outro de Manaus e outro de Tocantins (estes dois últimos ingressantes pelas cotas). Por oportuno, registro também que todas/os as/os participantes por implicações éticas do fazer-pesquisa receberam codinomes a fim de preservar suas identidades, como também receberam nomes fantasias as escolas representadas nos textos.

Pelas vozes e olhares das/os participantes debruicei-me sobre a tarefa orientada por um foco duplo, quais sejam, desofuscar as fronteiras e barreiras

discursivamente construídas sobre e naquela realidade e lançar luz a perspectivas contestatórias, a possibilidades de práticas e letramentos de resistência a potencializar modos transposições da linha abissal.

### **5.1.1 *Cartas de algum lugar do futuro***

A proposta de produção textual consiste na escritura de uma narrativa autoral de cunho autobiográfico cujo gênero discursivo selecionado fora a carta pessoal. Para isso propus às/aos jovens participantes da pesquisa um itinerário potencialmente provocativo e reflexivo de espaços-tempos a serem contemplados no enredo do texto, que poderia e deveria ser subvertido ou ampliado. A escritura da carta é um exercício de “desencaixe”, um convite à autoria. De modo que ao engajar-se na trama do próprio texto, a/o estudante exercite sua autonomia linguístico-discursiva e reflita sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre sua agência nele, como proposto em Alves (2018).

Das cartas que me foram confiadas, selecionei 3 (três) textos que, em alguma medida, contemplassem o itinerário sugerido e, assim, possibilitassem o desofuscar fronteiras discursivamente construídas nos espaços-tempos entrelaçados nas cartas, mas também trazer à luz possibilidades de práticas e letramentos alternativos que potencializassem transposições dessas fronteiras.

Do tesouro formado por 36 (trinta e seis) cartas que me foram confiadas pelas/os jovens estudantes, consegui selecionar, não sem alguma dor, 3 (três) joias preciosas, que foram transcritas fielmente, sem interferências nem de ordem formal tampouco de convenção do domínio acadêmico. Assim, tal como propõe Alves ([2021?]), cada uma das cartas é apresentada em sua integridade e integralidade. Então, analisá-las em sua integralidade fora uma exigência que a integridade de cada texto me fazia.

Diante da expressividade de cada texto, era preciso analisar cada carta integralmente e o caminho fora orientar-me por seus próprios movimentos retóricos. Para isso, amparo-me na proposta de análise por movimento retórico de Ramalho e Resende (2011). As autoras discutem que os movimentos retóricos são esforços discursivos com propósito pontual, mas que servem aos propósitos globais do gênero. Como cada movimento ou esforço retórico desempenha funções específicas, selecionam recursos microestruturais para realizá-las e distribuem-se em textos de modo não sequencial e não obrigatória.

Essa proposta mais flexível que considera a organização dos gêneros por seus propósitos pontuais que funcionam pelos propósitos globais do gênero, mostrou-se fértil à análise discursiva textualmente orientada das cartas. Isso porque, dado seu caráter funcional, cada momento atende a uma função precípua e específica que se articula com as funções globais do gênero, de modo que não se limita a seus aspectos formais, como pontua Alves (2018).

Como já discutido, as categorias analíticas não podem ser definidas a priori, mas emergem dos dados, tomando-se por base as questões de pesquisa e os objetivos decorrentes, para a análise interdiscursiva das cartas identifiquei e operacionalizei, à luz da proposta da heterodoxia controlada, macrocategorias tanto da Sociologia como dos Estudos Críticos do Discurso e dos Novos Estudos do Letramento. Assim, se mostraram altamente férteis as macrocategorias, a saber, desigualdades de recursos e oportunidades, origem, percurso e projeto, agência, disposições, discursos do letramento, representação discursiva, construção identificacional e prática social. Então, na tecitura analítica, articulei essas macrocategorias e categorias linguístico-discursivas que também se mostraram muito produtivas, quais sejam, escolha lexical, metáfora, identificação, modalidade deôntica, avaliação, coesão/relação lógico-semântica a fim de responder as questões de pesquisa sobre complexidade do problema social parcialmente discursivo em tela.

## **Carta 1**

### ***Carta da Helena***

*Lyon-França, 7 de Outubro de 2025*

*Querida Helena,*

*Quem lhe escreve é seu eu do futuro, exatamente no dia do seu aniversário de 26 anos, venho por meio desta carta me comunicar com você, tive essa pequena oportunidade daqui do futuro, talvez você não acredite, talvez ache loucura, pois bem, nesse momento você deve está completando seus 18 anos, você vai odiar esse dia, apesar de ter passado com alguém muito especial, você está terminando o ensino médio na escola CEM 29 de agosto de Ceilândia e por acaso você odeia a sua turma, a escola, odeia ter que estudar, pois você se sente mal, sozinha, com medo, cheia de incertezas, dúvidas do que fazer no futuro, se sente pressionada em ter que fazer o PAS, ENEM. Apesar de muitas dificuldades, você pela primeira vez vai passar por uma recuperação final, aonde você vai se sentir mais pressionada em ter que passar e estudar, se sente burra, você se sente tão mal por ter ido pra final logo no ultimo ano da escola, que você não consegue se esforçar pra passar, porém você encontra sua professora Eliete do 1ª ano, onde ela tenta te acalmar, te aconselhar, ela sempre foi uma figura importante pra você no ensino médio, você sentirá muita falta dela.*

*Depois de muito desespero, você consegue terminar o ensino médio, e agora vem a angústia, o que devo fazer da minha vida agora, você tentará arrumar um emprego para poder pagar a mensalidade de uma faculdade particular, pois não acreditará que vai passar na UnB, vai ser o momento em que vai mais se sentir sozinha, sem chão, sem rumo, você sempre teve vontade de fazer letras, porém sua maior vocação é medicina, e área da saúde, você sempre foi uma menina que sempre teve medo de não fazer faculdade, então procurou fazer o PAS, então eles divulgaram a nota, foi quando você descobriu que não dava pra nada, e que gastou dinheiro atoa, foi quando lembrou que gostava de letras, então verificou se sua nota cabia no curso de letras francês, e sim dava, você mudou com muita angústia, pois queria fazer enfermagem, pois agora te digo que foi a melhor escolha que você fez. No dia 26 de Janeiro de 2018, você receberá a notícia de que passou para a UnB pelo sistema de cotas, vai ser uma notícia tão surpreendida nesse dia, já que você estava mal por ter reprovado a prova de moto, dará pulos de alegria, sua mãe é a primeira a saber, sua família, seus amigos, você ligará para seu namorado para dar essa notícia incrível, ele fica tão feliz por você, melhor notícia daquele dia.*

*No dia 5 de fevereiro de 2018, você irá conhecer a UnB pela primeira vez, irá fazer sua pré-matrícula, onde você criará boas expectativas, de que irá ser uma ótima aluna, e se esforçará bastante, já no seu primeiro dia de aula, dia 5 de março de 2018, você se sente tão empolgada, tão feliz, aquela semana foi recheada de alegrias.*

*A oficina de textos irá lhe transformar, você irá deixar a vergonha de lado, e expressar suas opiniões, isso será incrível pra ti, principalmente abordar sua opinião sobre cotas, já que acha necessário, e um jeito mais fácil de ajudar os alunos pobre e de escolas públicas, já que você faz parte de um deles e sabe o quanto que é difícil a vida na escola pública, cotas são necessária para dar prioridade aqueles que sente mais dificuldade de entrar na UnB ou em outras universidades do Brasil, por que achamos que a maioria das vagas vão para alunos de escolas particulares e com boa estrutura de estudo, é um grande avanço cotas, já que dão oportunidades maiores de alunos da rede pública de ensino ingressar na universidade, você é a favor de cotas, por melhorar a forma de ingressos de muitos alunos a universidade, pois você achava que nunca passaria por nenhuma forma de ingresso pois se achava inferior as pessoas de escola particular, e que não tinha capacidade suficiente, mesmo tendo feito cursinho gratuito do bora vencer, algo que lhe ajudou bastante ingressar no ensino superior.*

*Sua vida acadêmica vai ser de altos e baixos, momentos difíceis, mais necessários para sua formação, você adorará seu curso e o que ele vai lhe proporcionar, vai ser a melhor experiência da sua vida, conhecerá pessoas que ira lhe ajudar, outras te atrapalhar, mas não se preocupe tudo será necessário, ter entrado no ensino superior era algo que você sempre quis, então aproveitará todas as oportunidades que puder participar.*

*Helena, quero que mantenha a calma nesse momento da sua vida, não se precipite, não crie paranoias, muitas expectativas, deixa acontecer, faça a sua parte pois tudo virá no tempo certo, não fique triste por não ter muito dinheiro, quase nunca, relaxa, chegará seu momento de ingressar no mercado de trabalho, só ter paciência, sua vida acadêmica só será boa, se você se esforçar e fizer sua parte, evite estresses, não precisa disso e você sabe muito bem, continue namorando, nada de se precipitar muito no seu relacionamento, e sim chegará o momento e você se casará, só deixar as coisas acontecerem, venho de um futuro bem distante, onde você já esta realizando seu maior sonho, nesse momento do futuro estou completando 26 anos, e sim vivi momentos incríveis e quero que você Helena de 18 anos, de 2017, aproveite*

*muito bem essa fase incrível que você está vivendo, e se ame, pois você é incrível.*

*Um grande abraço.*

*Atenciosamente, Helena Izabel Martins.*

## 1 O contato do “seu eu do futuro” e a viagem no tempo e no espaço

Lyon-França, 7 de Outubro de 2025

Querida Helena,

Quem lhe escreve é seu eu do futuro, exatamente no dia do seu aniversário de 26 anos, venho por meio desta carta me comunicar com você, tive essa pequena oportunidade daqui do futuro, talvez você não acredite, talvez ache loucura, pois bem, nesse momento você deve está completando seus 18 anos, você vai odiar esse dia, apesar de ter passado com alguém muito especial,

No primeiro movimento retórico, já a data marca o engajamento da autora com a proposta da viagem no tempo e no espaço. Do mesmo modo, o corpo da carta inicia-se com a apresentação do “seu eu do futuro” que entrelaça o futuro “exatamente no dia do seu aniversário de 26 anos” com o presente da Helena leitora-destinatária “nesse momento você deve está completando seus 18 anos”, mas que é passado na perspectiva de Helena autora-remetente e assim anuncia o propósito da carta “venho por meio desta carta me comunicar com você”.

Como fecho desse movimento retórico, em “você vai odiar esse dia, apesar de ter passado com alguém muito especial”, a autora como que adverte sobre aquele ponto no espaço-tempo confidencialmente partilhado, segredado entre as duas Helenas e ao fazê-lo o avalia. Nessa representação-avaliação, salienta-se a mobilização de disposições<sup>30</sup> (repertórios de modos de sentir, pensar e agir), do “sentir”, o que se realiza por meio da coesão e das escolhas lexicais do complexo oracional. Assim, em “você vai odiar esse dia [do aniversário de “seus 18 anos”]”, a jovem marca e avalia um ponto naquele espaço-tempo, então, expande e realça seu significado pela ideia circunstancial de concessão que estabelece “apesar de ter passado com alguém especial”, realizando, assim, a confidência segredada. Esse segredo, que partilham autora e leitora, parece reafirmar o engajamento da jovem

<sup>30</sup> Operacionalizo o conceito de “disposições” (“modos para”, “repertórios de como” “sentir, pensar e agir”) e proponho como um dos momentos da prática social “incorporados”. (Ver Seção 3.2.1)

autora à proposta da viagem por espaços-tempos. Prenuncia-se, desse modo, a abertura a deslocar-se de si mesma, num movimento de estranhamento e cumplicidade, próprio e propício à reflexividade.

## 2 O Ensino Médio e pressão dos exames

you are finishing high school at school CEM 29 de agosto de Ceilândia and by chance you hate your class, the school, hate to study, because you feel bad, alone, with fear, full of uncertainties, doubts about what to do in the future, you feel pressured to study for the PAS, ENEM. Apesar de muitas dificuldades, você pela primeira vez vai passar por uma recuperação final, aonde você vai se sentir mais pressionada em ter que passar e estudar, se sente burra, você se sente tão mal por ter ido pra final logo no último ano da escola, que você não consegue se esforçar pra passar, porém você encontra sua professora Eliete do 1ª ano, onde ela tenta te acalmar, te aconselhar, ela sempre foi uma figura importante pra você no ensino médio, você sentirá muita falta dela.

No segundo movimento retórico, são representados e avaliados o último ano do “ensino médio”, a “escola CEM 29 de agosto de Ceilândia”, a “turma” e a pressão de “ter que fazer o PAS, ENEM” e também são realizadas construções identificacionais de si mesma e da “professora Eliete”. O espaço-tempo marcado é o da Helena leitora-destinatária, o presente progressivo, “está terminando o ensino médio na escola CEM 29 de agosto de Ceilândia”. Então, Helena autora realiza uma ironia acionada por “e por acaso” e, assim, parece reforçar e estreitar os laços de cumplicidade atados com Helena leitora já no primeiro movimento retórico, o que, mais uma vez, assinala o engajamento com a proposta reflexiva. Assim, introduzidas pela ironia, seguem representações marcadas por avaliações negativas acerca daquele momento no espaço-tempo, engatilhadas de novo e repetidamente pelo processo “odeia” que seleciona “a sua turma, a escola” e “ter que estudar”, o que sugere novamente significativas implicações nas e das disposições do campo do “sentir”.

A jovem autora, então, realiza uma expansão à ironia “e por acaso odeia” em que lhe realça o significado apresentando uma causa “pois você se sente mal, sozinha, com medo, cheia de incertezas, dúvidas do que fazer no futuro,” ao que resume: “se sente pressionada em ter que fazer o PAS, ENEM”. Nesse realce, realiza-se uma gradação linguística que vai desde um item lexical curto “mal”, seguida de uma escolha lexical maior “sozinha”, depois um sintagma “com medo,” até uma

sentença “cheia de incertezas, dúvidas do que fazer no futuro”. Nessa gradação realiza-se uma intensificação a desencadear como efeito de sentido um, por assim dizer, “desengasgar” os medos, o que sugere um esforço no registro da experiência do e pelo “sentir”. As representações daquele espaço-tempo estão, sobremaneira, mobilizadas pelas disposições, estão carregadas do “sentir”, do sofrimento experienciado “você se sente mal, sozinha, com medo” em relação ao “pensar” e “ao agir” “cheia de incertezas, dúvidas do que fazer no futuro”, ou seja, o sofrimento de “pensar” sobre o que “fazer” no e do futuro e da obrigação/imposição que sente do “ter que fazer” os exames que, implicitamente, em sua representação e avaliação, mais constroem que possibilitam seu ingresso à universidade.

As disposições mobilizadas, diante de um quadro de constrangimentos, agravado pela “recuperação final”, como representado e avaliado, implicam autoconstruções identificacionais enfraquecidas e enfraquecedoras, nos termos da CLC e dos NEL, como se evidenciam em “você se sente burra, você se sente tão mal por ter ido pra final logo no ultimo ano da escola, que você não consegue se esforçar pra passar”. Nessa representação realiza-se novamente uma gradação “se sente burra”, “se sente tão mal”, “não consegue se esforçar pra passar”, a sugerir, mais uma vez, que as disposições estão mobilizadas de tal maneira pelo “sentir” que o “pensar” e o “agir” são implicados e sentidos como em estagnação, e assim, implicam um estado de torpor, de imobilidade. Essas complexas implicações das disposições afetam e são afetadas pelas identificações subalternizantes e estigmatizantes – acionadas, sobretudo, pelas escolhas lexicais “burra”, “tal mal”, “não consegue se esforçar” – que a jovem constrói para si mesma como não qualificada, inábil, impossibilitada, incapaz até.

Desse modo, esse estado de imobilidade implicado pelas disposições e construções identificacionais e a implicá-las, em que se viu/sentiu Helena, aponta para perversas operações ideológicas que dissimulam e obscurecem constrangimentos causados pelo “sistema de desigualdades”, no dizer de Bihl e Pfefferkorn (2008), imputando responsabilização absoluta à “ação individual”, ou seja, atribuindo o peso dos constrangimentos sofridos à pessoa e, assim, funcionam para a naturalização das condições sociais de desigualdade e, por conseguinte, para a manutenção do estado de coisas.

Entretanto, em “onde ela tenta te acalmar, te aconselhar, ela sempre foi uma figura importante pra você no ensino médio, você sentirá muita falta dela” o evento,

um encontro, marcado por “onde”, com a “professora Eliete do 1º ano” e a relação estabelecida outrora mobilizam disposições positivas sobre a qualidade da relação – implicitamente representada como desviante daquele espaço-tempo, uma vez que “odeia a sua turma, a escola” – e sobre o outro implicado, “a professora” cuja construção identificacional realizada é de referência positiva “ela sempre foi uma figura importante pra você”. Das disposições o “sentir” “you sentirá muita falta dela” parece mesmo ocupar centralidade nesse entrelaçamento de espaços-tempos.

### 3 “**you sempre foi uma menina que sempre teve medo de não fazer faculdade**”

Depois de muito desespero, you consegue terminar o ensino médio, e agora vem a angústia, o que devo fazer da minha vida agora, you tentará arrumar um emprego para poder pagar a mensalidade de uma faculdade particular, pois não acreditará que vai passar na UnB, vai ser o momento em que vai mais se sentir sozinha, sem chão, sem rumo, you sempre teve vontade de fazer letras, porem sua maior vocação é medicina, e área da saúde, you sempre foi uma menina que sempre teve medo de não fazer faculdade, então procurou fazer o PAS, então eles divulgaram a nota, foi quando you descobriu que não dava pra nada, e que gastou dinheiro toa, foi quando lembrou que gostava de letras, então verificou se sua nota cabia no curso de letras francês, e sim dava, you mudou com muita angustia, pois queria fazer enfermagem, pois agora te digo que foi a melhor escolha que you fez.

Esse esforço retórico localiza o espaço-tempo do “e agora vem a angústia, o que devo fazer da minha vida agora” situado entre a conclusão do EM “depois de muito desespero” e à verificação de que “sua nota cabia no curso de letras francês [...] mudou com muita angustia”. As representações e construções identificacionais, nesse movimento, a exemplo do anterior, estão fortemente implicadas pelas disposições e também, sobremaneira, pelo “sentir”, realçado pelos intensificadores, – “muito desespero”, “angústia”, “mais se sentir sozinha, sem chão, sem rumo”, “muita angustia” – que alcança e impacta o “pensar” “pois não acreditará que vai passar na UnB” e o “agir”, que é deonticamente modalizado. Por outras palavras, o “agir” está marcado linguisticamente pelo emprego reiterado de verbos modais, os quais expressam diferentes nuances de envolvimento com as ações representadas. Assim, Helena representa as ações que desenvolvera, no espaço-tempo que retrata, expressando diferentes e significativas nuances de envolvimento com essas ações, a saber, de empenho-esforço: “you consegue terminar o ensino médio”, “you tentará

arrumar um emprego” “para poder pagar a mensalidade de uma faculdade particular”, “então procurou fazer o PAS”, de obrigação-necessidade: “o que devo fazer da minha vida agora, de inclinação-desejo: “pois queria fazer enfermagem””.

Tais realizações, deonticamente marcadas, apontam já para entrelaçamentos entre “empenho-esforço”, “obrigação-necessidade” e “inclinação-desejo”, ou seja, apontam para implicações não linearmente intrincadas de e entre origem-percurso-projetos, como propõe Lopes (2015). Por outra forma, diante das desigualdades estruturais – ainda que a jovem pareça não ter muita consciência delas e de seus efeitos – mas que afetam, para não dizer, marcam sua origem e seu percurso, os envolvimento que a jovem autora expressa ter assumido com as próprias ações sugerem constrangimentos impostos por essas estruturas de desigualdades, diante dos quais mobilizou disposições, empenhou esforços para construir recursos e, assim, perseguir projetos pressupostos no projeto “fazer faculdade”. Projetos são implicados por origem e percurso, também são constrangidos pelo “sistema de desigualdades” como discutem Bihl e Pfefferkorn (2008). Em cada jovem, como bem observa Lopes (2015), se cruzam desigualdades estruturais e desigualdades de agência, cujas implicações não são lineares, mas complexas. Um arremate pela voz de Helena: “você mudou com muita angústia, pois queria fazer enfermagem””.

Retomando o espaço-tempo desse movimento: “e agora vem a angústia, o que devo fazer da minha vida agora” – realizado por meio de uma interrogação indireta e situado por “agora”, cuja repetição parece assinalar tensionamentos – sugere, assim, um movimento reflexivo dentro do percurso, em que a jovem parece sentir-se pressionada por e entre origem e projetos. A raiz, a origem da interrogação indiretamente realizada parece estar mesmo no “sentir” “medo” “sempre”, de tal modo que esse sentir ocupa relativa centralidade na representação de seu percurso a implicar autoconstrução identificacional até então e a impactar seus projetos “você sempre foi uma menina que sempre teve medo de não fazer faculdade”. Tal centralidade é sugerida, não só, mas sobretudo, pela repetição do “agora” e do “sempre” que, colocados em relação, entrelaçam espaços-tempos e, assim, salientam de modo mais robusto tensionamentos experienciados por Helena no percurso.

Ao focar isoladamente a repetição de “sempre”, seu emprego confere alto comprometimento com a construção identificacional que a jovem autora realiza para si mesma e aponta para uma relativa predominância daquele traço identificacional “você sempre foi”, cumpre reiterar, na trajetória vivida até ali, “uma menina que sempre

teve medo de não fazer faculdade". Essa realização aponta para origem, constrói identificação e sugere como essa identificação implica suas disposições e seu percurso (acionado pela marcação do espaço-tempo passado "sempre foi", "sempre teve") e por eles é implicada; alcança projetos que pensa desenvolver ou desenvolve e por eles é alcançada. Essas relações complexas e dialéticas entre representações discursivas, construções identificacionais e disposições implicam-se aos entrecruzamentos não lineares entre origem, percurso e projetos, funcionando acentuadamente como constrangimento à agência.

Também o trecho "pois não acreditará que vai passar na UnB, vai ser o momento em que vai mais se sentir sozinha, sem chão, sem rumo, você sempre teve vontade de fazer letras, porem sua maior vocação é medicina, e área da saúde," sugere essa implicação complexa e não linear entre disposições, percursos e projetos. Como representado, o pensar e o sentir estão imbricados em "não acreditará" – que é apresentado e relacionado como o motivo (o que é acionado por "pois"), ou seja, a razão de mobilização das disposições e ações representadas ao longo do movimento retórico e marcadas textualmente, como já evidenciado, pelo uso recorrente de verbos modais –implica e é implicado pelo próprio processo "sentir" "vai ser o momento em que vai mais se sentir sozinha, sem chão, sem rumo". Esse "que vai mais se sentir" pressupostamente remete a sua trajetória, ou seja, levanta indícios de que houve outros "momentos" em que se sentiu "sozinha, sem chão, sem rumo", para além daquele "momento", o representado nesse esforço retórico, que é marcado de ausências, essas realizadas pelas escolhas lexicais e implicitamente pelas metáforas de falta de lugar e de direção "se sentir sozinha, sem chão, sem rumo". Essa complexa relação entre disposições, identificações, representações e ações – constitutivas e constituintes de seu percurso –, mais uma vez, desse modo, parece assinalar-se, impacta os projetos de Helena "você sempre teve vontade de fazer letras, porem sua maior vocação é medicina, e área da saúde".

Levantam-se, assim, indícios de que a jovem, diante da avaliação que faz da realidade, sugerida pelo quadro de constrangimento que representa no segundo movimento retórico, avalia as possibilidades e os constrangimentos entre o que considera um projeto realizável, possível, ou seja, ainda que distante, é avaliado como no campo do "realis" e o sonho, o desejo, que por pertencer ao campo do "irrealis", do "domínio do impensável", no dizer de Sousa Santos (2010), do lugar inalcançável, ou

seja, pertence ao outro lado da linha abissal, não chega a ser “sentido” como uma possibilidade de lugar-futuro, não alça a projeto.

A relação de contraste entre os dois lados da linha é acionada por “porem”, que marca, assim, a fronteira entre topia (um lugar possível) e utopia (a ausência de lugar), de que fala Pais (2005). A materialidade linguística denuncia, assim, a linha abissal, socialmente construída, que é atualizada na representação de Helena a delimitar, separar uma topia avaliada como possível, “você sempre teve vontade de fazer letras”, por isso um potencial projeto, de uma utopia, a ausência de lugar para si, avaliada como no campo do inalcançável, quando muito do sonho impossível, “porem sua maior vocação é medicina, e área da saúde”.

Então, diante desse contraste representado, dessa adversidade sentida pela autora, além de revelar uma autoconstrução identificacional tal, que nomeia este movimento, Helena representa e avalia o momento da verificação da nota e seu esforço-empenho para iniciar a concretização do projeto “fazer faculdade”: “então procurou fazer o PAS, então eles divulgaram a nota, foi quando você descobriu que não dava pra nada, e que gastou dinheiro atoa, foi quando lembrou que gostava de letras, então verificou se sua nota cabia no curso de letras francêss, e sim dava, você mudou com muita angustia, pois queria fazer enfermagem”. Essa representação é realizada por uma série de episódios a construir fluxos de eventos, como pontuam Halliday e Matthiessen (2004), o que é próprio de narrativas, ou seja, a realização se dá em microcenas, por assim dizer, encadeadas por “então” e “foi quando”, a suscitar um tom de saga que revela sua “angustia” mesmo antes de textualmente marcada. A frustração diante da divulgação da nota “que não dava pra nada e que gastou dinheiro atoa”, não dava para tornar realidade o sonho da “medicina, e área da saúde”, nem mesmo “enfermagem”, ainda que esse pareça ter sido avaliado como um sonho menos distante. A constatação de que a “nota” manteria a “medicina” e “área da saúde” no campo da impossibilidade, ou seja, a nota, que é percebida como se fosse responsabilidade, para não dizer culpa, exclusiva sua, funcionara como a linha abissal a demarcar de modo definitivo a utopia, por isso é fonte de “muita angustia” para Helena.

Entretanto, diante dessa constatação, Helena mobiliza um conjunto de disposições reflexivamente para transpor quadros de constrangimentos de seu percurso e persiste com o projeto de “fazer faculdade”. Para isso ressignifica a hierarquização dos quereres, desejos, interesses, de modo que a nota é feita caber

(metáfora da autora “a nota cabia” que se realiza metonimicamente, uma vez que a “nota” feita caber, faz Helena caber na universidade, faz sua transposição para dentro). Para tanto refaz as escolhas, ou seja, os caminhos, para transpor barreiras e possibilitar o projeto “fazer faculdade”, “foi quando lembrou que gostava de letras, então verificou se sua nota cabia no curso de letras francês, e sim dava você mudou com muita angustia, pois queria fazer enfermagem”.

No desfecho, é realizada uma avaliação positiva da escolha para fazer caber a nota “curso de letras francês” e poder fazer faculdade, “pois agora te digo que foi a melhor escolha que você fez”, o que, pressupostamente, sugere que as primeiras práticas e discursos do letramento dos quais tomou parte na universidade, visto que a autora é caloura na ocasião da escritura da carta, superaram suas expectativas.

#### **4 “passou para a UnB pelo sistema de cotas”**

No dia 26 de Janeiro de 2018,  você receberá a noticia de que passou para a UnB pelo sistema de cotas, vai ser uma notícia tão surpreendida nesse dia, já que você estava mal por ter reprovado a prova de moto, dará pulos de alegria, sua mãe é a primeira a saber, sua família, seus amigos, você ligará para seu namorado para dar essa noticia incrível, ele fica tão feliz por você, melhor notícia daquele dia.

O quarto movimento retórico ocupa-se do momento da “a noticia de que passou para a UnB”, precisamente datado “No dia 26 de Janeiro de 2018”, o que já sugere a importância do acontecimento, cuja avaliação positiva textualmente realizada em, “essa noticia incrível”, e “melhor notícia daquele dia” a confirma. A “noticia”, que é partilhada com “sua mãe”, “sua família, seus amigos”, “seu namorado” para quem liga “para dar essa noticia incrível”, representa para Helena um marco em seu percurso – tanto o é que é marcado no tempo – e uma promessa para seus projetos pelo que significa, uma desconstrução e reconstrução identificacional: não ser mais “uma menina que sempre teve medo de não fazer faculdade” e ser uma menina “que passou para a UnB pelo sistema de cotas”. Por isso e muito mais para Helena é “essa noticia incrível”.

#### **5 “a UnB pela primeira vez” na “sua pré-matrícula”**

No dia 5 de fevereiro de 2018,  você irá conhecer a UnB pela primeira vez, irá fazer sua pré-matrícula, onde você criará boas expectativas,

de que irá ser uma ótima aluna, e se esforçará bastante, já no seu primeiro dia de aula, dia 5 de março de 2018, você se sente tão empolgada, tão feliz, aquela semana foi recheada de alegrias.

Nesse esforço retórico está representado o dia, também datado, “No dia 5 de fevereiro de 2018” “, em que a autora “irá conhecer a UnB pela primeira vez”. Helena é moradora da Ceilândia, estudou toda a Educação Básica ali, mas até a data em que “irá fazer sua pré-matrícula” não conhecia a UnB. Entretanto, Helena não vem de outra região ou estado do país, nasceu e cresceu no Distrito Federal, a escola em que cursou o ensino médio fica a cerca de 33 km da Universidade de Brasília. Essa representação parece apontar para distâncias e barreiras envolvidas para além das geográficas. Parece apontar uma das dimensões do “domínio do impensável”, de uma certa “sacralização” do centro, em especial do espaço acadêmico a funcionar como inibidora da presença dos “de fora”, da periferia.

A primeira visita à UnB e o “seu primeiro dia de aula”, ambos datados, são experiências representadas e avaliadas positivamente “aquela semana foi recheada de alegrias” que mobilizam e são mobilizadas por disposições também positivas e que, por conseguinte, implicam e são implicadas por construções identificacionais projetivas e fortalecedoras “onde você criará boas expectativas, de que irá ser uma ótima aluna, e se esforçará bastante”, “você se sente tão empolgada, tão feliz”. Tais identificações projetivas e disposições fortalecidas anunciam transposições em processo. Uma dessas transposições é sugerida deitivamente “onde” a marcar o espaço-tempo do evento da “sua pré-matrícula”, que significa também o acontecimento “conhecer a UnB pela primeira”, ou seja, Helena finalmente está do outro lado, está dentro da universidade, transpôs a linha. Essa transposição potencializa outras transposições, algumas parecem já em curso como sugerem as identificações projetivas. Há muitas outras a serem desencadeadas e realizadas tanto no contexto imediato como em contextos mais amplos.

## **6 “sua opinião sobre cotas”**

A oficina de textos irá lhe transformar, você irá deixar a vergonha de lado, e expressar suas opiniões, isso será incrível pra ti, principalmente abordar sua opinião sobre cotas, já que acha necessário, e um jeito mais fácil de ajudar os alunos pobre e de escolas publicas, já que você faz parte de um deles e sabe o quanto que é difícil a vida na escola publica, cotas são necessária para dar

prioridade aqueles que sente mais dificuldade de entrar na UnB ou em outras universidades do Brasil, por que achamos que a maioria das vagas vão para alunos de escolas particulares e com boa estrutura de estudo, é um grande avanço cotas, já que dão oportunidades maiores de alunos da rede publica de ensino ingressar na universidade, você é a favor de cotas, por melhorar a forma de ingressos de muitos alunos a universidade, pois você achava que nunca passaria por nenhuma forma de ingresso pois se achava inferior as pessoas de escola particular, e que não tinha capacidade suficiente, mesmo tendo feito cursinho gratuito do bora vencer, algo que lhe ajudou bastante ingressar no ensino superior.

A autora inicia o sexto movimento retórico realizando uma avaliação sobre “A oficina de textos” ao creditar, implicitamente a práticas e discursos do letramento das oficinas dos quais participou, efeitos e impactos construtivos a suas disposições e autoidentificações “irá lhe transformar, você irá deixar a vergonha de lado, e expressar suas opiniões, isso será incrível pra ti, principalmente abordar sua opinião sobre cotas”.

Então, dedica-se ao longo do movimento – cumpre destacar, todo ele pontuado internamente por vírgulas, a constituir um fluxo composto e articulado – a realizar avaliações sobre “as cotas”. Nessa tecitura, Helena realiza um movimento de justificação, para isso realça motivos para seu posicionamento a favor das cotas. Assim, em “já que acha necessário, e um jeito mais fácil de ajudar os alunos pobre e de escolas publicas, já que você faz parte de um deles e sabe o quanto que é difícil a vida na escola publica”, a avaliação é acionada, sobretudo, pela escolha lexical “necessário” – um marcador avaliativo explícito – e pela oração “um jeito mais fácil de ajudar os alunos pobre e de escolas publicas” - cujas escolhas lexicais expressam valores, julgamentos, posicionamentos sobre a realidade representada.

A expansão segue, novamente, por coesão de realce “já que”, apresentando um cenário circunstancial de causa à avaliação e à representação que faz, qualificando essas realizações de tal modo que a autora identifica-se com e entre “os alunos pobre e de escolas publicas” (oração anterior), “já que você faz parte de um deles”, e, assim, expande a causa realizando uma adição “e sabe o quanto que é difícil a vida na escola publica” em que ao imputar veracidade ao que declara aciona pressuposições e avaliação sobre a “escola pública”.

Helena segue reiterando a avaliação realizada e reforçando o alto nível de engajamento com o que declara “cotas são necessária para dar prioridade aqueles

que sente mais dificuldade de entrar na UnB ou em outras universidades do Brasil, por que achamos que a maioria das vagas vão para alunos de escolas particulares e com boa estrutura de estudo”.

Assim, em “cotas são necessária”, realiza, como é evidente, avaliação, já que é acionada pelo marcador avaliativo explícito “necessária” e a expande, primeiro, realçando-lhe o significado pela finalidade “para dar prioridade aqueles”, a que encaixa uma delimitação para “aqueles” a quem a finalidade “dar prioridade” alcança “que sente mais dificuldade de entrar na UnB ou em outras universidades do Brasil”; segundo, realçando e qualificando a causa da avaliação realizada sobre as “cotas” “por que achamos que a maioria das vagas vão para alunos de escolas particulares e com boa estrutura de estudo.”

Há, nesse segmento textual, muitas representações e avaliações pressupostas, entre as quais, da posição de privilégio ocupada e mantida por “alunos de escolas particulares” para ingresso na universidade pública, o que é engatilhado pela metáfora de deslocamento “a maioria das vagas vão para”. Cumpre sublinhar que, na representação metafórica, por pressuposição é aciona a existência e o funcionamento de estruturas de privilégio, visto que são as vagas que se deslocam para “alunos de escolas particulares” a operar pela manutenção da posição de vantagem. Também se realizam representação e avaliação pressuposta das escolas públicas em oposição implícita às “escolas particulares”, estas avaliadas e daquelas diferenciadas “com boa estrutura de estudo”, um lugar do outro lado da linha, um lugar de privilégios.

A autora torna a repetir a avaliação positiva a “cotas” pelas escolhas lexicais “grande avanço” que remetem à movimento, à mudança de importância, em “é um grande avanço cotas,” e por expansão de causa qualifica, realça seu significado, a mudança no “ingressar na universidade”, “já que dão oportunidades maiores de alunos da rede publica de ensino ingressar na universidade”.

Por fim, torna a realizar avaliação de modalidade epistêmica categórica “você é a favor de cotas” e a expande destacando-lhe o significado de novo por realce de causa. Primeiro, reforça a democratização do acesso à universidade como efeito das cotas “por melhorar a forma de ingressos de muitos alunos a universidade”. Em seguida, então, inclui a si mesma como uma beneficiária do “avanço” ao realizar avaliação das possibilidades e constrangimentos do e no “ingressar no ensino superior” e de si mesma e de sua origem e percurso até o espaço-tempo de antes do

ingresso na UnB, o que implicara e fora implicado por disposições, o “pensar” e o “sentir” imbricados, “pois você achava que nunca passaria por nenhuma forma de ingresso”, que, por sua vez, implicaram e foram implicadas por construções identificacionais enfraquecidas e subalternizantes “pois se achava inferior as pessoas de escola particular, e que não tinha capacidade suficiente, mesmo tendo feito cursinho gratuito do bora vencer, algo que lhe ajudou bastante ingressar no ensino superior.”

## 7 “Sua vida acadêmica”: reflexividade

Sua vida acadêmica vai ser de altos e baixos, momentos difíceis, mais necessários para sua formação, você adorará seu curso e o que ele vai lhe proporcionar, vai ser a melhor experiência da sua vida, conhecerá pessoas que ira lhe ajudar, outras te atrapalhar, mas não se preocupe tudo será necessário, ter entrado no ensino superior era algo que você sempre quis, então aproveitará todas as oportunidades que puder participar.

Helena, quero que mantenha a calma nesse momento da sua vida, não se precipite, não crie paranoias, muitas expectativas, deixa acontecer, faça a sua parte pois tudo virá no tempo certo, não fique triste por não ter muito dinheiro, quase nunca, relaxa, chegará seu momento de ingressar no mercado de trabalho, só ter paciência, sua vida acadêmica só será boa, se você se esforçar e fizer sua parte, evite estresses, não precisa disso e você sabe muito bem, continue namorando, nada de se precipitar muito no seu relacionamento, e sim chegará o momento e você se casará, só deixar as coisas acontecerem,

No sétimo movimento retórico, a Helena autora projeta o futuro da Helena leitora e ao fazê-lo mobiliza seu repertório de disposições e exercita sua capacidade de reflexividade. Os processos no tempo futuro e os participantes que cada um seleciona realizam essa projeção espaço-temporal e sugerem o exercício reflexivo envolvido “Sua vida acadêmica vai ser de altos e baixos, momentos difíceis, mais necessários para sua formação, você adorará seu curso e o que ele vai lhe proporcionar, vai ser a melhor experiência da sua vida, conhecerá pessoas que ira lhe ajudar, outras te atrapalhar, mas não se preocupe tudo será necessário, ter entrado no ensino superior era algo que você sempre quis, então aproveitará todas as oportunidades que puder participar.”

Esse exercício de reflexividade segue. Em “Helena, quero que mantenha a calma nesse momento da sua vida, não se precipite, não crie paranoias, muitas

expectativas, deixa acontecer, faça a sua parte pois tudo virá no tempo certo, não fique triste por não ter muito dinheiro, quase nunca, relaxa, chegará seu momento de ingressar no mercado de trabalho, só ter paciência, sua vida acadêmica só será boa, se você se esforçar e fizer sua parte, evite estresses, não precisa disso e você sabe muito bem,” Helena autora parece fazer um movimento de distanciamento-aproximação, como se se afastasse para ter visão mais ampla de si e do espaço-tempo “vida acadêmica” para então identificar e aprofundar alguns pontos avaliados como mais sensíveis, sem deixar de assinalar pontos potencializadores, alguns “altos e baixos”, como sintetiza a metáfora espacial. Esse movimento reflexivo se materializa textualmente por meio de processos no modo imperativo que realizam modalidade deôntica de tom de aconselhamento cuidadoso, de cumplicidade responsável e, assim, olha para dentro e vê fragilidades sem deixar de ser esperançosa e de encorajar potencialidades e também olha para fora e vê os constrangimentos sem deixar de apostar nas possibilidades.

## **8 O fecho entrecruzando os tempos e os espaços**

venho de um futuro bem distante, onde você já esta realizando seu maior sonho, nesse momento do futuro estou completando 26 anos, e sim vivi momentos incríveis e quero que você Helena de 18 anos, de 2017, aproveite muito bem essa fase incrível que você está vivendo, e se ame, pois você é incrível.

Um grande abraço.

Atenciosamente, Helena Izabel Martins

No último movimento retórico, o do fecho da carta, Helena autora entrecruza novamente os espaços-tempos “venho de um futuro bem distante [...] nesse momento do futuro estou completando 26 anos [...] e quero que você Helena de 18 anos, de 2017,” e ao fazê-lo anuncia a boa nova “onde você já esta realizando seu maior sonho”, deixa uma mensagem de perseverança “e sim vivi momentos incríveis [...] aproveite muito bem essa fase incrível que você está vivendo”, então mobilizada e mobilizando suas disposições aconselha “e se ame” e nessa relação dialética realiza uma construção identificacional fortalecedora, de altivez “pois você é incrível.” A reflexividade realizada nessa última oração do corpo da carta sugere como que um resgate de Helena por Helena, de “uma menina que sempre teve medo de não fazer

faculdade”, evidencia uma transposição de fronteiras e barreiras de quem “se achava inferior as pessoas de escola particular, e que não tinha capacidade suficiente” para alguém que “já esta realizando seu maior sonho” e que reflexivamente ressignifica sua origem, seu percurso e seus projetos, se (re)constrói, “pois você é incrível”. A carta de Helena sugere muitas transposições que, por sua vez, anunciam a transposição da linha abissal.

## Carta 2

### Carta do João Luiz

Caro Sr. João Luiz

*Nós sabemos que você saiu do ensino médio decidido a ingressar em um curso superior, e como bom determinado que é, conseguiu, mas passou por alguns obstáculos antes, durante e depois. O último ano do ensino médio foi um ano de decidir o que fazer, cá entre nós você não sabia pra onde ir, a sua escola o Centro de Ensino Médio Primeiro de Maio de Planaltina te preparou para muitas coisas, as quais você tirou de letra, sua turma bem harmônica, mas com muitas pessoas que não vislumbravam um futuro, diferente de você, graças a um debate de Sociologia você decidiu o que queria fazer, mas era um longo caminho até se concretizar esse objetivo. No fim deste mesmo ano, você fez o Enem, sem muitas esperanças, mas olha lá, você mandou bem, só não foi melhor por conta da baixa qualidade da educação pública, e sua baixa disponibilidade de tempo de estudo. Com suas notas regulares começou aí uma peregrinação por cursos os quais você se identificava e sua nota fosse suficiente, seguindo o critério de cotas sociais e raciais, encontrou letras e gostou, mas passou pra lista de esperar, sua chamada seria a 3ª, e a notícia da aprovação alegrou a todos a sua volta. Quando chegou na UnB as aulas haviam começado, mas você botou a cara a tapa e seguiu, com medo mais foi, e ainda com a expectativa de tentar uma mudança de curso. Essa sua inserção no ensino superior só foi possível graças as cotas, então agradeça, mas não ache que por ter cotas está tudo bem, enxergue que as cotas como uma forma do governo mascarar sua responsabilidade de investir em educação, é como se ele entendesse onde precisa ser melhorado, mas se mantém de braços cruzados.*

*Te escrevo hoje pois preciso te contar coisas muito boas que vão acontecer na sua vida, preparado? Então, sei bem que sua vida não está sendo muito fácil, mas relaxa, pois vai piorar antes de melhorar, mas quando isso acontecer você vai ver que valeu à pena. Continue se orgulhando de suas pequenas conquistas e dos seus pequenos esforços, pois eles te levarão longe, sua família será seu maior alicerce então cuide como sempre cuidou. Vão surgir aquelas oportunidades de intercambio tão sonhadas, mas é tudo no tempo certo, então continue dando seu máximo em tudo que fizer e quando você menos esperar terá seu passaporte como uns dos mais carimbados no mundo.*

*Vão acontecer muitas coisas boas, mas nem tudo são rosas como você já sabe, os nãoos que você receberá te preparará melhor e te fortalecerá para o futuro, as pessoas que você perder sempre estarão com você, e te darão mais força para alcançar o que sempre quis. Não deixe que seu pouco de pessimismo te atrapalhe em alguns momentos, deixe um pouco da sua*

*vergonha de lado, entenda sempre a hora de se manifestar, não se cale diante das injustiças e procure sempre fazer o bem sem olhar a quem, não abandone a sua religião pois ela te fará crescer, continue sendo esse cara divertido e feliz, que ama a Deus acima de tudo. Se você como bom determinado que é seguir esses conselhos, talvez nós nos encontremos aqui, passando as férias em família na Suécia e Noruega, morando e trabalhando na Austrália como conselheiro na embaixada Brasileira.*

*Cordialmente,*

*Dr. João Luiz Alves*

*15 de Janeiro de 2045.*

## **1 Do EM ao ES “saiu do ensino médio decidido a ingressar em um curso superior”**

Caro Sr. João Luiz

Nós sabemos que você saiu do ensino médio decidido a ingressar em um curso superior, e como bom determinado que é, conseguiu, mas passou por alguns obstáculos antes, durante e depois. O último ano do ensino médio foi um ano de decidir o que fazer, cá entre nós você não sabia pra onde ir, a sua escola o Centro de Ensino Médio Primeiro de Maio de Planaltina te preparou para muitas coisas, as quais você tirou de letra, sua turma bem harmônica, mas com muitas pessoas que não vislumbravam um futuro, diferente de você, graças a um debate de Sociologia você decidiu o que queria fazer, mas era um longo caminho até se concretizar esse objetivo.

No primeiro movimento retórico, João Luiz autor dirige-se ao “Sr. João Luiz” leitor e com ele conversa, rememora o percurso no ensino médio. Faz, inicialmente, um registro como um panorama daquele espaço-tempo “você saiu do ensino médio decidido a ingressar em um curso superior e como bom determinado que é, conseguiu, mas passou por alguns obstáculos antes, durante e depois” e ao fazê-lo levanta indícios de disposições positivas mobilizadas e de identificação fortalecedora construída que se implicam no entrecruzar origem, percurso e projetos “ingressar em um curso superior” cujos constrangimentos, sugeridos metaforicamente por “alguns obstáculos”, por que “passou” “antes, durante e depois” foram contornados e/ou superados, o que é textual e antecipadamente realizado por “conseguiu”.

Então, situa o espaço-tempo “O último ano do ensino médio” e o caracteriza “foi um ano de decidir o que fazer”. Essa realização sugere uma avaliação positiva desse espaço-tempo que representa, que é reforçada na oração seguinte pela metáfora de

não orientação-lugar-destino que realiza em tom de cumplicidade entre autor e leitor “cá entre nós você não sabia pra onde ir”. Então, representa e avalia positivamente “a sua escola o Centro de Ensino Médio Primeiro de Maio de Planaltina te preparou para muitas coisas” e ao fazê-lo constrói identificações fortalecedoras para si, sugeridas por disposições positivas mobilizadas cujos indícios são acionados pela metáfora “você tirou de letra” a engatilhar identificações como capacidade e boa desenvoltura. Também é representada e avaliada “sua turma” cuja avaliação é acionada implicitamente pela caracterização realizada das relações interpessoais, em que o processo relacional “era” fora elipsado “bem harmônica”. A representação da turma é, então, expandida por extensão contrastiva, “mas com muitas pessoas que não vislumbravam um futuro, diferente de você”. João Luiz, nessa extensão, distancia-se de “sua turma”, mesmo a tendo avaliado positivamente na oração anterior, marca explícita e textualmente a diferença.

Então, em “graças a um debate de Sociologia você decidiu o que queria fazer” representa um evento escolar de que participou e ao fazê-lo, implicitamente, avalia positivamente os discursos do letramento envolvidos, uma vez que credita ao “debate de Sociologia” efeitos causais construtivos que, segundo sua avaliação, favoreceram a decisão de “o que fazer”, ou seja, possibilitaram definição ao projeto “ingressar em um curso superior”, como representado no início do movimento retórico. Nessa representação, o artigo indefinido “um” pressupostamente aciona a vagueza do querer, do desejo, a imprecisão da orientação-lugar-destino do projeto, também engatilhada pela metáfora “não sabia pra onde ir”, já analisada.

João Luiz, então, segue e realiza uma expansão também contrastiva “mas era um longo caminho até se concretizar esse objetivo”. Assim, por meio de uma metáfora de percurso-projeto “era um longo caminho até” que sugere constrangimentos implicados e que, de algum modo, remete e se relaciona à metáfora anteriormente realizada “obstáculos”, levanta indícios do repertório de disposições que mobiliza, o qual dialeticamente potencializa a transposição de identificações de resistência e para construções identificacionais de projeto, a implicar e acionar reflexividade e agência “até se concretizar esse objetivo”, o da decisão de “o que fazer”, do “curso superior”. Há outros indícios. Talvez em outros esforços retóricos eles voltem a se insinuar.

## **2 “uma peregrinação por cursos”**

No fim deste mesmo ano, você fez o Enem, sem muitas esperanças, mas olha lá, você mandou bem, só não foi melhor por conta da baixa qualidade da educação pública, e sua baixa disponibilidade de tempo de estudo. Com suas notas regulares começou aí uma peregrinação por cursos os quais você se identificava e sua nota fosse suficiente, seguindo o critério de cotas sociais e raciais, encontrou letras e gostou, mas passou pra lista de esperar, sua chamada seria a 3ª, e a notícia da aprovação alegrou a todos a sua volta.

No segundo movimento retórico, o autor representa seu resultado no Enem, que, pressupostamente, o surpreende positivamente, como é sugerido pela extensão contrastiva e pelas expressões metafóricas textualizadas por escolhas lexicais que engatilham identificações juvenis “você fez o Enem, sem muitas esperanças, mas olha lá, você mandou bem”. Então, segue realizando uma expansão em que articula a relação de concessão e de causa “só não foi melhor por conta da baixa qualidade da educação pública, e sua baixa disponibilidade de tempo de estudo”. Nessa realização, ao articular concessão e causa o jovem autor representa os constrangimentos ao seu resultado do Enem e ao fazê-lo realiza um movimento reflexivo apontando para duas das mais importantes dimensões das desigualdades sociais contemporâneas, as desigualdades educativas e as desigualdades econômicas, como discute Costa (2012). Aquelas representadas por “da baixa qualidade da educação pública” e estas pressupostas em “sua baixa disponibilidade de tempo de estudo”.

João Luiz passa então a representar a escolha do curso realizado pela metáfora de percurso “peregrinação por cursos” que sugere constrangimentos e algum sofrimento experienciados em decorrência de “suas notas regulares”. Elas próprias sentidas como possibilidade e constrangimento, já que “suas notas regulares” tanto possibilitaram a “peregrinação por cursos os quais você se identificava”, como constrangiam, condicionavam “e sua nota fosse suficiente”. Nessa “peregrinação” “o critério de cotas sociais e raciais” constitui-se uma possibilidade “encontrou letras e gostou”, ainda que de algum modo constrangida “mas passou pra lista de esperar, sua chamada seria a 3ª”.

### **3 “Quando chegou na UnB”**

Quando chegou na UnB as aulas haviam começado, mas você botou a cara a tapa e seguiu, com medo mais foi, e ainda com a expectativa de tentar uma mudança de curso.

Nesse movimento, como “sua chamada seria a 3ª” (movimento anterior), João representa a chegada à UnB textualizando um complexo oracional que se inicia pela caracterização circunstancial de temporalidade, “Quando chegou na UnB as aulas haviam começado”. Desenvolve, então, uma expansão por extensão, primeiro, contrastiva e, em seguida, aditiva-contrastiva “mas você botou a cara a tapa e seguiu, com medo mais foi” em que pelas metáforas realizadas sugere que a circunstância da chegada fora sentida como mais um dos constrangimentos, um dos “obstáculos antes, durante e depois” (primeiro movimento), já que chegou ao desconhecido espaço-tempo de “um curso superior” (primeiro movimento) cujo início perdera, mas também sugere um conjunto de disposições fortalecedoras que foi capaz de mobilizar diante daquela circunstância desafiadora, visto que “botou a cara a tapa e seguiu”; por último, uma aditiva “e ainda com a expectativa de tentar uma mudança de curso” que também sugere capacidade de mobilização de modos de sentir, pensar e agir orientados para a persistência e resiliência a fim de traçar percursos e perseguir projetos “a expectativa de tentar uma mudança de curso”, como já sugerido em outros trechos e movimentos “seguiu, com medo mais foi”, “peregrinação” (segundo movimento), “um longo caminho até se concretizar esse objetivo” (primeiro movimento).

Se ao fim do primeiro movimento há indícios levemente insinuados quanto às contingências envolvidas no “ingressar em um curso superior” e quanto à distância entre o projeto eleito no “debate de Sociologia”, não revelado textualmente até então, e o projeto possível “Com suas notas regulares” e “seguindo o critério de cotas sociais e raciais, encontrou letras e gostou”, representado no segundo esforço retórico; neste movimento, essa distância é agora assinalada pelo intento expressamente assumido da “expectativa de tentar uma mudança de curso”, o que também acaba por sugerir outros indícios.

#### **4 “sua inserção no ensino superior só foi possível graças as cotas”**

Essa sua inserção no ensino superior só foi possível graças as cotas, então agradeça, mas não ache que por ter cotas está tudo bem, enxergue que as cotas como uma forma do governo mascarar sua responsabilidade de investir em educação, é como se ele entendesse onde precisa ser melhorado, mas se mantem de braços cruzados.

No segundo movimento, João Luiz já representara pressupostamente “as cotas” como possibilidade ao projeto “curso superior” (primeiro movimento). Entretanto, neste

movimento, o autor não só representa e avalia “as cotas”, mas o inicia expressando alto nível de envolvimento com o que declara “Essa sua *inserção no ensino superior só foi possível graças as cotas, então agradeça*”. João Luiz credita categórica e exclusivamente à política de cotas sua “inserção no ensino superior”, essa escolha lexical “inserção”, pressupostamente, aciona dois “espaços-tempos”, um “antes-fora” e um “depois-dentro” e sugere avaliação do estudante sobre sua posição-condição – da origem-trajetória do “de fora” que ocupava – e a posição-recurso – do percurso-projeto do “de dentro” que passa a ocupar “graças as cotas”. Essa representação pressupostamente denuncia estruturas excludentes e desigualdades de recursos e de oportunidades a que historicamente estão sujeitos grandes contingentes de jovens como João Luiz, mas também anuncia uma transposição dessas barreiras e fronteiras socialmente construídas. A “inserção” de João Luiz é uma anunciação de muitas transposições que constituem a transposição da linha abissal.

Então, o autor expande a avaliação sobre “as cotas”, primeiro, por extensão contrastiva em que introduz novos elementos e, assim, problematiza a realidade circunscrita “mas não ache que por ter cotas está tudo bem, em seguida, por elaboração, ou seja, realiza retomadas, refinamentos da representação e avaliação atualizadas na oração anterior “enxergue que as cotas como uma forma do governo mascarar sua responsabilidade de investir em educação, é como se ele entendesse onde precisa ser melhorado, mas se mantém de braços cruzados.” Desse modo, João Luiz autor dirige-se a João Luiz leitor, em tom de advertência, materializada textualmente pelo uso do modo imperativo “não ache”, “enxergue”. Assim, ao demandar reflexão sobre a problemática que coloca, ou seja, por meio da ativação da modalidade deôntica, realiza avaliação da política de “cotas”, da ação do “governo”, da “educação [pública]”, da realidade, o que é já acionado pela declaração de negação “não ache que por ter cotas está tudo bem” – que problematiza o alcance da política das cotas, seus potenciais efeitos sobre a realidade – e pelas escolhas lexicais e metáforas como “enxergue”, “mascarar”, “onde precisa”, “braços cruzados” que engatilham, entre outras, representações e avaliações da ação “do governo” – orientada pela lógica da aparência; a decorrente precarização da educação pública; a manutenção do estado de coisas como efeito da omissão do agentes públicos. Todo o complexo oracional, mas sobretudo, a expansão sugere mobilização de disposições tais a implicar um exercício de criticidade sobre o mundo e reflexividade no mundo.

## 5 “preciso te contar coisas muito boas [...], mas nem tudo são rosas”

Te escrevo hoje pois preciso te contar coisas muito boas que vão acontecer na sua vida, preparado? Então, sei bem que sua vida não está sendo muito fácil, mas relaxa, pois vai piorar antes de melhorar, mas quando isso acontecer você vai ver que valeu à pena. Continue se orgulhando de suas pequenas conquistas e dos seus pequenos esforços, pois eles te levarão longe, sua família será seu maior alicerce então cuide como sempre cuidou. Vão surgir aquelas oportunidades de intercambio tão sonhadas, mas é tudo no tempo certo, então continue dando seu máximo em tudo que fizer e quando você menos esperar terá seu passaporte como uns dos mais carimbados no mundo.

Vão acontecer muitas coisas boas, mas nem tudo são rosas como você já sabe, os nãoos que você receberá te preparará melhor e te fortalecerá para o futuro, as pessoas que você perder sempre estarão com você, e te darão mais força para alcançar o que sempre quis. Não deixe que seu pouco de pessimismo te atrapalhe em alguns momentos, deixe um pouco da sua vergonha de lado, entenda sempre a hora de se manifestar, não se cale diante das injustiças e procure sempre fazer o bem sem olhar a quem, não abandone a sua religião pois ela te fará crescer, continue sendo esse cara divertido e feliz, que ama a Deus acima de tudo.

No quinto movimento retórico, João Luiz “viaja” por “espaços-tempos”, escreve num “hoje” que situa o percurso, ou seja, o espaço-tempo presente do autor, para “contar coisas muito boas” representadas como fazendo parte do passado autor, mas que pertencem ao futuro do João Luiz leitor, a quem convida para a viagem-anúnciação, como que a pedir licença, “preparado?” O autor, então, em “Então, sei bem que sua vida não está sendo muito fácil”, solidariza-se com o leitor ao representar seu percurso, marcado pelo presente progressivo, que é o espaço-tempo da “inserção no ensino superior” (movimento anterior), do “seguiu, com medo mais foi” (terceiro movimento) e, mais uma vez, aponta para limitações e constrangimentos enfrentados e antevistos – passado, presente e futuro entrecruzando-se. Entretanto, também aponta, por meio das extensões contrastivas que seguem “mas relaxa, pois vai piorar antes de melhorar, mas quando isso acontecer você vai ver que valeu à pena”, sugere sua capacidade de ativação de modos de “sentir, pensar e agir”, ou seja, de vislumbrar e engendrar possibilidades e planejar e empreender projetos.

O movimento retórico segue por uma série de demandas que autor apresenta ao leitor. São “chamados deônticos”, por assim dizer, textualizados por processos no imperativo que ora encorajam, impulsionam João Luiz leitor: “Continue se orgulhando

de suas pequenas conquistas e dos seus pequenos esforços”, “cuide como sempre cuidou”, “continue dando seu máximo”, “deixe um pouco da sua vergonha de lado, entenda sempre a hora de se manifestar, não se cale diante das injustiças e procure sempre fazer o bem sem olhar a quem” [...] continue sendo esse cara divertido e feliz, que ama a Deus acima de tudo”; ora o aconselham, advertem “Não deixe que seu pouco de pessimismo te atrapalhe em alguns momentos” não abandone a sua religião pois ela te fará crescer”.

No complexo oracional que inicia o segundo parágrafo do movimento, a anunciação é textualmente retomada e expandida por contraste em que, novamente, são representados potenciais constrangimentos e sofrimentos vindouros, pressupostamente acionados pelas metáforas realizadas “nem tudo são rosas”, “os nãoos que você receberá”, “as pessoas que você perder”; mas também de novo é sugerida sua capacidade de ativação de disposições fortalecidas e fortalecedoras e, assim, no entrecruzar origem, percurso e projetos, trançar recursos e traçar possibilidades “te darão mais força para alcançar o que sempre quis”.

Enfim, todas as realizações deste esforço retórico sugerem um repertório de disposições mobilizadas e implicadas dialeticamente a (re)construções identificacionais de resistência a de projeto, por isso orientadas por e para a agência reflexiva.

Entretanto, há muitos outros indícios neste movimento, mas parece que, entre “coisas muito boas que vão acontecer”, ocupa lugar de destaque na hierarquia dos “desejos e querereres” de seus projetos “aquelas oportunidades de intercambio tão sonhadas”, que parecem fortemente relacionadas a “quando você menos esperar terá seu passaporte como uns dos mais carimbados no mundo” e, mais, parece remeter também a escolha feita, “graças a um debate de Sociologia” [...], mas não explicitada textualmente ao longo do texto, “o que queria fazer, mas era um longo caminho até se concretizar esse objetivo” do primeiro movimento retórico.

## **6 Fecho com uma importante anunciação-possibilidade**

Se você como bom determinado que é seguir esses conselhos, talvez nós nos encontremos aqui, passando as férias em família na Suécia e Noruega, morando e trabalhando na Austrália como conselheiro na embaixada Brasileira.

Cordialmente,  
Dr. João Luiz Alves

15 de Janeiro de 2045.

O último movimento, o do fecho da carta, entre outras “coisas muito boas” (quinto movimento), o autor “Dr. João Luiz Alves” revela ao leitor “Sr. João Luiz” os espaços-tempos da escritura da carta “passando as férias em família na Suécia e Noruega, morando e trabalhando na Austrália”, “15 de Janeiro de 2045” e ao fazê-lo, realça uma condição sobre a qual categoricamente expressa confiança “Se você como bom determinado que é seguir esses conselhos e realiza uma importante anunciação “talvez nós no encontremos aqui [...] como conselheiro na embaixada Brasileira.”

Neste esforço retórico, textualmente implicam-se condição e recurso a sugerir discursivamente a tecitura da origem, percurso e projeto do autor cuja ênfase da aposta é nas possibilidades urdidas e por urdir na relação complexa e dialética entre disposições, construções identificacionais e representações discursivas, relações sociais e atividades materiais. Dito de outro jeito, a trama de João Luiz é tecida e tece sua agência que, por sua vez, conforma e é conformada, transforma e é transformada por constrangimentos e possibilidades da estrutura.

### Carta 3

#### Carta da Hilda

*Brasília, 22 de março de 2028*

*Querida eu do passado,*

*Dia desses estava tão feliz por todas as nossas conquistas que decidi agradecer a você desde quando tudo começou (mas nem tão longe assim). A nova etapa da nossa vida começou na segunda metade do terceiro lá no Colégio 20 de novembro, quando começamos a pensar em nós mesmas e tomar boas decisões. Nunca soubemos se antes de toma-las iria dar certo, mas sou eternamente grata por você ser essa forte mulher que arrisca.*

*Aquela escola te traz ótimas lembranças, e ruins também, mas quem não tem lembranças ruins de algum lugar? Os amigos que fez e que te acompanharam na universidade são ótimos exemplos dessas lembranças, e o bom é que até hoje continuam ao seu lado. Pode ter certeza de que você nunca ficará sozinha, está bem?! Também tiveram aqueles professores que sempre acreditaram no seu potencial de adentrar em uma universidade federal e de fazer sucesso na sua vida profissional. A coordenadora Valquíria que era a melhor conselheira de todas, nunca se pode esquecer dela, porque até quando você fingia estar bem, ela sabia que não estava, era realment<sup>3</sup> uma mãe na escola. Enfim, aquele lugar, por mais que fosse pequeno, hoje ocupa um grande espaço no meu coração.*

*A partir do final da correria da formatura o foco que tínhamos no vestibular ficou maior. Já havia passado o Enem e agora a preocupação era total no PAS 3. Você sabia que podia apostar todas as cartas nessa prova porque as*

*chances eram enormes de conseguir uma vaga na UnB com ela. Deu no que deu, após todo o nervosismo antes e após a realização da prova saiu o resultado no dia 26 de janeiro de 2018, há uns 10 anos atrás.*

*Sua surpresa não foi tão grande, por mais que desejássemos que fosse, entretanto a confiança no nosso desempenho era tanta que nem sequer pensávamos na possibilidade de ter que fazer um cursinho, ou sequer entrar só para o segundo semestre na faculdade. Você passou, passamos na prova e com o argumento de 87 pontos e a quarta colocação geral no curso de Ciências Contábeis. Você se dá conta de que é algo grande? Sempre com nosso espírito de competitividade pensamos que devemos sempre estar no pódio, mas sempre foi necessária uma só vaga para nós, por mais que reduzidas na ampla concorrência, e a verdadeira batalha estaria no mercado de trabalho.*

*Papai, mamãe, Maíra e o Nicholas sempre acreditaram em nós, mas infelizmente estávamos longe deles quando saiu o tão esperado resultado, estávamos em um retiro da Igreja, onde estavam nossos amigos do círculo do Pós Crisma, os padrinhos. Foi bom receber a notícia lá, junto ao Senhor, mas seria melhor se estivéssemos juntinho da família. Escuto meus amigos falarem do momento deles e parece ser tão mais feliz que o meu momento, mas deve ser porque eles não acreditavam muito no potencial deles e eu acreditava no meu. Sábios eles, porque se eu não tivesse passado ia quebrar muito a cara.*

*Logo que cheguei do retiro, minha família estava me esperando do lado de fora do ônibus com uma placa que dizia que estavam orgulhosos de mim por eu ter passado no vestibular. No dia seguinte à minha chegada saiu o resultado do Enem, e eu também tinha passado na UnB por ele, mas meu sonho mesmo era passar pelo PAS, e deu tudo certo. Sorte a minha ter tanta gente que me ama ao meu lado.*

*Depois de tanto reboião com essa história da aprovação chegou o tão esperado dia 5 de março de 2018, o primeiro dia de aula na universidade. A vibe era tão diferente, tanta gente sem se conhecer na mesma sala, ou em momentos totalmente diferentes da vida, mas isso não me deixou nada desconfortável, afinal, sempre fomos de formar amizades muito fácil. Aquele local em que se encontra agora é muito bom, desfrute como puder (sem utilizar drogas, por favor, sempre teve uma ficha limpinha, não vai querer estragar isso agora, né?).*

*A coisa que mais deve ter te assustado até agora na universidade é a fila do 110 às 18 horas (KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK), mas pode ter certeza de que tem muito mais coisa por vir, afinal são 5 anos de curso. Pode ralar sempre porque seu sonho de ter uma família feliz ainda não acabou não, viu? E seu IRA tem que sair da faculdade lá nas alturas, mas não se preocupe tanto, já que você tem que conciliar a faculdade com família, namorado, estágio e amigos. Nada fácil!*

*Deus é tope, ce sabe que isso também vai passar. Só foca no necessário para seus sonhos serem realidade. Você não tem ideia do quanto estou feliz nesse momento da vida.*

*Que você esteja sempre apta a aceitar os desafios da vida, no final das contas sempre foi assim. Sabemos que damos conta. Não se preocupe com enviar uma resposta para mim, sei exatamente o que está passando e não quero te atrapalhar em nada, só te dar uma forcinha.*

*De sua futura eu,*

*Hilda Jovita de Souza.*

## 1 “agradecer a você desde quando tudo começou”

Brasília, 22 de março de 2028

Querida eu do passado,

Dia desses estava tão feliz por todas as nossas conquistas que decidi agradecer a você desde quando tudo começou (mas nem tão longe assim). A nova etapa da nossa vida começou na segunda metade do terceiro lá no Colégio 20 de novembro, quando começamos a pensar em nós mesmas e tomar boas decisões. Nunca soubemos se antes de toma-las iria dar certo, mas sou eternamente grata por você ser essa forte mulher que arrisca.

A autora, antes mesmo de iniciar o corpo da carta, já entrecruza diferentes espaços-tempos, o da escritura do texto situado pela data, o da leitura da carta, representado, no vocativo, como passado na perspectiva da Hilda autora, mas que corresponde ao presente da Hilda leitora. No primeiro movimento retórico, Hilda se dedica a “agradecer” a seu “eu do passado” “por todas as nossas conquistas” e, então, segue o entrelaçamento de espaços-tempos, como acionado pela metáfora de distância “(mas nem tão longe assim)”, ao se engajar numa retrospectiva realizada por escolhas lexicais em torno do item lexical abrangente e resumitivo “tudo” que não só representa um início, mas sugere a importância desse início, que é implicitamente representado e avaliado como um marco em seu percurso “desde quando tudo começou”.

A autora, então, segue a tecitura da carta e, no segundo complexo oracional, faz o movimento do abrangente para o específico, localiza o espaço-tempo exato do início de “tudo” (primeiro complexo oracional), agora representado como “A nova etapa da nossa vida começou na segunda metade do terceiro lá no Colégio 20 de novembro”, o que é expandido por realce, qualificando, assim, o espaço-tempo que especifica justamente pela circunstância de tempo “quando começamos a pensar em nós mesmas e tomar boas decisões”. Esse cenário, por assim dizer, que a oração de realce monta para “A nova etapa da nossa vida” sugere um repertório de disposições tais que, segundo sua representação, passa a mobilizar e que, implicitamente, implica-se a construções identificacionais fortalecedoras.

O complexo oracional seguinte, “Nunca soubemos se antes de toma-las iria dar certo, mas sou eternamente grata por você ser essa forte mulher que arrisca”, a expansão de contraste robustece os indícios levantados no complexo anterior. Isso porque ao retomar o agradecimento fechando, assim, este movimento retórico, a autora ao apresentar o motivo de “sou eternamente grata” expressa alto nível de envolvimento com o que declara “por você ser essa forte mulher que arrisca”. Nessa realização, a construção identificacional e o repertório de disposições que se implicam estão textualizados mais explicitamente e, por sua vez, levantam indícios sobre como Hilda avalia seu próprio percurso.

## 2 “Aquela escola”

Aquela escola te traz ótimas lembranças, e ruins também, mas quem não tem lembranças ruins de algum lugar? Os amigos que fez e que te acompanharam na universidade são ótimos exemplos dessas lembranças, e o bom é que até hoje continuam ao seu lado. Pode ter certeza de que você nunca ficará sozinha, está bem?! Também tiveram aqueles professores que sempre acreditaram no seu potencial de adentrar em uma universidade federal e de fazer sucesso na sua vida profissional. A coordenadora Valquíria que era a melhor conselheira de todas, nunca se pode esquecer dela, porque até quando você fingia estar bem, ela sabia que não estava, era realmente uma mãe na escola. Enfim, aquele lugar, por mais que fosse pequeno, hoje ocupa um grande espaço no meu coração.

No segundo movimento retórico, Hilda representa e avalia “Aquela escola”, nomeada no movimento anterior “Colégio 20 de novembro”, “Os amigos que fez”, “aqueles professores” e “A coordenadora Valquíria”, ou seja, representa e avalia o espaço-tempo do ensino médio. No complexo oracional que inicia o movimento, a autora representa e avalia a escola metaforicamente. Realiza uma personificação em que “Aquela escola” desempenha a ação “traz” de que Hilda leitora “te” é beneficiária. Essa representação refere-se à experiência do mundo da consciência de Hilda, “traz [...] lembranças” assume o sentido de “lembrar/rememorar” eventos, experiências, relações d’Aquela escola”, os quais avalia como “ótimas lembranças, e ruins também”. A avaliação da autora é positiva, a escolha do qualificador marcado no grau superlativo “ótimas” sugere um balanço feito nessa retrospectiva, em que as lembranças positivas superam as avaliadas como negativas “e ruins também”. A pergunta retórica “mas quem não tem lembranças ruins de algum lugar?” realiza

concessão, ou seja, ao relativiza, atenua “lembranças ruins” e reforça, entre outros, os indícios levantados da oração anterior.

Nos complexos oracionais que seguem, a autora faz, a exemplo do movimento retórico anterior, um deslocamento do abrangente para o específico. Nesse deslocamento, representa, avalia positivamente como “ótimos exemplos dessas lembranças” (da escola) “Os amigos que fez”. Essa especificação é, por assim dizer, seleta, os avaliados como “ótimos exemplos” pela autora é um grupo selecionado, restrito, ou seja, não são todos os amigos que fez, são entre os que fez “e que te acompanharam na universidade”.

Nessa especificação que realiza, Hilda também restringe o grupo de professores que, como representa, estão incluídos entre os “ótimos exemplos dessas lembranças”, o que é sugerido em “Também tiveram aqueles professores que sempre acreditaram no seu potencial de adentrar em uma universidade federal...”.

Então, como a seguir uma certa orientação de afunilamento nesse deslocamento, a autora por assim dizer, pinça, “A coordenadora Valquíria”, a identifica entre as “ótimas lembranças”. Hilda expressando alto nível de envolvimento com o que declara constrói identificações à “coordenadora Valquíria” extremamente positivas, de caráter distintivo até “era a melhor conselheira de todas”, “era realmente uma mãe na escola”, por isso avalia e demanda “nunca se pode esquecer dela”.

A autora conclui o deslocamento, retomando o todo, a escola, representado por “aquele lugar” sobre o qual poeticamente reforça a avaliação positiva “por mais que fosse pequeno, hoje ocupa um grande espaço no meu coração.” As representações e avaliações realizadas neste movimento retórico levantam muitos indícios, entre os quais, a centralidade que “adentrar em uma universidade federal e de fazer sucesso na sua vida profissional” ocupa/ocupava no percurso e nos projetos de Hilda.

### **3 “preocupação total no PAS 3” e “o resultado”**

A partir do final da correria da formatura o foco que tínhamos no vestibular ficou maior. Já havia passado o Enem e agora a preocupação era total no PAS 3. Você sabia que podia apostar todas as cartas nessa prova porque as chances eram enormes de conseguir uma vaga na UnB com ela. Deu no que deu, após todo o nervosismo antes e após a realização da prova saiu o resultado no dia 26 de janeiro de 2018, há uns 10 anos atrás.

Sua surpresa não foi tão grande, por mais que desejássemos que fosse, entretanto a confiança no nosso desempenho era tanta que nem sequer pensávamos na possibilidade de ter que fazer um cursinho, ou sequer entrar só para o segundo semestre na faculdade. Você passou, passamos na prova e com o argumento de 87 pontos e a quarta colocação geral no curso de Ciências Contábeis. Você se dá conta de que é algo grande? Sempre com nosso espírito de competitividade pensamos que devemos sempre estar no pódio, mas sempre foi necessária uma só vaga para nós, por mais que reduzidas na ampla concorrência, e a verdadeira batalha estaria no mercado de trabalho.

Papai, mamãe, Maíra e o Nicholas sempre acreditaram em nós, mas infelizmente estávamos longe deles quando saiu o tão esperado resultado, estávamos em um retiro da Igreja, onde estavam nossos amigos do círculo do Pós Crisma, os padrinhos. Foi bom receber a notícia lá, junto ao Senhor, mas seria melhor se estivéssemos juntinho da família. Escuto meus amigos falarem do momento deles e parece ser tão mais feliz que o meu momento, mas deve ser porque eles não acreditavam muito no potencial deles e eu acreditava no meu. Sábios eles, porque se eu não tivesse passado ia quebrar muito a cara.

Logo que cheguei do retiro, minha família estava me esperando do lado de fora do ônibus com uma placa que dizia que estavam orgulhosos de mim por eu ter passado no vestibular. No dia seguinte à minha chegada saiu o resultado do Enem, e eu também tinha passado na UnB por ele, mas meu sonho mesmo era passar pelo PAS, e deu tudo certo. Sorte a minha ter tanta gente que me ama ao meu lado.

No terceiro movimento retórico, a autora representa o espaço-tempo da realização e resultado da última etapa do processo seletivo da UnB, o Programa de Avaliação Seriada - “PAS 3”. Hilda inicia por situar o espaço-tempo e ao fazê-lo revela o “foco” para o qual mobiliza e direciona um conjunto de disposições “Já havia passado o Enem e agora a preocupação era total no PAS 3”.

No complexo oracional que segue, Hilda autora dirige-se a Hilda leitora e ao realizar uma metáfora de jogo/competição “Você sabia que podia apostar todas as cartas nessa prova” e expandi-la, realçando seu significado pela de causa “porque as chances eram enormes de conseguir uma vaga na UnB com ela”, sugere um repertório de disposições mobilizadas e que avalia ser capaz de mobilizar e de construções identificacionais fortalecedoras mutuamente implicadas por sua origem e que, por sua vez, implicam seu percurso, sua agência e projetos.

Então, a autora realiza uma intertextualidade “Deu no que deu” para introduzir “o resultado” e que aciona, entre outras, a ideia de uma consequência “lógica”, previsível, quase inevitável. Entretanto, o evento é datado “saiu o resultado no dia 26 de janeiro de 2018”, o que sugere a importância daquele “Deu no que deu”. Ainda sobre o resultado, Hilda autora refere-se a Hilda leitora, num movimento de distanciamento-diferenciação, acionada pela realização do pronome possessivo na segunda pessoa, para afirmar categoricamente que “Sua surpresa não foi tão grande”, mas, em seguida, por uma extensão concessiva faz o movimento de aproximação-inclusão, realizado pela escolha lexical do processo do campo dos “quereres e desejos” flexionado na primeira pessoa do plural “por mais que desejássemos que fosse”. A autora segue, então, a expansão por extensão contrastiva e, por meio de uma relação de causa e consequência, Hilda compromete-se fortemente com o que declara “entretanto a confiança no nosso desempenho era tanta que nem sequer pensávamos na possibilidade de ter que fazer um cursinho, ou sequer entrar só para o segundo semestre na faculdade.” Essa realização como outras realizadas mais adiante, a exemplo de “eu acreditava no meu [potencial]”, evidenciam autoconstruções identificacionais fortalecedoras que sugerem e implicam um repertório de disposições mobilizadas – implicações essas mútuas, possibilitadas e urdidas em sua origem e trajetória escolar – a impactar recursivamente seu percurso, seus projetos, ou seja, sua agência.

Nesse distanciar-se e aproximar-se, a autora representa e avalia “nosso desempenho”: “Você passou, passamos na prova e com o argumento de 87 pontos e a quarta colocação geral no curso de Ciências Contábeis.” A pergunta retórica que faz a seguir “Você se dá conta de que é algo grande?” sugere a importância que a “quarta colocação geral” tem para Hilda e, assim, aponta para sistemas de hierarquizações e valores constituintes e constitutivos de seus modos de “pensar, sentir e agir”.

No complexo oracional que segue a pergunta “Sempre com nosso espírito de competitividade pensamos que devemos sempre estar no pódio, mas sempre foi necessária uma só vaga para nós, por mais que reduzidas na ampla concorrência, e a verdadeira batalha estaria no mercado de trabalho”, a autora expressa alto nível de envolvimento com o que declara. Ao fazê-lo torna, por assim dizer, mais explicitados indícios já suscitados, bem como levanta outros ao atualizar discursos alinhados a perspectivas conservadoras e neoliberalizantes, sobretudo, do domínio do mercado, o que é engatilhado pela repetição de “sempre”, por escolhas lexicais como “espírito

de competitividade”, “pensamos que devemos”; “mercado de trabalho” e por metáforas “estar no pódio”, “a verdadeira batalha”.

Chama atenção a expansão contrastiva-concessiva “mas sempre foi necessária uma só vaga para nós, por mais que reduzidas na ampla concorrência”. Isso porque ao declarar que “pensamos que devemos sempre estar no pódio”, Hilda realiza uma extensão em que apresenta uma contraposição, “mas sempre foi necessária uma só vaga para nós”, ou seja, já que seria “necessária uma só vaga”, implicitamente, a autora relativiza, pondera o “devemos estar no pódio”. Segue e conclui a expansão realizando uma ressalva “por mais que reduzidas na ampla concorrência”. Essa representação, entre outros implícitos e pressupostos, aciona a ideia de restrições que “sente-pensa” ter sofrido “na ampla concorrência”, já que, na perspectiva da autora, teve de competir por “uma só vaga”, pressupostamente, em condições menos favoráveis do que no passado, o espaço-tempo de antes das cotas. Engatilha, assim, sutilmente avaliação sobre o sistema de cotas, sobre os efeitos causais da ação afirmativa que, em sua perspectiva, teria tornado as vagas “reduzidas”. Essas representações e avaliações, operando dentro de uma lógica de aparência, reproduzem discursos ideológicos que mascaram, entre outras questões, a histórica desigualdade de recursos e de oportunidades, entre as quais, o acesso à universidade ou mesmo a noção de “ampla concorrência” e, assim, Hilda parece não conseguir “pensar, sentir e agir” para muito além de seu lugar de privilégio, não consegue transpor as fronteiras, a linha abissal.

A autora fecha esse movimento retórico, representando as circunstâncias de tempo “quando saiu o tão esperado resultado”, de lugar “estávamos em um retiro da Igreja”, com quem estava “nossos amigos do círculo do Pós Crisma, os padrinhos” e o que sentiu e desejou “Foi bom receber a notícia lá, junto ao Senhor, mas seria melhor se estivéssemos juntinho da família.” Hilda conclui o movimento rememorando que, entre o espaço-tempo do “receber a notícia”, figura uma outra notícia “saiu o resultado do Enem, e eu também tinha passado na UnB por ele”. Esse rememorar e esse detalhe, que é bem mais que um mero detalhe “o resultado do Enem”, entre outras coisas, sugere a importância da concretização do projeto “passar pelo PAS”, que a autora representa como “meu sonho mesmo”, por isso sentido, pensando, vivido como central, até então, “e deu tudo certo”. Há indícios também de que tal centralidade se deve ao fato de esse “meu sonho” ser parte de projetos mais amplos, já que “a

verdadeira batalha está no mercado de trabalho”, como representado em outro ponto do movimento.

#### 4 “o tão esperado dia 5 de março de 2018”

Depois de tanto reboiço com essa história da aprovação chegou o tão esperado dia 5 de março de 2018, o primeiro dia de aula na universidade. A vibe era tão diferente, tanta gente sem se conhecer na mesma sala, ou em momentos totalmente diferentes da vida, mas isso não me deixou nada desconfortável, afinal, sempre fomos de formar amigos muito fácil. Aquele local em que se encontra agora é muito bom, desfrute como puder (sem utilizar drogas, por favor, sempre teve uma ficha limpinha, não vai querer estragar isso agora, né?).

No quarto movimento retórico, Hilda representa e avalia “o primeiro dia de aula na universidade”, proclamado e datado “chegou o tão esperado dia 5 de março de 2018”, o que evidencia a importância atribuída àquele dia em seu percurso e para seus projetos. O ambiente da universidade, a pluralidade da sala, a diversidade das pessoas parecem ter causado, inicialmente, um certo estranhamento e fascínio a Hilda, o que é sugerido pela representação e pela avaliação implícita realizadas em “A vibe era tão diferente, tanta gente sem se conhecer na mesma sala, ou em momentos totalmente diferentes da vida”, acionadas pela escolha lexical “vibe”, pelo emprego de intensificadores e qualificadores “tão diferente”, “tanta gente”, “momentos totalmente diferentes”.

A extensão que expande o complexo oracional, primeiro contrastiva “mas isso não me deixou nada desconfortável” e, em seguida, explicativa/conclusiva “afinal, sempre fomos de formar amigos muito fácil” também sugere um conjunto de sentimentos e sensações entre espanto e arrebatamento experienciados diante do novo, daquele espaço-tempo “tão diferente” (da oração anterior) “mas [...] nada desconfortável” e aciona, assim, avaliações implícitas sobre “isso”: a universidade. Toda a expansão, ainda, cumpre salientar, oferece, mais uma vez, a exemplo de outras realizações, indícios das disposições mobilizadas implicadas e a implicar construções identificacionais fortalecedoras. Destacam-se, sobretudo, as acionadas, na oração contrastiva, pelas escolhas lexicais e as relações semânticas que estabelecem, o processo “deixou” – que realiza(-se) numa/uma zona fronteira entre o “ser” e o “sentir” – a negação “não”, intensificada por “nada”; o qualificador

“desconfortável”. Já, na oração explicativa/conclusiva, o acionamento se dá pelas escolhas do processo “fomos” – modificado e intensificado por “sempre” e uma oração encaixada “de formar amizades muito fácil” que funciona como um qualificador.

No complexo oracional que conclui o movimento retórico, Hilda autora realiza uma avaliação positiva da universidade “Aquele local em que se encontra agora é muito bom”, dialoga com Hilda leitora e realiza uma demanda-encorajamento “desfrute como puder”, como um chamamento à abertura, à experiencição. Mas entre e com parênteses, sublinhe-se, marca limites à experiencição dessa abertura que encorajara, “(sem utilizar drogas, por favor, sempre teve uma ficha limpinha, não vai querer estragar isso agora, né?)”, o que levanta mais indícios sobre seu repertório de disposições e sobre construções identificacionais de si e do “outro”, aquele que também “se encontra” n“Aquele local”.

## 5 “a fila do 110 às 18horas”

A coisa que mais deve ter te assustado até agora na universidade é a fila do 110 às 18 horas (KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK), mas pode ter certeza de que tem muito mais coisa por vir, afinal são 5 anos de curso. Pode ralar sempre porque seu sonho de ter uma família feliz ainda não acabou não, viu? E seu IRA tem que sair da faculdade lá nas alturas, mas não se preocupe tanto, já que você tem que conciliar a faculdade com família, namorado, estágio e amigos. Nada fácil!

O complexo oracional que inicia o quinto movimento retórico torna a sugerir disposições intensamente mobilizadas sobretudo do e pelo “sentir” suscitado e experienciado naquele espaço-tempo “tão diferente”(quarto movimento), o que é engatilhado não só pela pressuposição da existência, ocorrência de outras coisas que a assustaram, realizada em “A coisa que mais deve ter te assustado até agora na universidade”, mas também pela revelação que Hilda faz num certo tom jocoso, a anunciação d“A coisa” que mais a assustara, uma cena cotidiana, “a fila do 110 às 18 horas (KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK)”, uma experiência potencialmente banal, mas que à autora causou espanto. Esse espanto sugere que, talvez, para “os de dentro”, aqueles do lado de cá da linha, filas e, sobretudo, “fila [de transporte público] não figurem/figurassem em seu panorama, não façam/fizessem parte de seu percurso.

O último complexo oracional, deonticamente modalizado, fecha esse movimento e anuncia o seguinte. Nele a autora demanda da leitora. Primeiro, imputa-

lhe uma obrigação, “E seu IRA [índice de rendimento acadêmico] tem que sair da faculdade lá nas alturas” que, como sugerido em outros pontos e movimentos da carta, parece central em seus sistemas de hierarquizações e valores. Em seguida, como que a abrandar o peso da demanda que imputara, por meio de uma extensão contrastiva-concessiva aconselha e encoraja Hilda leitora “mas não se preocupe tanto, já que você tem que conciliar a faculdade com família, namorado, estágio e amigos”. Hilda por fim avalia o “porvir” projetado e desejado e a demanda apresentada e imputada, ou seja, o ter de “conciliar” o projeto, demandas, relações, sonhos, desejos, afetos: “Nada fácil”, o que anuncia um exercício de reflexividade. As realizações desse movimento oferecem também muitos indícios sobre a origem e percurso da autora.

## 6 Fecho reflexividade

Deus é tope, ce sabe que isso também vai passar. Só foca no necessário para seus sonhos serem realidade. Você não tem ideia do quanto estou feliz nesse momento da vida.

Que você esteja sempre apta a aceitar os desafios da vida, no final das contas sempre foi assim. Sabemos que damos conta. Não se preocupe com enviar uma resposta para mim, sei exatamente o que está passando e não quero te atrapalhar em nada, só te dar uma forcinha.

De sua futura eu,

Hilda Jovita de Souza

No último movimento, Hilda finaliza o exercício de reflexividade iniciado no movimento anterior e conclui a carta. Novamente oferece indícios da avaliação do projeto: “universidade” e da importância atribuída a ele pelo lugar de centralidade que parece ocupar. Tanto que a autora inicia esse movimento retórico como que a acolher e encorajar a leitora a respeito de “Nada fácil” (movimento anterior) recuperado por “isso”. Para tanto realiza uma declaração um tanto inusitada e descontraída pela escolha lexical “tope” que qualifica “Deus”, em “Deus é tope, ce sabe que isso também vai passar”. Hilda segue esse movimento de acolhida e encorajamento a realizar e fechar o exercício de reflexividade.

Nesse exercício, a autora se desloca de si “foca [...] seus sonhos”, “Que você esteja sempre apta” e a seguir se (re)integra “Sabemos que damos conta”, entrecruza seu percurso “no final das contas sempre foi assim” e seus projetos “Só foca no

necessário para seus sonhos serem realidade”, “Que você esteja sempre apta a aceitar os desafios da vida”. Deslocamentos e entrecruzamentos implicados por e em seu repertório de disposições (modos de sentir, pensar e agir) e por e em suas construções identificacionais “Sabemos que damos conta”. A urdidura dessa trama realizada pelo e no texto de Hilda se dera/dá no entrelaçamento de espaços-tempos não lineares que compõem a “viagem” em que se engaja a autora. Viagem essa que suscita e possibilita um exercício de reflexividade que se configura e é configurado pela própria viagem e oferece, entre outros muitos, indícios sobre a origem e percurso da autora, sobre a posição de privilégio que ocupa do “lado de cá” da linha abissal.

Quadro 4 - Cruzamentos do espaço-tempo do Ensino Médio

Estudante Autor/a	Texto do autor/a	Origem-percurso-projeto - entrecruzamentos não lineares & disposições e construções identificacionais - implicações dialéticas
Helena	<p><u>“você se sente mal, sozinha, com medo, cheia de incertezas, dúvidas do que fazer no futuro, se sente pressionada em ter que fazer o PAS, ENEM”</u></p>	<p>As escolhas lexicais e a gradação linguística sugerem que as disposições mobilizadas, estão carregadas do “sentir”, ou seja o sofrimento de “pensar” sobre o que <u>“fazer no futuro”</u> e da obrigação/imposição que sente do <u>“ter que fazer o PAS, ENEM”</u>, avaliados como constrangimentos ao seu ingresso à universidade, o que parece já apontar para entrecruzamentos entre origem, percurso e projeto.</p>
	<p><u>“você se sente burra, você se sente tão mal por ter ido pra final logo no ultimo ano da escola, que você não consegue se esforçar pra passar”</u></p>	<p>Diante de um quadro de constrangimentos, a autora realiza novamente uma gradação a sugerir, mais uma vez, que as disposições estão mobilizadas de tal maneira pelo “sentir” que o “pensar” e o “agir” afetam e são afetadas por identificações subalternizantes e estigmatizantes, a implicar um estado de imobilidade.</p>
João Luiz	<p><u>“O último ano do ensino médio foi um ano de decidir o que fazer, cá entre nós você não sabia pra onde ir, a sua escola o Centro de Ensino Médio Primeiro de Maio de Planaltina te preparou para muitas coisas, as quais você tirou de letra, sua turma bem harmônica, mas com muitas pessoas que não vislumbravam um futuro, diferente de você, graças a um debate de Sociologia você</u></p>	<p>Nessa realização, é representada e avalia positivamente <u>“a sua escola [que] te preparou para muitas coisas”</u> o que sugere e implica autoconstruções e identificações fortalecedoras, por sua vez, sugeridas e implicadas por disposições positivas mobilizadas, como acionado pela metáfora <u>“você tirou de letra”</u>.</p> <p>Também é representada e avaliada <u>“sua turma”</u> por meio da caracterização das</p>

	<p>decidiu o que queria fazer, mas era um longo caminho até se concretizar esse objetivo.”</p>	<p>relações interpessoais, <u>“bem harmônica”</u> e expandida por contraste</p> <p><u>“mas com muitas pessoas que não vislumbravam um futuro, diferente de você”</u>, e, assim, pela identificação de “muitas pessoas” marca a diferença.</p> <p>A representação de um evento escolar em que avalia positivamente os discursos do letramento envolvidos, sugere, não só, mas especialmente, esse evento realizado em “sua escola” possibilitou definição ao projeto “ingressar em um curso superior”.</p>
Hilda	<p><u>“A nova etapa da nossa vida começou na segunda metade do terceiro lá no Colégio 20 de novembro”</u> <u>“quando começamos a pensar em nós mesmas e tomar boas decisões”</u>.</p>	<p>A representação do espaço-tempo do ensino médio aponta para um repertório de disposições tais que passa a mobilizar e que, implicitamente, implica-se a construções identificacionais fortalecedoras a levantar indícios sobre como Hilda avalia seu próprio percurso e a sugerir que origem e percurso potencializam seus projetos.</p>
	<p>“Aquele escola te traz ótimas lembranças, e ruins também, mas quem não tem lembranças ruins de algum lugar? Os amigos que fez e que te acompanharam na universidade são ótimos exemplos dessas lembranças, e o bom é que até hoje continuam ao seu lado. [...] Também tiveram aqueles professores que sempre acreditaram no seu potencial de adentrar em uma universidade federal e de fazer sucesso na sua vida profissional.”</p>	<p>A avaliação da autora d’<u>“Aquele escola”</u> é positiva, acionada pelo grau superlativo “ótimas”, sugerindo um balanço em que as lembranças positivas superam as avaliadas como negativas <u>“e ruins também”</u>.</p> <p>Num deslocamento do todo para o específico, a jovem representa e avalia positivamente como <u>“ótimos exemplos dessas lembranças”</u>: (i) <u>“Os amigos que fez e que te acompanharam na universidade”</u></p> <p>(ii) <u>“aqueles professores que sempre acreditaram no seu potencial de adentrar em uma universidade federal...”</u>.</p> <p>Retoma o todo, a escola, representado por <u>“aquele lugar”</u> reforçando a avaliação positiva por meio de uma realização poética <u>“por mais que fosse pequeno, hoje ocupa um grande espaço no meu coração.”</u></p> <p>As representações e avaliações realizadas neste movimento retórico apontam para a centralidade que <u>“adentrar em uma universidade federal e de fazer sucesso na sua vida profissional”</u> ocupa/ocupava no percurso e nos projetos de Hilda e, assim, sugerem um quadro de recursos de sua</p>

		origem e percurso a possibilitar tal centralidade e projetos.
--	--	---

Quadro 5 - Cruzamentos do espaço-tempo do exame de seleção para ingresso

Estudante Autor/a	Texto do autor	Origem-percurso-projeto - entrecruzamentos não lineares & disposições e construções identificacionais - implicações dialéticas
Helena	<p>“Depois de muito desespero, <u> você consegue terminar o ensino médio, e agora vem a angústia, o que devo fazer da minha vida agora, você tentará arrumar um emprego para poder pagar a mensalidade de uma faculdade particular, pois não acreditará que vai passar na UnB, vai ser o momento em que vai mais se sentir sozinha, sem chão, sem rumo, você sempre teve vontade de fazer letras, porem sua maior vocação é medicina, e área da saúde, você sempre foi uma menina que sempre teve medo de não fazer faculdade”</u></p>	<p>As representações e construções identificacionais, nesse excerto, também estão fortemente implicadas pelas disposições e também, sobremaneira, pelo “sentir”, realçado pelos intensificadores, – “muito desespero”, “angústia”, “mais se sentir sozinha, sem chão, sem rumo”, “muita angustia” – que alcança e impacta o “pensar” “pois não acreditará que vai passar na UnB” e o “agir”, que é deonticamente modalizado “devo fazer”, “tentará arrumar” “poder pagar”. Essas realizações, deonticamente marcadas, apontam para entrelaçamentos entre “empenho-esforço”, “obrigação-necessidade” e “inclinação-desejo”, ou seja, apontam para implicações não linearmente intrincadas de e entre origem-percurso-projetos.</p>
	<p><u>“uma menina que sempre teve medo de não fazer faculdade”</u>.</p>	<p>Essa realização constrói identificação e sugere como essa identificação implica suas disposições e seu percurso (acionado pela marcação do espaço-tempo passado “sempre foi”, “sempre teve”) e por eles é implicada; alcança projetos que pensa desenvolver ou desenvolve e por eles é alcançada, ou seja, tais relações complexas e dialéticas entre representações discursivas, construções identificacionais, disposições, origem, percurso e projetos resultam sua agência e dela resultam.</p>
João Luiz	<p><u>“você saiu do ensino médio decidido a ingressar em um curso superior e como bom determinado que é, conseguiu, mas passou por alguns obstáculos antes, durante e depois”</u></p>	<p>Essa representação aponta para disposições positivas mobilizadas e para identificação fortalecedora construída que se implicam no entrecruzar origem, percurso e projetos “ingressar em um curso superior” cujos constrangimentos, sugeridos metaforicamente por “alguns obstáculos”, por que o jovem “passou” “antes, durante e depois”, foram contornados e/ou superados, o que é textual e antecipadamente realizado por “conseguiu”.</p>

	<p><u>“mas era um longo caminho até se concretizar esse objetivo”.</u></p>	<p>A realização de uma metáfora de percurso-projeto “um longo caminho até” sugere constrangimentos implicados e que, de algum modo, remete e se relaciona à metáfora anteriormente realizada “obstáculos”, levanta indícios do repertório de disposições que mobiliza, o qual dialeticamente potencializa a transposição de identificações de resistência e para construções identificacionais de projeto, a implicar e acionar reflexividade e agência “até se concretizar esse objetivo”, o da decisão de “o que fazer”, do “curso superior”, ou seja, origem e percurso alcançam o projeto.</p>
Hilda	<p>“o foco que tínhamos no vestibular ficou maior. <u>Já havia passado o Enem e agora a preocupação era total no PAS 3.</u> Você sabia que podia apostar todas as cartas nessa prova <u>porque as chances eram enormes de conseguir uma vaga na UnB com ela</u>”</p>	<p>A representação daquele espaço-tempo apresenta o “foco” para o qual mobiliza e direciona um conjunto de disposições “a preocupação era total no PAS 3”.</p> <p>A realização de uma metáfora de jogo/competição deonticamente modalizada “sabia que podia apostar todas as cartas nessa prova” e de um realce de causa “porque as chances eram enormes de conseguir uma vaga na UnB com ela”, sugere um repertório de disposições mobilizadas e que avalia ser capaz de mobilizar e de construções identificacionais fortalecedoras mutuamente implicadas por sua origem e que, por sua vez, implicam seu percurso, sua agência e projetos.</p>
	<p><u>“entretanto a confiança no nosso desempenho era tanta que nem sequer pensávamos na possibilidade de ter que fazer um cursinho, ou sequer entrar só para o segundo semestre na faculdade.” [...]</u> <u>Sempre com nosso espírito de competitividade pensamos que devemos sempre estar no pódio...”</u></p>	<p>Essa realização como outras realizadas mais adiante, a exemplo de “<u>eu acreditava no meu [potencial]</u>”, evidenciam autoconstruções identificacionais fortalecedoras que sugerem e implicam um repertório de disposições mobilizadas – implicações essas mútuas, possibilitadas e urdidas em sua origem e trajetória escolar – a impactar positiva e dialeticamente seu percurso, seus projetos, sua agência.</p>

Quadro 6 - Cruzamentos do Espaço-tempo do ingresso

Estudante Autor/a	Texto do autor	Origem-percurso-projeto - entrecruzamentos não lineares & disposições e construções identificacionais - implicações dialéticas
Helena	<p>“No dia 26 de Janeiro de 2018, você receberá <u>a notícia de que passou para a UnB pelo sistema de cotas</u>, vai ser uma notícia tão surpreendida nesse dia, já que você estava mal por ter reprovado a prova de moto, dará pulos de alegria, sua mãe é a primeira a saber, sua família, seus amigos, você ligará para seu namorado para dar essa notícia incrível, ele fica tão feliz por você, melhor notícia daquele dia.”</p>	<p>A representação do momento da “<u>a notícia de que passou para a UnB</u>”, precisamente datado, sugere a importância do acontecimento, cuja avaliação positiva textualmente realizada em, “<u>essa notícia incrível</u>”.</p> <p>A “<u>notícia</u>”, que é partilhada com “<u>sua mãe</u>”, “<u>sua família, seus amigos</u>”, “<u>seu namorado</u>” para quem liga “<u>para dar essa notícia incrível</u>”, representa para Helena um marco em seu percurso – tanto o é que é marcado no tempo – e uma promessa para seus projetos pelo que significa, uma desconstrução e reconstrução identificacional: não ser mais “<u>uma menina que sempre teve medo de não fazer faculdade</u>” e ser uma menina “<u>que passou para a UnB pelo sistema de cotas</u>”.</p>
	<p>“No dia 5 de fevereiro de 2018, <u>você irá conhecer a UnB pela primeira vez</u>, irá fazer sua pré-matrícula, onde <u>você criará boas expectativas, de que irá ser uma ótima aluna, e se esforçará bastante, já no seu primeiro dia de aula, dia 5 de março de 2018, você se sente tão empolgada, tão feliz, aquela semana foi recheada de alegrias.</u>”</p>	<p>A representação do momento em que marca a presença, em que entra física e simbolicamente na “UnB pela primeira vez” é também datado.</p> <p>A primeira visita à UnB e o “seu primeiro dia de aula”, ambos datados, são experiências representadas e avaliadas positivamente, que mobilizam e são mobilizadas por disposições também positivas e que, por conseguinte, implicam e são implicadas por construções identificacionais projetivas e fortalecedoras. Tais identificações projetivas e disposições fortalecidas anunciam transposições em processo. Helena finalmente está do outro lado, está dentro da universidade, transpôs a linha. Essa transposição potencializa outras transposições, algumas parecem já em curso como sugerem as identificações projetivas. Logo, potencializa percurso e projeto.</p>
João Luiz	<p>“No fim deste mesmo ano, <u>você fez o Enem, sem muitas esperanças, mas olha lá, você mandou bem, só não foi melhor por conta da baixa qualidade da educação pública, e sua baixa disponibilidade de tempo de</u></p>	<p>O próprio resultado que obteve no Enem surpreende positivamente o jovem.</p> <p>Num movimento reflexivo representa os constrangimentos ao seu resultado do Enem, apontando para duas importantes dimensões das desigualdades sociais contemporâneas,</p>

	<p><u>estudo. Com suas notas regulares começou aí uma peregrinação por cursos os quais você se identificava e sua nota fosse suficiente, seguindo o critério de cotas sociais e raciais, encontrou letras e gostou, mas passou pra lista de esperar, sua chamada seria a 3ª, e a notícia da aprovação alegrou a todos a sua volta.</u></p>	<p>as desigualdades educativas e as desigualdades econômicas.</p> <p>O processo de escolha do curso é realizado pela metáfora de percurso “<u>peregrinação por cursos</u>” que sugere constrangimentos e algum sofrimento experienciados em decorrência de “<u>suas notas regulares</u>”. Elas próprias sentidas como possibilidade e constrangimento, já que tanto possibilitaram a “<u>peregrinação por cursos os quais você se identificava</u>”, como constrangiam, condicionavam “<u>e sua nota fosse suficiente</u>”. Nessa “<u>peregrinação</u>” “<u>o critério de cotas sociais e raciais</u>” constitui-se uma possibilidade “<u>encontrou letras e gostou</u>”, ainda que de algum modo constrangida “<u>mas passou para a lista de esperar, sua chamada seria a 3ª</u>”.</p>
<p><b>Hilda</b></p>	<p>“chegou o tão esperado dia 5 de março de 2018, o primeiro dia de aula na universidade. A vibe era tão diferente, tanta gente sem se conhecer na mesma sala, ou em momentos totalmente diferentes da vida, mas isso não me deixou nada desconfortável, afinal, sempre fomos de formar amizades muito fácil. Aquele local em que se encontra agora é muito bom, desfrute como puder (sem utilizar drogas, por favor, sempre teve uma ficha limpinha, não vai querer estragar isso agora, né?).”</p>	<p>A representação d’<u>o primeiro dia de aula na universidade</u>” é datada, o que evidencia a importância atribuída àquele ponto no espaço-tempo em seu percurso e para seus projetos.</p> <p>A representação do ambiente da universidade é avaliada implicitamente pelas disposições que parece ter mobilizado, diante do “<u>tão diferente</u>”, e que por sua vez, parecem implicar(-se) a construções identificacionais fortalecedoras.</p> <p>Realiza também uma avaliação explícita da universidade e dialoga com Hilda leitora apresentando-lhe uma demanda-encorajamento um chamamento à abertura, mas que é (de), o que levanta mais indícios sobre seu repertório de disposições e sobre construções identificacionais de si e do “outro”.</p>

### Algumas considerações

Considerando que as desigualdades são aspectos estruturantes e transversais das sociedades e que as desigualdades sociais, múltiplas e complexas, na relação

também complexa entre agência e estrutura, as/os jovens movem-se por “estruturas sociais crescentemente labirínticas”, conforme assinala Pais (2005). Nesse processo de “encontrar seu lugar” – “fundado em lutas, tácitas ou explícitas”, pelo “monopólio da definição ‘legítima’ dos gostos e das práticas”, como assinala Lahire (2006), e, assim, dos acessos aos bens materiais e simbólicos –, a realidade das juventudes é marcada por estatutos – entre os quais, as construções identificacionais – fluidos, híbridos e instáveis e suas trajetórias pós-lineares por percursos singulares, descontínuos, inconstantes e potencialmente reversíveis, o que alcança e impacta seus projetos. Por outras palavras, as de Lopes (2015), para além de uma origem, as/os jovens têm um percurso e para além de um percurso, um projeto diferentemente assumido e muito desigualmente realizado. Assim, origens, percursos e projetos entrecruzam-se do modo não linear e implicam(-se) a disposições, construções identificacionais e agência.

Isso posto, apresento alguns cruzamentos e costuras das tecituras das e nas cartas de três jovens estudantes. Assim, entrecruzando os espaços-tempos, ao focar traços de origem salientaram-se entrelaçamentos complexos entre disposições, construções identificacionais, urdidas nos percursos e a urdi-los, de modo que implicam projetos.

Desse modo, a carta de Helena ao sugerir disposições mobilizadas que afetam e são afetadas por construções identificacionais subalternizantes a implicar agência constrangida, aponta para desigualdades de recursos e de oportunidades a impactar e limitar percurso e projetos. Já a carta de João sugere construções identificações fortalecedoras implicadas por disposições positivas mobilizadas e a implicá-las. Mas seu texto evidencia também quadros de constrangimentos a impactar seus percursos e projetos. Sobre os constrangimentos sofridos o jovem reflexivamente aponta para o funcionamento de estruturas de desigualdades educacionais e econômicas. Como a carta de João, a de Hilda evidencia construções identificacionais fortalecedoras que sugerem e implicam um repertório de disposições mobilizadas – implicações essas mútuas, possibilitadas e urdidas em sua origem e trajetória escolar – que impactam recursivamente agência, percurso e projetos.

Parafraseando Drummond de Andrade, no meio do caminho tinha, não uma pedra, mas a política de cotas, uma ponte para Helena e João Luiz, ainda que diferentemente “sentida” por eles. Para a jovem Helena fora a passagem a possibilitar muitas outras, de “uma menina que sempre teve medo de não fazer faculdade” para

ser alguém “que passou para a UnB pelo sistema de cotas”. Para o jovem João Luiz fora a inserção a potencializar novas inserções “sua inserção no ensino superior só foi possível graças as cotas” e exercitando a reflexividade demanda “mas não ache que por ter cotas está tudo bem, enxergue que as cotas como uma forma do governo mascarar sua responsabilidade de investir em educação.” Já para Hilda parece não ser nem uma coisa nem outra, talvez um obstáculo, já que de sua perspectiva as passagens teriam sido “reduzidas na ‘ampla concorrência’”, “entretanto [diz a jovem a sim mesma] a confiança no nosso desempenho era tanta que nem sequer pensávamos na possibilidade de ter que fazer um cursinho, ou sequer entrar só para o segundo semestre na faculdade.”

Então, na carta de Helena, quando está já do outro lado, dentro da universidade, notícia (re)construções identificacionais, agora, projetivas e disposições fortalecidas que é o anúncio de transposições em processo. No diálogo de João Luiz consigo mesmo, salienta-se sua capacidade de mobilização de modos de sentir, pensar e agir orientados para a persistência e resiliência a fim de traçar percursos e perseguir projetos. Ao longo de texto de Hilda reafirmam-se disposições mobilizadas e que “sente” ser capaz de mobilizar e de construções identificacionais fortalecedoras mutuamente implicadas por sua origem e que, por sua vez, implicam seu percurso e funcionam como recursos para projetos. Três jovens, três tramas não lineares de origens diferentes e percursos singulares que, de algum modo, se cruzam no e pelo projeto “UnB”.

### **5.1.2 Grupos de discussão**

Acho que no caso a meritocracia pode ser usada quando for um sistema educacional justo e todo mundo tenha o mesmo tipo de educação e o mesmo tipo de oportunidade e... e contexto social, e aí... e é assim que eu acho que a meritocracia e a nota pode ser igual.

Cândido Thomas

Para os dois grupos de discussão convidei as/os jovens a participar de um debate regrado sob o tema “Educação, Juventudes e as Cotas Sociais”. Foram realizados, então, dois eventos, um em cada turma, cuja duração média foi de uma hora e quarenta minutos. Os eventos organizaram-se por quatro momentos. No primeiro deles “Situando(-nos) o/no tema”, pactuadas as regras do debate, apresentei,

em linhas gerais, o contexto de implementação da “Lei das Cotas Sociais” e a decorrente nova configuração discente no ensino superior público federal.

No segundo momento “Discutindo e construindo, Partilhando e somando”, coloquei em discussão cinco textos-asserções, sobre os quais situei as/os estudantes de que se tratavam de representações de falas recorrentemente veiculadas nos diferentes espaços e domínios da vida social a atualizar discursos sobre o tema. Então, reiterando meu papel de mediadora do evento, expliquei que durante a discussão eu me aterei a orientar a negociação do debate, mas assumi com elas/es que partilharia meus posicionamentos no momento seguinte àquele e, assim, foi feito. Isso acordado, convidei-as/os, então, a partilharem seus olhares, a expressarem seus posicionamentos a respeito de cada um dos textos-asserções, a saber, “A nota de entrada na universidade caíra muito”; “Os cotistas não terão condições de acompanhar as aulas e apresentar bom desempenho”; “Os cotistas deixarão a faculdade no meio do caminho”; “Os cotistas serão profissionais despreparados que ninguém vai querer contratar” e “As cotas vão exacerbar a questão racial no Brasil”. Assim, uma a uma as asserções foram discutidas pelas/os jovens que demonstraram alto engajamento ao debate e às regras pactuadas. Elas e eles assumiram o que fora proposto: debater “ideias” na perspectiva do diálogo, respeitando-se mutuamente e respeitando as visões e posições divergentes.

No terceiro momento “Apresentando dados estatísticos oficiais e de pesquisas sobre o tema”, expus alguns dados oficiais e de pesquisas relacionados a cada um dos textos colocados em discussão no momento anterior. Como combinado, partilhei com as/os participantes meus posicionamentos como professora e pesquisadora.

No quarto e último momento, “Refletindo, focando e ampliando”, instigando as/os estudantes, “chamei-os para a cena”. Entre outros pontos, provoquei-as/os para fato de que cada um/a delas/es é parte dessa realidade e de que cada um/a faz “essa história”.

Esses dois eventos foram gravados em áudio mediante autorização dos participantes e foram, então, degravados em sua integralidade, respeitando os registros realizados pelas/os jovens participantes. Assim, para esse *corpus* de análise selecionei, um momento também não isento de dor, 21 (vinte e um) excertos, falas das/os universitárias/os sobre cada um dos textos colocados em discussão no debate regrado. Desse modo, os excertos estão organizados por texto-asserção, assumidos,

assim, na análise como macrotemáticas, cuja apresentação respeita a sequência em que foram debatidos os textos e realizadas as falas.

Assim, perseguindo as questões de pesquisa e os objetivos traçados, para a análise interdiscursiva dos grupos de discussão operacionalizei do referencial teórico macrocategorias que se mostraram muito férteis, quais sejam, desigualdades de recursos e de oportunidades, origem percurso e projeto, agência, disposições, discursos do letramento, representação discursiva, construção identificacional e prática social. Então, no trabalho analítico, articulei essas macrocategorias e categorias linguístico-discursivas que se mostraram também produtivas, a saber, metáfora, intertextualidade, pressuposição, identificação, modalidade epistêmica, avaliação, coesão/relação lógico-semântica a fim de perceber como se articulam discursos que sustentam ou contestam o problema social de que se ocupa a tese.

## **Texto 1 - A nota de entrada na universidade cairá muito**

### **Grupo 1**

**Gissele:** O primeiro discurso, ou seja, um...uma primeira perspectiva...um texto que é veiculado...repetido...na sociedade, nos espaços midiáticos, nos espaços acadêmicos, em todos os espaços, “**A nota de entrada na universidade cairá muito**”. Alguém gostaria de se colocar sobre isso? É a favor, é contrário? Acha assim, acha...acha de outro jeito?...

1

**Maria:** Tá falando assim... a universal vai ser a mesma, só que pelas cotas vai ser um valor muito baixo?

**Gissele:** E... é o que esse... esse discurso é um dos que veicula na sociedade... é o que...ao que parece há essa construção discursiva...

**Maria:** [*Interrompe o turno de fala*] ...ao que parece?...

**Gissele:** Isso... Uhum.

**Maria:** É o que parece que a nota de corte, pra cotas, é menor que a universal? Mas eu penso que...isso, pra eles, quer dizer, tá nivelando...ãh...níveis de inteligência. Mas eu não entendo muito, mas eu penso que, por ser universal, é maior porque, muita gente tá concorrendo e poucas pela cota. Por isso que ela é menor, porque é pouca gente. Porque se fosse todo mundo, tanto universal, tanto cotistas...fosse...mas eu acho que eles diferem as notas, por causa do número de pessoas concorrendo aquele curso...pe... por cotas e sistema universal... porque ê...um exemplo: minha nota não tava dando pras cotas, mas já tava dando pro sistema universal e mesmo assim eu passei por cotas. Mas a minha nota era por sistema universal. Tanto que eu fiquei, tipo assim...porque, pra mim que eu passava no curso, né? Mas...aí isso faz com que a gente confunda, a gente fica indeciso na nossa escolha. Porque não é uma nota bem explícita, bem

explicada...aí só joga a nota de corte aí a gente que vai ter que adivinhar se dá ou não. Colocar nas mãos de Deus.

**Gissele:** Obrigada. Ok! É, esclareceu? Sua pergunta, sobre a nota de corte, né? Pois não, inscrito lá?

**2**

**Aurelina:** Quero falar.

**Gissele:** Pois não?!

**Aurelina:** É...de fato, o que, que o Abraão falou, é o que que acontece porque...a gente que estuda numa escola pública, a gente tem o... total... é... a realidade...sim de...totalmente diferente.....a gente tem que correr atrás...e assim, é... fala que a nota cai, por quê? Assim, pra...digamos pra ser justo, porque quando a gente é...como é que fala? Compara um aluno da escola pública e uma escola particular?! O aluno da escola particular não fica sem aula nem...nem a pau. [Riso]...desculpa pela palavra, mas, enfim... O aluno de escola pública... que nem...tinha dias que eu ia pra escola pra assistir uma aula. Então assim, olha o tanto que eu fui prejudicada...e eu ainda assim... ainda falam que eu tenho que competir com alguém que...sei lá, não sei a nota... por exemplo, oitenta e a minha nota, sei lá, foi vinte? Não tem como eu tirar uma nota como alguém que tinha oitenta...é...que tira oitenta, que só tinha que... nem ele falou que...só assim...que ia só pro cursinho, a menina com... é...motorista... Não tem como! Então assim, eu acho que é uma maneira justa, que o ensino público não consegue alcançar...o ensino particular. Aí os alunos são prejudicados. Imagina um aluno ter que tirar 80?! Não...não tem como, não chega a esse ponto.

**Gissele:** Uhum... Perfeito! Mais alguém gostaria de se colocar sobre o primeiro texto? Primeiro item? Não, podemos passar pro segundo?

## Grupo 2

**Gissele:** Então eu coloco em debate, um primeiro texto. “A nota de entrada na universidade cairá muito”. Inscrições? Alguém gostaria de falar a respeito?

**3**

**Bertolina:** [*Inaudível*]

**Gissele:** Oi?

**Bertolina:** É ridículo!

**Gissele:** É ridículo?

**Bertolina:** É. Porque, assim, é verdade, mas é ridículo, o que tem a ver? Porque o, a pessoa vai continuar entrando na universidade e não vai afetar a ampla concorrência. A nota da ampla concorrência vai continuar...ela vai aumentar, porque vai ter menos vagas pro pessoal, e a nota da... das cotas é diferente. Então, não tem sentido essa afirmação...

**4**

**José:** Sem contar que a galera que entra pela ampla concorrência é, tipo, melhor dos melhores. Ou seja por um lado vai abaixar a nota por causa dessas cotas raciais [*Inaudível*] o outro lado [*Inaudível*] vai aumentar [*Inaudível*]

5

**Eranilde:** Eu acho que nos primeiros anos baixa, porque...a galera...muita gente não tá...não tava estudando muito. Só que a partir do momento que as notas vão aumentando, estuda mais. Igual, a de negros foi uma das primeiras a serem implantadas, hoje em dia, já tá quase igual a da ampla concorrência. Agora a de deficientes que foi implantada no ano passado eu acho...[Tomada do turno de fala] **Gissele:** É esta lei que implanta}...ela caiu...ela caiu...ela caiu bastante, ela caiu bastante, nesse ano. Só que ano que vem, já vai...acharam que a nota tava mais baixa, e aí eles vão querer entrar. Só que com isso vai aumentando a concorrência cada vez mais e a nota vai aumentando e... faz isso igual uma onda assim a ampla concorrência...

**Gissele:** Uhum...mais alguém gostaria de se colocar?

6

**Valdeci:** A nota de pardo também aumentou muito.

**Gissele:** Oi? Como?

**Valdeci:** A nota de pardos que também era baixa, aumentou bastante. E...a de...salário mínimo também, pessoa com...tipo assim, só foi aumentando cada vez mais desde que foi implantada. Então eu acho que isso num tem muita coisa a vê não, porque só vai aumentando.

**Gissele:** Uhum... obrigada. Mais alguém?

## Análise

### Fala 1 – de Maria

Sobre o primeiro texto submetido ao debate regrado, “A nota de entrada na universidade cairá muito”, uma declaração *irrealis* recorrentemente veiculada nos diversos domínios, a intervenção-questionamento de Maria “Tá falando assim...a universal vai ser a mesma, só que pelas cotas vai ser um valor muito baixo? [...] que a nota de corte, pra cotas, é menor que a universal? Mas eu penso que...isso, pra eles, quer dizer, tá nivelando...ãh...níveis de inteligência.” denuncia, por assim dizer, a carga ideológica de pressuposições naquela construção discursiva, ou seja, seus potenciais efeitos de engatilhar e articular discursos e construções identificacionais elitistas, estigmatizantes e excludentes acerca das cotas e dos “cotistas” que dissimulam perspectivas conservadoras de manutenção de privilégios e de interesses particulares como se verdade, fato fossem, ainda que textualmente, cumpre reiterar, seja uma afirmação *irrealis*, ou seja, uma previsão, já que o processo está no tempo futuro “cairá”.

Maria parece não conseguir atribuir razoabilidade às representações “abstratas” realizadas no texto em tela. Então, contesta as pressuposições acionadas realizando a representação de um fato, um caso “concreto”. A estudante apresenta seu próprio caso como exemplo “porque... um exemplo: *minha nota não tava dando pras cotas, mas já tava dando pro sistema universal e mesmo assim eu passei por cotas. Mas a minha nota era por sistema universal*”. Maria contrapõe às pressuposições engatilhadas, entre as quais, “*só que pelas cotas vai ser um valor muito baixo*”, a exemplificação de sua “nota” que, segundo afirma, tomando como referência “nota de corte” que o SISU “*só joga*” para “*nossa escolha*” não era suficiente para as cotas, mas que “*já tava dando pro sistema universal*”, ou seja, a nota de corte do “sistema universal” era mais baixa que a das cotas, num movimento que aponta para o caráter falacioso do texto em discussão.

## **Fala 2 – de Aurelina**

Aurelina expressa “*Quero falar*” e inicia costurando à sua fala a de um colega que se identificara como alguém que estudou nas melhores escolas de Brasília, que teve as melhores oportunidades, cuja obrigação era passar o dia inteiro no cursinho e que reconhecia seu lugar de privilégio, por isso questionava o discurso do mérito “*o que, que o Abraão falou, é o que que acontece*”. Assim, por meio da intertextualidade, recupera e referenda a fala de Abraão e busca sustentação para a própria fala em curso. A estudante, então, expande por realce de causa “*porque a gente que estuda numa escola pública, a gente tem o...total...é... a realidade...sim de...totalmente diferente.....a gente tem que correr atrás...*”, em que constrói identificação coletiva em que se inclui “*a gente que estuda numa escola*” ao tempo que faz, implicitamente, a marcação da diferença de “*Abraão*”, “*do aluno da escola particular*”, bem como representa e implicitamente avalia a “*realidade [da escola pública]*” como “*totalmente diferente*” em relação à realidade da particular e, por meio de uma metáfora que remete à constrangimentos na realização de projetos e a recursos desigualmente distribuídos, torna a construir identificação e marcar a diferença “*a gente tem de correr atrás*”.

Aurelina, então, realiza uma pergunta por meio da qual demanda, protesta “*e, assim, é... fala que a nota cai, por quê?*” A estudante expande a demanda e

textualmente marca a diferenciação e representa a desigualdade de recursos e de oportunidades “pra ser justo [...] *Compara um aluno da escola pública e uma escola particular?! O aluno da escola particular não fica sem aula nem...nem a pau. [...] O aluno de escola pública... que nem...tinha dias que eu ia pra escola pra assistir uma aula.*” Para então novamente fazer o movimento de demandar e protestar sobre sua agência constrangida pelas desigualdades que representara “Então assim, *olha o tanto que eu fui prejudicada...*” A jovem faz uma extensão de adição em que materializa uma pergunta, ou seja, uma demanda. Nessa demanda, traz a voz do outro para contestá-la “e eu ainda assim... *ainda falam que eu tenho que competir com alguém que...sei lá, não sei a nota... por exemplo, oitenta e a minha nota, sei lá, foi vinte?!*” Nesse diálogo contestatário que trava, a estudante responde categoricamente a pergunta que fizera, expressa, pois, alto nível de envolvimento com o que declara sobre a agência constrangida e mais uma vez recorre a intertextualidade para exemplificar e, assim, dar concretude às desigualdades implicadas “*Não tem como eu tirar uma nota com alguém que tinha oitenta...é...que tira oitenta, que só tinha que... nem ele falou que...só assim...que ia só pro cursinho, a menina com... é... motorista... Não tem como!*”

A jovem apresenta uma conclusão de sua fala, “Então assim, *eu acho que é uma maneira justa, que o ensino público não consegue alcançar...o ensino particular. Aí os alunos são prejudicados. Imagina um aluno ter que tirar 80?! Não...não tem como, não chega a esse ponto*”, em que retoma, por assim dizer, o início de seu movimento reflexivo “digamos pra ser justo” ao expressar explicitamente por meio de uma declaração de juízo de valor sua avaliação sobre as cotas e sintetiza por um realce de causa a fundamentação de sua avaliação e demanda: os constrangimentos impostos pelas desigualdades de recursos e de oportunidades à agência d’“a gente que estuda numa escola pública”.

### **Fala 3 – de Bertolina**

Bertolina inicia o debate realizando uma avaliação negativa explícita acerca texto em discussão, ainda que o considere fato “é verdade, mas é ridículo”, sobre o que faz uma pergunta retórica “o que tem a ver?” para, então, realizar uma expansão por realce em que apresenta duas causas a sustentar sua avaliação de que “[não] tem a ver” “Porque o, a pessoa vai continuar entrando na universidade e não vai afetar a

ampla concorrência.” Sobre a segunda causa, a estudante faz uma elaboração, ou seja, detalha a representação, “não vai afetar”: “A nota da ampla concorrência vai continuar...ela vai aumentar” sobre o que faz um realce “porque vai ter menos vagas pro pessoal”. Bertolina, então, realiza a distinção da(s) “nota(s)” cabal e categoricamente “e a nota da... das cotas é diferente” e conclui reiterando a avaliação inicialmente expressa “é ridículo” “Então, não tem sentido essa afirmação...”

Nessa distinção, cumpre assinalar, entre outros indícios, a vaguidade da representação e o apagamento das pessoas “do lado de lá”, o das cotas, já no “lado de cá” a representação se deu por expansões de realce e elaboração e há referência ao “pessoal” representado como quem “vai ter menos vagas”, ou seja, implicitamente, uma das perspectivas sugeridas é a de que o “pessoal” da “ampla concorrência” sofrera perda de uma parte do todo e uma perda pressupõe posse. Ora as vagas a universidades federais são públicas, não de domínio desse ou daquele lado. Logo, a representação “vai ter menos vagas pro pessoal” atualiza e articula discursos ideológicos sobre o acesso à universidade pública.

#### **Fala 4 – de José**

José assume o turno e realiza uma costura intertextual. O estudante, alinhando-se à fala de Bertolina, acrescenta um destaque “Sem contar que a galera que entra pela ampla concorrência é, tipo, melhor dos melhores” em que faz, pressupostamente, a marcação da diferença por meio da construção identificacional da “galera que entra pela ampla concorrência” como “melhor dos melhores”, ou seja, o qualificador que intensifica é intensificado ao mais alto grau de superioridade, o que sugere a diferenciação hierarquizada e hierarquizante, ou seja, uma construção ideológica que reproduz e reforça as fronteiras entre “nós e eles”, entre ‘os de dentro’ e “os de fora”, entre “não cotistas” e “cotistas”, entre “os do lado de cá” e “os do lado de lá” da linha abissal.

José, então, expande e conclui por meio de uma elaboração, “Ou seja, por um lado vai abaixar a nota por causa dessas cotas raciais [Inaudível] o outro lado [Inaudível] vai aumentar [Inaudível]” em que explicita a diferenciação, textualmente, marcada “por um lado vai baixar” e “o outro lado vai aumentar” e intensificada pela representação ideológica “dessas cotas raciais” a atualizar e articular discursos flagrantemente hierarquizante, mais que isso, estigmatizantes e excludentes.

### Fala 5 – de Eranilde

Eranilde pede a fala e faz uma afirmação epistemicamente modalizada, expressando alto nível de envolvimento como o que declara sobre a nota de entrada no espaço-tempo das cotas “Eu acho que nos primeiros anos baixa, porque...a galera...muita gente não tá...não tava estudando muito. Só que a partir do momento que as notas vão aumentando, estuda mais.” A estudante realiza um movimento intertextual, menos explícito, sutilmente contrapõe-se à fala de José, introduzindo a perspectiva de uma relação de implicação mútua entre “as notas vão aumentando” e “a galera [...] estuda mais”, ou seja, uma relação de implicação entre a ampliação das possibilidades de acesso à universidade, o alargamento das perspectivas de quem estava de fora, o aumento da nota de entrada e a intensificação dos estudos.

Eranilde, então, realiza uma expansão por elaboração em que não só exemplifica e dá mais concretude, porque historiciza e situa, ao que declarara, mas que isso, num movimento intertextual sutil, rebate e, de certo modo, refuta as representações, construções identificacionais e pressuposições engatilhadas do e no texto do colega “Igual, a de negros foi uma das primeiras a serem implantadas, hoje em dia, já tá quase igual à da ampla concorrência.” A estudante faz outra expansão em que acrescenta e inclui ao debate “a [cota] de deficientes”, realizando um movimento semelhante ao anterior, pautado na mesma relação de implicação, “Agora a de deficientes que foi implantada no ano passado eu acho, [...] ela caiu bastante, nesse ano. Só que ano que vem, já vai...acharam que a nota tava mais baixa, e aí eles vão querer entrar. Só que com isso vai aumentando a concorrência cada vez mais e a nota vai aumentando” Eranilde fecha sua intervenção por meio de uma metáfora “e... faz isso igual uma onda... assim, a ampla concorrência”, em que equipara, iguala os “lados”, ilustrando pela imagem metafórica da “onda” o movimento que descrevera.

### Fala 6 – de Valdeci

Valdeci assume o turno e soma sua voz à teia intertextual. O jovem alinha-se à fala de Eranilde e, acrescenta à discussão que “a nota de pardo também aumentou muito [...] também era baixa, aumentou bastante” e “a de salário mínimo também [...] só foi aumentando cada vez mais desde que foi implantada [a lei das cotas]”. Valdeci expressa alto nível de envolvimento com declaração que realiza em articulação com outras vozes – de cooperação com a voz de Eranilde e de contestação à voz de José

e às muitas vozes, em potencial, do texto 1, em tela naquele momento do evento –, o que sugere seu engajamento na direção de participar da desconstrução de estigmas, de fortalecer a resistência a perspectivas opressoras e excludentes, de robustecer o movimento de equiparação dos “lados” no debate.

As intertextualidades tecidas pelos jovens estudantes engatilham pressupostos significativos sobre as muitas disputas travadas e as muitas fronteiras estruturadas nas diversas esferas da vida social implicadas no e pelo acesso ao ensino superior público a impactar sobretudo as disposições e construções identificacionais das/os jovens estudantes brasileiras/os.

## **Texto 2 - Os cotistas não terão condições de acompanhar as aulas e apresentar bom desempenho**

### **Grupo 1**

**Gissele:** Segundo texto que veicula na sociedade “Os cotistas não terão condições de acompanhar as aulas e apresentar bom desempenho”. Primeira inscrição, segunda inscrição...[Riso] ...pode ser? Pois não?!

**7**

**Paulo:** Eu acredito que, depois que você passa pelas cotas e você entra na UnB, a UnB te dá muito aparato pra você...conseguir ficar. Eu mesmo moro muito longe daqui, pego um inter campi. Eu tenho problema pra acordar muito cedo, mas, tipo, eu consigo chegar aqui antes da primeira aula começar. Então, quem não tem dinheiro pra pagar o RU, tem o auxílio. Se você passa por cota de renda baixa, você já não precisa pagar o RU e já entra. Então você já pode se alimentar dentro. Então eu acho que...o fato de você ficar ou não na faculdade e a prestar um bom desempenho, não depende mais se você passou por cota ou não. Porque...é muito mais do seu...meio que da força de vontade assim, do que...os outros fatores. Claro que os outros fatores implicam e...o conhecimento prévio que ele falou do ensino médio também implica muito, mas eu conheço muitos casos, mesmo sendo calouro, de...em vários cursos diferentes, pessoas que não passaram por cota, pela ampla concorrência e...com uma boa vida. Tipo, que demora poucos minutos pra chegar aqui, entendeu?... com a renda familiar alta, que...co...é...jubilaram, tipo, reprovaram e ainda...e outras pessoas que não jubilaram, mas meio que...arrastam com a barriga, entendeu? Então é muito relativo e não dá pra falar que só porque você passou por cota, você...

**Pedro:** Você não vai se sair melhor...

**Paulo:**...é, não vai conseguir um bom rendimento.

**Gissele:** Obrigada... o próximo inscrito?!

## 8

**Vera Lúcia:** É, eu concordo com ele, mas tem que ter... olha, eu acho que os professores também criam uma parcela... assim... tem que ter uma sensibilidade dos professores pra...verificar a situação de cada aluno, porque, às vezes a pessoa tem...tem vergonha de dizer...alguma coisa né? a situação... que tá passando e tudo. E...aqui teve, numa outra aula minha, agora mesmo nesse semestre, que a menina, uma aluna que deixou de fazer um curso, porque não conseguiu tirar nem a xerox que eram necessárias. Então, é...talvez ela...não...tivesse como dizer isso, né? Ter vergonha, alguma coisa assim... então acho que existe...tem que ter uma sensibilidade dos alunos, dos colegas, dos professores...pra ajudar.

**Gissele:** Muito importante, obrigada. Mais alguém? Mais algum inscrito sobre esse texto? Podemos passar pro seguinte?

## Grupo 2

**Gissele:** “Os cotistas não terão condição de acompanhar as aulas e apresentar bom desempenho”. Esse é um outro texto que veicula, que circula. E às vezes calorosamente defendido. O que vocês gostariam...alguém gostaria de se colocar acerca dele?

## 9

**Severiana:** A...você pode pegar exemplo assim e comparar, por exemplo, é...meu curso é de Engenharia Ambiental, então a gente tem muita desistência no ciclo básico. Então, nos três primeiros semestres muitas pessoas atrasam em física, matemática, química, pré-química, biologia, e aí acabam sendo jubiladas ou mudam de curso. Então, eu já vi muita gente é...indo pro curso e falando: “Ah, eu não tive uma boa base, porque eu vim de escola pública”. E...gente que... quase não teve uma boa base reprovou uma vez e aí conseguiu passar e depois passou em todas as matérias, apesar de um pouco atrasada foi continuando, até pegou aquelas assistências que a UnB tem, monitoria pra quem precisa mais. Então, eu acho que são exemplos diferentes assim... de pessoas que desistem e colocam a culpa nisso e outros que tentam mais.

**Gissele:** Uhum...excelente. Você havia se inscrito?

## 10

**Vicente:** [*Inaudível*]Querida questionar qual é a base... é... pra “eles não terão condições de acompanhar”? Mas porque que eles não vão ter condições? Porque querendo ou não, por mais que tenham sido segregado em ampla concorrência e cotistas...os cotistas ainda são os melhores dentro dos que estavam concorrendo por ali. Então querendo ou não você tem os melhores alunos daquela nomenclatura, ou seja, a capacidade eles têm. O único ponto é que o ensino superior é completamente diferente do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a metodologia é completamente diferente... [*Inaudível*]...você tem biblioteca acessível, você tem internet na própria UnB, você tem monitoria, você tem vídeo-aulas, ou seja, você tem todas as condições de conseguir a ter um acesso à educação que seja favorável ao seu desempenho no futuro. Então meio que...a pessoa, ela não vai ter um

bom desempenho? Como a ela mesma disse...[Inaudível]...a faculdade fornece toda uma ... todo o necessário.

**Gissele:** Uhum...excelente. Mais alguém gostaria de se colocar? Complementar, contrapor? Não? Podemos seguir então?

## Análise

### Fala 7 – de Paulo

Sobre o segundo texto em discussão, Paulo realiza uma declaração epistemicamente modalizada, comprometendo-se com o que representa “Eu acredito que, depois que você passa pelas cotas e você entra na UnB, a UnB te dá muito aparato pra você...conseguir ficar.” Nessa representação, em que “UnB” é personificada “A UnB te dá”, realiza-se avaliação positiva engatilhada pelas escolhas lexicais que expressam crenças e posicionamentos sobre a “UnB”, sobre estruturas institucionais funcionando como recurso à agência “a UnB te dá muito aparato pra você...conseguir ficar, ou seja, à permanência e êxito do estudante que “passa pelas cotas e [...] entra na UnB”. Ainda que a declaração esteja modalizada pela subjetividade “Eu acredito”, a representação feita é sobre um participante genérico “você”, que pode ou não incluir os envolvidos no evento de interação, a sugerir um limiar entre aproximação-distanciamento, entre fazer parte e espectralar, entre se expor e se resguardar.

Entretanto, Paulo segue e em “Eu mesmo moro muito longe daqui, pego um intercampi. Eu tenho problema pra acordar muito cedo, mas, tipo, eu consigo chegar aqui antes da primeira aula começar” realiza uma expansão por elaboração em que se inclui na exemplificação e detalhamento sobre o “muito aparato” que “a UnB te dá”. Nessa elaboração o estudante representa constrangimentos de sua realidade, de sua origem e percurso “Eu mesmo moro muito longe daqui” e “tenho problema pra acordar muito cedo” e detalha o recurso do “aparato” disponibilizado pela “UnB” “um intercampi”, conhecimento apresentado como dado (refere-se ao transporte gratuito entre e intra campi para estudantes e servidores da instituição), o que “dá” a ele uma possibilidade, deoticamente modalizada, “eu consigo chegar aqui antes da primeira aula começar.” e, implicitamente, avaliada como muito importante. Nessa possibilidade, representada por Paulo, estão, pressupostamente, implicadas muitas outras a impactar percurso e projetos, a potencializar a agência de jovens como ele.

O jovem estudante continua a elaboração e amplia a exemplificação do “muito aparato” “Então, quem não tem dinheiro pra pagar o RU, tem o auxílio. Se você passa por cota de renda baixa, você já não precisa pagar o RU e já entra, então você já pode se alimentar dentro” em que realiza o mesmo movimento retórico da exemplificação anterior – apresenta a condição, o constrangimento da origem e percurso e detalha os recursos disponibilizados pela e na universidade, a serviço das possibilidades, essas deonticamente modalizadas, “você já não precisa pagar o RU e já entra [...] já pode se alimentar dentro” a potencializar transposições. Entre essas transposições potencializadas implicam-se a transposição da dificuldade em possibilidade, a transposição de perspectiva: de “estar lá não é pra mim” para “estar aqui é meu direito”, a transposição do lugar ocupado: de “o de fora” para “o de dentro”, a configurar a transposição da linha abissal.

Ainda sobre essa última elaboração julgo importante assinalar dois pontos que, penso, se entrelaçam. O primeiro refere-se ao constrangimento representado que remete à origem e percurso de grande parte dos jovens brasileiras/os que passa a acessar à universidade pública “quem não tem dinheiro pra pagar o RU”, “Se você passa por cota de renda baixa”, ou seja, o constrangimento representado refere-se a uma das necessidades básicas, uma das mais elementares, a alimentação. O segundo ponto, que parece guardar forte relação com o primeiro, refere-se ao movimento limiar entre aproximação-distanciamento que Paulo faz ao retomar “você”, como um participante genérico. O jovem parece voltar a ocupar, por assim dizer, um “entrelugar”, entre ser parte e relatar, a sugerir, na realização desse movimento limiar, “um expor sem se expor”, “um resguardar-se” de potenciais construções identificacionais discriminatórias e/ou estigmatizantes.

Então, realizadas as exemplificações, em que detalha e, assim, busca dar concretude e conferir robustez a asserção inicial, o estudante conclui o movimento por meio de uma negação em que rebate e contesta o “texto 2” e que sugere alto nível de envolvimento com o que declara, “Então eu acho que...o fato de você ficar ou não na faculdade e a prestar um bom desempenho, não depende mais se você passou por cota ou não.”

Paulo passa a seguir a fazer uma expansão de realce para justificar a negação que apresentara “Porque...é muito mais do seu...meio que da força de vontade assim, do que...os outros fatores.” O jovem faz então uma expansão em que primeiro apresenta uma ressalva “Claro que os outros fatores implicam e... o conhecimento

prévio que ele falou do ensino médio também implica muito” para, em seguida, por meio de uma extensão contrastiva reforçar a negação que declarara. Nessa extensão, o estudante se identifica como “calouro” e assume alto nível de envolvimento com as representações e construções identificacionais que realiza. Assim, representa a realidade “mas eu conheço muitos casos, mesmo sendo calouro, em vários cursos diferentes” e, nessa representação, passa a construir identificações para “peessoas que não passaram por cota, pela ampla concorrência”, “e [peessoas]...com uma boa vida”, sobre o que elabora um detalhamento “Tipo, que demora poucos minutos pra chegar aqui [...] com renda familiar alta” e sobre essas “peessoas”, assim identificadas, declara “que... co... é... jubilaram, tipo, reprovaram e ainda...e outras pessoas que não jubilaram, mas meio que...arrastam com a barriga”.

Paulo, então, conclui sua declaração “então é muito relativo e não dá pra falar que só porque você passou por cota, você... é, não vai conseguir um bom rendimento”, reiterando seu posicionamento refutatório ao texto 2

### **Fala 8 - Vera Lúcia**

Vera Lúcia inicia costurando cooperativamente a voz do colega a sua, ou seja, a jovem corrobora a posição que refuta o segundo texto “eu concordo com ele” e expande por extensão contrastiva para introduzir um outro elemento ao debate, mas tem que ter... olha, eu acho que os professores também criam uma parcela ... assim... tem que ter uma sensibilidade dos professores pra... verificar a situação de cada aluno”. Essa extensão inicia-se com uma demanda “tem que ter...” que se dá por falas intercoradas a sugerir hesitação e preocupação da estudante sobre como materializar a demanda e introduzir o novo elemento “os professores também criam uma parcela...” à discussão sobre condições de acompanhar as aulas e desempenho dos “cotistas”. Assim, ainda que a jovem pareça julgar que a demanda que deseja inserir no debate pertença ao campo do interdito – sobre o que receia falar, dada a posição que ocupa, a de estudante, e as relações assimétricas implicadas no contexto tanto situacional como institucional – como a demanda parece ser avaliada pela jovem como fator importante à questão em tela, Vera Lúcia a apresenta “tem que ter uma sensibilidade dos professores”. Pressupostamente, engatilham-se dessa demanda potenciais ausências e/ou carências nas e das relações professor/a-alunos/as e nas e das práticas acadêmicas, sobretudo, das relações e práticas de sala de aula, a

funcionar como constrangimentos à permanência e êxito dos/as estudantes, em especial, das/os estudantes “cotistas”.

A jovem realça então um motivo para a demanda realizada “porque, às vezes a pessoa tem...tem vergonha de dizer...alguma coisa, né?... a situação que tá passando e tudo.” Em seguida como a dar mais concretude ao motivo e à demanda elabora uma exemplificação, para “a situação” d“a menina, uma aluna” representada como um evento recente que presenciara “aqui [na UnB]”. “E... aqui teve, numa outra aula minha, agora mesmo nesse semestre, que a menina, uma aluna que deixou de fazer um curso, porque não conseguiu tirar nem a xerox que eram necessárias”. Nessa exemplificação, os processos estão deonticamente modalizados a sugerir um quadro de impossibilidades “deixou de fazer um curso”, “não conseguiu tirar nem a xerox” e, assim, aludem à agência constrangida por carência de condições objetivas básicas “nem a xerox que eram necessárias” e por ausência ou insuficiência de “uma sensibilidade dos professores”.

Vera Lúcia fecha sua fala retomando a denúncia, revestida de hipótese, por assim dizer, de que “talvez ela...não...tivesse como dizer isso, né? Ter vergonha, alguma coisa assim”, o que mais uma vez aponta para um quadro de constrangimentos a implicar disposições enfraquecidas e agência tolhida, cujo desfecho fora a não permanência d “a menina, uma aluna”, a sua evasão. A estudante reapresenta, então, sua demanda, “então acho que existe...tem que ter uma sensibilidade dos alunos, dos colegas, dos professores ...pra ajudar”, novamente realizada por uma fala intercortada, mas agora ampliada a outros atores sociais. As representações da jovem apontam, sobremaneira, para as relações sociais.

### **Fala 9 – de Severiana**

Severiana pede a fala e anuncia que apresentará uma exemplificação para realizar uma comparação, para isso identifica seu curso e assim se identifica e se diferencia “você pode pegar exemplo assim e comparar, por exemplo, é... meu curso é de Engenharia Ambiental, então a gente tem muita desistência no ciclo básico”. A jovem realiza expansão de “a gente tem muita desistência no ciclo básico” detalhando a representação “Então, nos três primeiros semestres muitas pessoas atrasam em física, matemática, química, pré-química, biologia, e aí acabam sendo jubiladas ou mudam de curso.” Nesse detalhamento da realidade representada, Severiana também

faz um movimento de distanciamento. Se, no primeiro complexo oracional, a escolha fora um participante inclusivo “a gente”, na expansão que segue os participantes selecionados são “elas/eles” “muitas pessoas atrasam”, “[elas/es] acabam [...] jubiladas ou mudam de curso” e mais à frente “ela/ele”, marcado por “gente”. A estudante assume a posição de espectadora, uma espectadora privilegiada para relatar e detalhar aquela realidade que viu, mas não viveu.

Assim, desse lugar de espectadora privilegiada, expressa alto nível de envolvimento com o que declara sobre “gente que não teve uma boa base” para, primeiro, reportar uma fala, representada como recorrente “eu já vi muita gente é...indo pro curso e falando: “Ah, eu não tive uma boa base, porque eu vim de escola pública” e, em seguida, realizar uma representação, avaliada, pressupostamente, como uma postura diferente da representada pela fala reportada “E...gente que... quase não teve uma boa base, reprovou uma vez e aí conseguiu passar e depois passou em todas as matérias, apesar de um pouco atrasada foi continuando, até pegou aquelas assistências que a UnB tem, monitoria pra quem precisa mais.”

Severiana conclui sua fala explicitando a comparação que realizara “Então, eu acho que são exemplos diferentes assim... de pessoas que desistem e colocam a culpa nisso e outros que tentam mais.” A fala da jovem, ainda que conteste o texto em tela, atualiza discursos filiados à ótica neoliberal, vincula-se e veicula uma perspectiva individualizante e reducionista que não alcança para além do atomismo que imputa à pessoa e à sua “força de vontade” a responsabilidade ou “culpa” absoluta por sucessos e fracassos. Mascarando e encobrindo, assim, as desigualdades estruturais de distribuição de recursos e oportunidades e seus efeitos excludentes.

### **Fala 10 – de Vicente**

Vicente assume o turno contestando, questionando literalmente o “texto 2” “Queria questionar qual é a base... é... pra “eles não terão condições de acompanhar”? Mas porque que eles não vão ter condições?” O estudante segue a contestação, realçando o motivo de seu questionamento “Porque querendo ou não, por mais que tenham sido segregado em ampla concorrência e cotistas... os cotistas ainda são os melhores dentro dos que estavam concorrendo por ali. Então querendo ou não você tem os melhores alunos daquela nomenclatura, ou seja, a capacidade eles têm.” Nesse realce, o jovem refuta o “texto 2” para defender que “capacidade eles [os

cotistas] têm” e para fazê-lo lança mão de perspectivas discursivas ideológicas a que também se filia o texto refutado, como o discurso da competitividade, da concorrência, da meritocracia implicados na representação “os melhores”.

O estudante, então, no movimento de contestação aos discursos elitistas e preconceituosos em relação aos cotistas mobilizados no texto em discussão, levanta um “único ponto” que em sua avaliação tem/teria alguma razoabilidade no tocante a implicações sobre o “desempenho” “O único ponto é que o ensino superior é completamente diferente do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a metodologia é completamente diferente”. Mas, em seguida, enumera recursos disponíveis “na própria UnB” que possibilitam o bom desempenho “you tem biblioteca acessível, you tem internet na própria UnB, you tem monitoria, you tem vídeo-aulas, ou seja, you tem todas as condições de conseguir a ter um acesso à educação que seja favorável ao seu desempenho no futuro.”

Vicente conclui sua fala retomando o questionamento inicial em alusão ao “texto 2” no movimento de desconstrução e esvaziamento daquela perspectiva discursiva “Então meio que... "a pessoa, ela não vai ter um bom desempenho"?"” Segue o movimento, entrelaçando cooperativamente a fala de uma colega, “Como a ela mesma disse...[...] a faculdade fornece toda uma ... todo o necessário”, e, implicitamente realiza uma avaliação positiva da “faculdade”, da UnB. Ao fazê-lo o jovem, a exemplo do colega Paulo, aponta para estruturas institucionais da UnB que possibilitam “um bom desempenho”, ou seja, que funcionam como recursos à agência estudantil para, assim, concluir sua refutação ao “texto 2”.

### **Texto 3 - Os cotistas deixarão a faculdade no meio do caminho**

**Gissele:** Os cotistas deixarão a faculdade no meio do caminho. Os...primeiro inscrito? Pode falar?

11

**Jacyntha:** Eu acho que...a questão assim de... generalizar... porque às vezes nem só os cotistas deixam a faculdade, pode ser qualquer aluno, tanto no sistema universal que... Isso tá generalizando. Nesse sentido assim, do...do...do tema... tá meio que generalizando porque, depende de muita coisa, depende do que tá na cabeça do aluno, depende do que ele tá passando, depende de como tá a situação dele financeira, como tá a situação dele em casa. Tudo depende pra poder o aluno não desistir no meio do caminho...depende se ele tá gostando do curso, tudo depende...não é só especificamente os cotistas.

**Gissele:** Uhum...mais alguém gostaria de contribuir? Passamos então pro penúltimo texto.

## Grupo 2

12

**Cesária:** Igual...eu tinha colocado uma pergunta, ele tinha falado, que é individual assim, não tem como colocar todo mundo, homogeneizar toda uma população de cotista ou de ampla concorrência e falar de maior desistência, né? É individual e depende de vários fatores, do ano, e das...condições que a pessoa tá, de tudo. Não depende só...só de se é cotista ou não, isso não é uma classificação adequada pra isso.

13

**Izabel:** Mas eu acho que, certas questões de desistência elas são também positivas, pelas próprias questões pessoais. Conheço várias mulheres que desistiram do curso...[Inaudível]...a única mulher na sala, ouvindo coisas, assédios, várias coisas do tipo. Isso a gente sabe que...[Inaudível]...com relação às palavras...[Inaudível] e tudo mais...[Inaudível]...assim como, colégios públicos que eu passei... e...sabendo que as pessoas ali tinham... é... possibilidade...de frequentar uma aliança francesa com bolsa integral e...entender por que as pessoas preferiam não frequentar? Já que os professores lá não atendiam, né? [Inaudível]...então eu acho que tem essa pressão muito também de dentro da academia... e é um sistema que vai se nutrindo, né?... é um modelo de insegurança que eu acho que não pode ser partindo de uma análise dos alunos [Inaudível].. “por que que ele desiste”? Por que a faculdade desiste, né? Eu acho que é um contexto social maior e mais profundo, sabe? Porque antes de chegar nos alunos tem uma reverberação geral, né? [Inaudível]

**Gissele:** Uhum...Mais alguém? Não?

## Fala 11 – de Jacyntha

Jacyntha assume o turno acusando o “texto 3” “de generalizar”. A jovem, então, engaja-se em explicar a afirmação que fizera realçando o motivo de tal acusação “porque às vezes nem só os cotistas deixam a faculdade, pode ser qualquer aluno, tanto no sistema universal que...” A estudante contesta o texto em discussão, ainda que modalizando “às vezes nem só os cotistas”, a seguir de forma mais assertiva diz que “pode ser qualquer aluno”, mas interrompe o fluxo ao citar o “sistema universal” e, então, sentencia categoricamente “Isso tá generalizando.”

A jovem expande a contestação “depende de muita coisa” e elabora, então, um detalhamento de “muita coisa”, “depende do que tá na cabeça do aluno, depende do que ele tá passando, depende de como tá a situação dele financeira, como tá a situação dele em casa [...] depende se ele tá gostando do curso” Repete uma afirmação categórica resumitiva “Tudo depende” e fecha sua posição também de

modo categórico, expressando alto nível de envolvimento com a asserção que faz “não é só especificamente os cotistas”. Essa representação, ainda que de modo um tanto difuso, aponta para origem e percurso, para constrangimentos de ordens diversas implicados “do que ele tá passando [...] situação dele financeira [...] em casa” e imbricados a disposições “do que tá na cabeça do aluno”, “se ele tá gostando do curso” cujo enredo complexo implica agência e projetos.

### **Fala 12 – de Cesária**

Cesária inicia sua fala entrelaçando a voz do colega para cooperativamente rebater o “texto 3” e para isso formula uma pergunta retórica “Iqual...eu tinha colocado uma pergunta, ele tinha falado, que é individual assim, não tem como colocar todo mundo, homogeneizar toda uma população de cotista ou de ampla concorrência e falar de maior desistência, né?” Nessa pergunta materializa-se uma negação categoricamente realizada, que é tanto epistêmica como deôntica, visto que Cesária tanto assume alto nível de envolvimento com o que declara como demanda a não adesão à perspectiva do texto em discussão “não tem como colocar todo mundo, homogeneizar toda uma população de cotista ou de ampla concorrência e falar de maior desistência, né?” A estudante segue seu movimento de contestação à perspectiva discursiva, segundo sua representação e avaliação, homogeneizante, ao que contrapõe de modo categórico “É individual e depende de vários fatores, do ano e das...condições que a pessoa tá, de tudo.” Então, também categoricamente fecha sua fala com duas negações contundentes “Não depende só...só de se é cotista ou não, isso não é uma classificação adequada pra isso.” Ainda que a jovem conteste a perspectiva ideológica no texto em tela que, como denuncia, homogeneiza, acaba por atualizar e articula na contestação discursos filiados a perspectivas ideológicas que reduzem a pessoa à indivíduo e imputam “sucesso” ou “fracasso” ao indivíduo dissimulando e legitimando os sistemas de desigualdade.

### **Fala 13 – de Izabel**

Izabel toma a fala entrelaçando à discussão uma ideia de contraste/concessão “Mas eu acho que, certas questões de desistência elas são também positivas, pelas próprias questões pessoais. Conheço várias mulheres que desistiram do curso [...] a única mulher na sala, ouvindo coisas, assédios, várias coisas do tipo” A representação

que faz é modalizada “certas questões de desistência” e expressamente avaliada pela estudante “elas são também positivas” sobre o que apresenta uma justificativa “pelas próprias questões pessoais”. A jovem, então, realiza uma expansão, em que expressa alto nível de envolvimento com a exemplificação que elabora sobre a representação e a avaliação feita “Conheço várias mulheres que desistiram do curso [...] a única mulher na sala, ouvindo coisas, assédios, várias coisas do tipo”.

Nessa exemplificação, Izabel representa um quadro de graves constrangimentos a que são expostas “mulheres”, denuncia violência de gênero no espaço acadêmico implicada em relações de poder-impotência e as implicando “a única mulher na sala, ouvindo coisas, assédios, várias coisas do tipo”, frustrando ou mesmo impossibilitando agência de “várias mulheres que desistiram do curso” cujos efeitos alcançam, repercutem e reproduzem(-se) para além das práticas e dos limites da universidade. Tanto é assim que a jovem, dada a percepção de impotência de “várias mulheres” submetidas a discursos sexistas, machistas e até misóginos, avalia como positivas “certas questões de desistência”.

Tal representação-avaliação “elas são também positivas” parece ser ela mesma uma prova dos efeitos da violência que retrata, pois, acaba por operar na direção da lógica da fatalidade do poder do patriarcado e, assim, por naturalizar quadros de violência, opressão, silenciamento e exclusão da mulher. Isso porque ainda que denuncie violências de gênero, não só mais sobretudo, em sua faceta discursiva, ou seja praticada por meio da linguagem “ouvindo coisas, assédios, várias coisas do tipo [...] com relação às palavras”, em alguma medida, reproduz e reforça perspectivas ideológicas no tocante à questão de gênero, tais como a de que, diante de práticas abusivas e relações opressoras, o desfecho vislumbrado como “positivo” é a desistência das “mulheres” “do curso”, ou seja, a desistência de sua presença, de seus projetos e de sua agência como possibilidades de resistência, transposição e mudança.

A jovem, então, introduz uma nova representação sobre “colégios públicos” e “peçoas ali” que articula à anterior por “com relação às palavras”. Izabel evoca alto nível de envolvimento com o que representa, ao assumir posição de espectadora-testemunha “assim como colégios públicos que eu passei... e ...sabendo que as peçoas ali tinham... é... possibilidade...de frequentar uma aliança francesa com bolsa integral”. A estudante segue, faz uma extensão por meio da qual adiciona um elemento novo materializado numa pergunta “e... entender por que as peçoas

preferiam não frequentar?” Então, Izabel destaca o significado da pergunta retórica realçando-lhe a causa “já que os professores lá não atendiam, né?” Nessa representação acionam-se avaliações encadeadas sobre as “pessoas ali”, sobre a “possibilidade”, assim, expressamente materializada, e qualificada por “com bolsa”, sobre “uma aliança francesa”, sobre “os professores” e sobre “lá [colégios públicos]”, de modo a sugerir constrangimentos de ordens diversas, mas que se implicam e implicam disposições das “pessoas ali”, ou seja, de colegas, alunos de “colégios públicos” e, desse modo, sua agência.

A insinuação de constrangimentos de ordens diversas sugere o funcionamento de fronteiras invisíveis a delimitar, limitar, “as pessoas ali” e constrangê-las de modo que “preferem’ não frequentar”, ou seja, não conseguem vislumbrar(-se) e/ou temem “o lado de lá” [“uma aliança francesa”], mesmo “com bolsa” o lado de lá permanece para grandes contingentes, em especial, para muitos estudantes oriundos de “colégios públicos” no “domínio do impensável”. Essa é uma das facetas da linha abissal.

Izabel segue e apresenta um “então”, realiza uma declaração-conclusão “então eu acho que tem essa pressão muito também de dentro da academia... e é um sistema que vai se nutrindo”. Assim, no complexo oracional anterior, a estudante representa uma realidade testemunhada e localizada num espaço-tempo passado “colégios públicos que eu passei”, “ali tinham”, “preferiam não frequentar” “lá não atendiam”, em que pressupostamente é sugerido um quadro de constrangimentos pelas avaliações encadeadas e ativadas na e pela representação, o que parece funcionar como uma contextualização-historicização para a declaração-conclusão que realiza. Já esse último complexo oracional, a declaração-conclusão, é uma representação marcada no espaço-tempo presente “tem essa pressão [...] de dentro da academia”, “é um sistema”, em que marca expressamente a existência, antes pressupostamente engatilhada, de constrangimentos de ordens diversas pelas escolhas lexicais “essa pressão”, “um sistema” e, mais adiante, “um modelo de insegurança”. Um destaque, em “tem essa pressão muito também de dentro da academia” a perspectiva de constrangimentos a operar de um complexo de fontes e efeitos é mantida e engatilha-se, sobretudo, pela circunstância “muito também” a levantar a ideia de que “essa pressão” não se origina e funciona, ou seja, não constrange, exclusiva, linear e unilateralmente “de dentro da academia”. Estão sugeridos, assim, outros centros e mecanismos de “pressão”, de novo, a insinuar o funcionamento da linha abissal. Essa

perspectiva é, então, expandida e sublinhada pela extensão “e é um sistema que vai se nutrindo”.

Nesse movimento de contestação do texto em discussão, a jovem realiza uma representação-avaliação da realidade por meio de uma afirmação categórica para, em seguida, apresentar uma demanda contestatória, em que entrelaça uma fala reportada, uma pergunta, “é um modelo de insegurança que eu acho que não pode ser partindo de uma análise dos alunos (...) “por que que ele desiste?”” Izabel, então, rebate “Por que a faculdade desiste, né?” E, por fim, problematiza, em “eu acho que é um contexto social maior e mais profundo, sabe? Porque antes de chegar nos alunos tem uma reverberação geral, né?”, apontando novamente para a complexidade envolvida e sugerindo uma perspectiva mais alargada da relação entre estrutura e agência

#### **Texto 4 - Os cotistas serão profissionais despreparados que ninguém vai querer contratar**

##### **Grupo 1**

**Gissele:** Os cotistas serão profissionais despreparados que ninguém vai querer contratar. Primeiro, segundo inscrito, ok?!

**14**

**Fábio:** É...eu tive um...um tempo no primeiro semestre, uma professora [*Inaudível*] ...ela...falou sobre isso, falou de pesquisa...um aluno dela...que foi aluno dela, fez uma pesquisa relacionada a isso, e eles analisaram que mesmo os alunos que entraram, adentraram [*Inaudível*]...pelo sistema de cotas, saíram, sei lá, aqui da UnB por exemplo, com um nível superior à pessoa[*Inaudível*], levam desvantagem, ainda, na hora do mercado de trabalho. Eu não sei falar muito bem sobre isso...[*Inaudível*]...acho importante falar...colocar assim, porque foi um estudo que eles fizeram... Então eu acho que realmente pode influenciar...quando tem uma parte teórica que fala sobre isso.

**Gissele:** Uhum...perfeito, obrigada.

**15**

**Manoel:** Eu não acredito que...pelo fato de ser cotista...eu acho que eles não estariam despreparados e que ninguém ia querer eles, eu acho que o profissional quem faz é o aluno e...como as aulas são as mesmas e o professor é o mesmo, conteúdo é o mesmo, então acho que não seria isso. Acho que o fator social ia dificultar, mas eu não sei se importa ou se seria tão relevante assim. Mas o que ele falou assim, é...de se pensar, já que...o mercado de trabalho é...meio que fim pra ter seu emprego.

**Gissele:** Uhum... Mais alguém?

##### **Grupo 2**

16

**Rita:** É porque tipo, se pode ser a favor ou contra as cotas, mas tem que ter um argumento, no mínimo, embasado, né? Por exemplo, tem aquelas...[Inaudível] de um Colégio 5 de agosto da vida...que repete exatamente isso. Você pode entrar totalmente despreparado...[Inaudível] sair capacitado e preparado porque...ou seja, o cotista que entrou aqui...[Inaudível] Na verdade isso é mais uma...a política de cotas é mais uma política de afirmação, porque se antes as pessoas não contratavam um negro, uma pessoa de baixa renda ou um deficiente... agora, ela vai olhar o currículo, mesmo se outras pessoas...um branco rico homem, quiser tá disputando o mesmo emprego, se a nota dele for maior, ele vai preferir contratar a pessoa que teve cotas. Porque ela teve um desenvolvimento melhor, então isso faz com que as empresas contratem mais essas pessoas.

17

**Nelson:** É... discutir a questão de currículo ela é muito complexa, eu já li alguns artigos sobre isso... {G: Uhum} e... e o jeito que você escreve, as... como você coloca suas habilidades ali, esse tipo de coisa faz muita diferença do que tá escrito do que você realmente fez. Mas além disso, existia... talvez seja meio pobre eu dizer isso, porque... eu li muito pouco sobre, eu li um pouco sobre... {G: Uhum} Mas... existia um preconceito antigamente, de que... negro que tinha diploma, comprou o diploma, ou deu algum jeito ou... ou fez uma faculdade ruim. Ele... nem se olhava. É o tipo de barreira que tipo assim: “Ah, é negro? Tem diploma? Eh? Arranja um jeito de comprar isso aí ou dá um jeito.” Hoje em que... o... a ideia... que as cotas trazem... a ideia pro público de que, pô agora...o negro, a pessoa...de escola pública, ou a pessoa com deficiência o índio, eles tão na escola, eles tão na faculdade, eles tão fazendo mestrado e doutorado. As pessoas param de cortar à primeira vista. Então talvez tenha esse efeito. Mas de resto de currículo nem adianta conversar sobre isso.

**Gissele:** Uhum. Perfeito! Alguém havia se inscrito aqui, pois não?!

#### Fala 14 – de Fábio

Fábio pede a fala e reporta um discurso do letramento sobre uma pesquisa “[...] no primeiro semestre, uma professora [...] falou de pesquisa... um aluno dela... [...] fez uma pesquisa relacionada a isso” O jovem faz, então, uma expansão de “isso” “e eles analisaram que mesmo os alunos que entraram [...] pelo sistema de cotas, saíram, sei lá, aqui da UnB por exemplo, com um nível superior à pessoa [Inaudível], levam desvantagem, ainda, na hora do mercado de trabalho.” Nessa expansão há representações contraideológicas, que contrapõem perspectivas discursivas do texto 3 (e também dos outros textos colocados em discussão).

Entre as representações realizadas, destaco, “alunos que entraram [...] pelo sistema de cotas, saíram com um nível superior à pessoa” – já que é apresentado como dado de “uma pesquisa [acadêmica]”, portanto dado avaliado como altamente

credível – evidencia-se, como do domínio do realizado, ou seja, como fato atestado, qual seja, o “desempenho” superior de “alunos” do “sistema de cotas” em relação “à pessoa [do “sistema universal”]”.

Assinalo também outra representação contraideológica, intimamente implicada à primeira, “mesmo alunos que entraram [...] pelo sistema de cotas [e] saíram com um nível superior à pessoa [...] levam desvantagem, ainda, na hora do mercado de trabalho”. Essa representação se contrapõe a do texto em tela ao demonstrar que a “desvantagem” sofrida por “alunos [do] “sistema de cotas” que “saíram com nível superior à pessoa [do “sistema universal”]” não se deve à suposta insuficiência de “desempenho” ou pretensa precariedade de “preparo” dos “cotistas”, como apregoadado no texto 3 “cotistas serão profissionais despreparados”, entre outras construções identificacionais estigmatizantes e excludentes pressupostamente acionadas.

Essa representação sugere pressupostamente constrangimentos estruturais de ordens diversas a assolar origem, percurso e projeto – ou seja, passado-presente-futuro imbricados e implicados, os espaços-tempo não lineares – de “alunos [do] sistema de cotas”, o que é engatilhado, sobretudo, por “ainda” em “levam desvantagem, ainda”. Sugere também e sobretudo constrangimentos impostos aos “cotistas” pelo e “no mercado de trabalho”, ou seja, o funcionamento de barreiras a continuar infligindo “desvantagem, ainda” aos “de fora” das fronteiras, àqueles que “saíram com nível superior”, “mesmo”, melhor marcando, “mas” cujas origens são remetidas pelo “sistema de cotas” e a ele remetem.

O estudante fecha sua fala evocando alto nível de envolvimento com o que representa “acho importante falar... colocar assim, porque foi um estudo que eles fizeram... Então eu acho que realmente pode influenciar... quando tem uma parte teórica que fala sobre isso. Isso porque o que é representado é avaliado como altamente crível e credível, visto que o que “eles analisaram” é trabalho de “uma pesquisa”, “foi fruto de um estudo”. Em espaços-tempo como os atuais, em que a academia, nomeadamente, as universidades, e o trabalho científico têm sofrido ataques de forças ideológicas, Fábio sugere em seu texto crença na ciência ao se posicionar e realizar representações e avaliações.

## Fala 15 – Manoel

Manoel assume o turno “Eu não acredito que... pelo fato de ser cotista... eu acho que eles não estariam despreparados e que ninguém ia querer eles” para refutar categoricamente a construção identificacional preconceituosa e a representação ideológica do tipo *irrealis* – ambas hipóteses, previsões, ou seja, construções e representações do campo do potencial – do “texto 3”. O Estudante, expande a declaração realçando e justificando seu significado “eu acho que o profissional quem faz é o aluno e... como as aulas são as mesmas e o professor é o mesmo, conteúdo é o mesmo, então acho que não seria isso.” Apresentando-lhe, assim, o motivo em que constrói identificação fortalecedora para o “cotista”, agora identificado como “aluno” ao, pressupostamente, ativar representações e avaliações sobre disposições fortalecidas para o “cotista/aluno” “o profissional quem faz é o aluno” e ao que acrescenta uma ideia lógico-semântica conclusiva do tipo “como/então” enfaticamente realizada pela repetição de “mesmas/mesmo” como as aulas são as mesmas e o professor é o mesmo, conteúdo é o mesmo, então acho que não seria isso.” “Isso” recupera a representação do texto 3 e reforça a refutação que realiza no primeiro complexo oracional.

O jovem, então, como a fechar sua fala, apresenta uma representação-avaliação reforçando seu posicionamento em que se engatilha a pressuposição de existência de entraves cuja fonte é atribuída a “o fator social” “Acho que o fator social ia dificultar, mas eu não sei se importa ou se seria tão relevante assim.” Entretanto, Manoel apresenta uma ressalva ao entrelaçar a voz de Fábio a sua “Mas o que ele falou assim, é... de se pensar, já que... o mercado de trabalho é... meio que fim pra ter seu emprego” em que faz um movimento de abertura à outra perspectiva ao expressar preocupação e ao que parece passar a considerar as forças de constrangimento do “mercado de trabalho”, o que deixa, por assim dizer, “em aberto” à avaliação e reflexão “é... de se pensar...”.

### **Fala 16 – de Rita**

Rita assume o turno apresentando uma demanda como refutação ao texto em discussão, avaliado pressupostamente como desprovido de “um argumento, no mínimo, embasado” “se pode ser a favor ou contra as cotas, mas tem que ter um argumento no mínimo embasado, né?” A jovem, engajada no movimento de réplica, expande a refutação do “texto 3”, elaborando um relato de ato de fala atribuído a

estudantes de escola particular de quem marca a diferenciação “Por exemplo, tem aquelas... [...] de um Colégio 5 de agosto da vida... que repete exatamente isso.” A estudante, então, faz uma afirmação enfaticamente modalizada “Você pode entrar totalmente despreparado [...] sair capacitado e preparado” e, assim, firma posição e ao representar e avaliar como potencialidade a mobilização de disposições e identificações fortalecidas e fortalecedoras que se implicam no entrecruzamento origem-percurso-protejo do “cotista que entrou aqui” e, assim, impactam sua agência.

Rita, então, representa e avalia “as cotas” “a política de cotas é mais uma política de afirmação” e expande sublinhando e justificando seu significado “porque se antes as pessoas não contratavam um negro, uma pessoa de baixa renda ou um deficiente... agora, ela vai olhar o currículo, mesmo se outras pessoas... um branco rico homem, quiser tá disputando o mesmo emprego, se a nota dele for maior, ele vai preferir contratar a pessoa que teve cotas.” Nessa expansão, a estudante representa dois espaços-tempo o “antes” e o “agora” da “política de cotas”. Aquele o do constrangimento, marcado pela negação “não contratavam” a representar as barreiras que frustravam acessos a “um negro, uma pessoa de baixa renda ou um deficiente”; este o da possibilidade, marcado pela potencialidade “vai olhar o currículo”, “se a nota dele for maior, ele vai preferir contratar a pessoa que teve cotas”. No espaço-tempo de “antes” das cotas, a estudante realiza identificação de três atores sociais “um negro, uma pessoa de baixa renda ou um deficiente” como representantes de três grupos historicamente constrangidos, os quais são os beneficiários da “política de afirmação”, o que aponta para o arranjo da interseccionalidade envolvido na “política de cotas”. É realizada também a identificação de “um branco rico homem” pertencente ao grupo de “outras pessoas [...] disputando o mesmo emprego”, pressupostamente, avaliado como um representante do ápice dos grupos historicamente privilegiados na disputa pelos acessos e bens materiais e simbólicos, o que também sugere o caráter estruturante e transversal das desigualdades e a multidimensionalidade e complexidade constituintes e constitutivas das desigualdades de recursos – qualificações e rendimentos - e desigualdades de oportunidades – acesso à escolaridade e ao emprego.

Como fecho de sua fala Rita reafirma sua perspectiva, “Porque ela [“a pessoa que teve cotas”] teve um desenvolvimento melhor, então isso faz com que as empresas contratem mais essas pessoas.”, o que sugere crença nos efeitos causais

do “currículo” a funcionar como recurso aos acessos e à agência d’“essas pessoas” e nas possibilidades de mudança.

### Fala 17 – de Nelson

Nelson inicia entrelaçando sua fala a da colega para problematizar “a questão de currículo”. O jovem assume alto nível de envolvimento com a representação e avaliação que realiza “a questão de currículo ela é muito complexa, eu já li alguns artigos sobre isso”. Então, expande a problematização sobre “isso”, ou seja, caracteriza “a questão [...] complexa”, a detalha “o jeito que você escreve, como você coloca suas habilidades ali, esse tipo de coisa faz muita diferença do que tá escrito do que você realmente fez”. Essa expansão é ela própria a realização de um discurso do letramento e se ocupa de um discurso do letramento, visto que não só representa a atividade de leitura e escrita implicada no gênero discursivo em questão “currículo”, mas também é um exercício de reflexividade sobre a leitura e a escrita de um dado texto que materializa esse gênero e seus potenciais efeitos causais, que não ocorrem de modo automático, linear ou regular. Isso porque, como pressupostamente avalia Nelson, envolve fatores complexos sejam fatores de constrangimento sejam de possibilidade a potencialmente influenciar os efeitos de um dado texto, por exemplo, nas redes de práticas que configuram o processo de seleção e contratação no domínio do mundo do trabalho.

O estudante segue e apresenta uma introdução para acrescentar um tema à discussão “Mas além disso, existia...” e diferentemente do movimento anterior (eu já li alguns artigos sobre isso), o estudante parece não querer se comprometer com a representação que realiza, não querer se identificar e ser identificado com aquela perspectiva “talvez seja meio pobre eu dizer isso, porque... eu li muito pouco sobre, eu li um pouco sobre.” Nelson, então, realiza a representação que é de um espaço-tempo passado “existia”, “antigamente” e que ganha tons de denúncia “existia um preconceito antigamente, de que... negro que tinha diploma, comprou o diploma, ou deu algum jeito ou... ou fez uma faculdade ruim... nem se olhava.” O jovem, no movimento de representação-denúncia do “preconceito” e de seu funcionamento marginalizante e excludente recorre a metáfora de apartação, de impedimento, “barreira” e exemplifica sua materialidade linguística realizando uma fala reportada “É

o tipo de barreira que tipo assim: “Ah, é negro? Tem diploma? Eh? Arranja um jeito de comprar isso aí ou dá um jeito.”

Nelson a seguir passa a representar o espaço-tempo presente “Hoje”, “agora”, em que representa e avalia os efeitos das “cotas” “Hoje [...] a ideia...que as cotas trazem... a ideia pro público de que, pô agora... o negro, a pessoa... de escola pública, ou a pessoa com deficiência, o índio, eles tão na escola, eles tão na faculdade, eles tão fazendo mestrado e doutorado. As pessoas param de cortar à primeira vista.” O jovem representa e avalia a potencialidade da “ideia que as cotas trazem [...] pro público” de desconstrução do “preconceito” que funciona como “barreira” de contenção e exclusão e as possibilidades que as cotas forjaram para “agora...o negro, a pessoa...de escola pública ou a pessoa com deficiência, o índio, eles tão na faculdade, eles tão fazendo mestrado e doutorado.” A mudança provocada pelo e no espaço-tempo das cotas “agora [...] eles tão na faculdade”, a sugerir uma transposição, já que, se “agora” “eles estão na” (lado de dentro), pressupostamente, antes, “antigamente” eles não estavam, eles estavam do lado de fora.

Essa mudança do lado de fora para o lado de dentro significa já uma transposição pluriescalar (micro, meso e macroescalas) de múltiplos ângulos, ordens, dimensões e perspectivas articuladas e internalizadas que se implicam não linearmente sem se reduzirem uma a outra. Assim, é uma transposição dos corpos, portanto, não só, mas, sobretudo, física; dos espaços – fora para dentro, periferia para centro –, logo, não exclusiva, mas primeiramente, geográfica e territorial; institucional – da escola pública para a universidade pública, do lugar desprestigiado para o lugar de prestígio; social – da margem para dentro, da condição de subalternidade para a potência da agência de projeto. Essa mudança anuncia-se como uma dimensão, ou melhor, dimensões constitutivas e constituintes da transposição da linha abissal.

O estudante conclui sua fala, inicialmente, sumarizando a representação dos potenciais efeitos das cotas “Então talvez tenha esse efeito”, em que “esse efeito” refere-se ao potencial alcance dos efeitos da ação afirmativa sobre práticas excludentes, materializadas pela metáfora da eliminação, extirpação “As pessoas param de cortar à primeira vista” e, em seguida, retomando a avaliação sobre os potenciais efeitos do “currículo” “Mas de resto... de currículo nem adianta conversar sobre isso”, o que de certo modo, reforça sua avaliação sobre os efeitos das cotas.

## **Texto 5 - As cotas vão exacerbar a questão racial no Brasil**

## Grupo 1

**Gissele:** As cotas vão exacerbar a questão racial no Brasil. Alguém gostaria de se inscrever?

**Heloise:** Como assim, exacerbar, professora?

**Gissele:** Segundo o texto, vão exacerbar, ou seja, agravar, piorar...os conflitos, a...as disputas, o preconceito... entendeu?! Temos uma inscrição, outra ...

### 18

**João:** Isso! Acho que foi muito o que ela falou, porque pra minha experiência, se você for comparar, é...o aluno branco, que tipo...ele vai tá aqui, e o aluno negro, pobre e, meio que é...falando, favelado, vai tá aqui no nível, entendeu? Então eu acho que a cota racial vai...igualar e vai, pelo menos, é...dando a oportunidade da pessoa se sentir...meio que se sentir válida, não sei. Porque eu tenho muitos primos é...mais ne...negros e retintos assim, que eles não se veem na universidade. Tipo é...eu tenho uma prima no ensino médio que eu pergunto pra ela o que ela vai ser e ela não sabe falar porque...tipo, ela não se vê, entendeu? E eu tenho um...e tipo, é uma questão muito pessoal assim também...muito emocional... falar sobre esse assunto. Então, eu acho que não vai acabar porque... “Oh...não vai acabar”... não vai aumentar o racismo no Brasil porque, muito pelo contrário, se a gente...meio que desvalorizar as cotas raciais, as coisas só vão piorar, porque a nossa visão é de que o negro só vai continuar sendo...é...proleta...é...não proletariado, continuar sendo...é subjugado, inferior, a profissões de...atender em supermercado, trabalhar em...é...loja de...de roupa entendeu? ou fazendo cartão... {G: Uhum}...eu acho que...pro...pro raci...é...a cota racial vai meio que igualar essa situação.

**Gissele:** Uhum...perfeito, obrigada. Aqui, depois aqui, depois lá...

### 19

**Francisca:** É assim, eu tenho até meio que vergonha de falar, que a minha concepção é um pouco diferente das outras colegas... porque o que acontece, eu tenho até um pai negro...[Inaudível]...só o que que acontece, o meu pensamento, é que tipo, as cotas sociais, elas tem aquele negócio de pegar o histórico do aluno do colégio público e tudo mais. Só que eu estudava no Colégio 28 de dezembro e eu tinha uma amiga que ela era negra... e ela tinha até motorista, tudo, e ela virou pra gente e falou assim “Eu vou entrar na primeira através de cotas”. E ela conseguiu entrar, por meio de cotas e tá fazendo engenharia aeroespacial. Então assim, eu penso que, as cotas raciais às vezes, ela não chega a ser considerada que um negro tá sendo promovido, entende? Porque tem casos e casos. As cotas sociais eu seria mais a favor... [Inaudível] entende, o que eu tô querendo dizer? Entendeu? Então essa é a minha concepção.

**Gissele:** Uhum, muito obrigada pela participação. Pode? Pois não...

## Grupo 2

### 20

**Vânia:** É porque, acho que assim, esse argumento de “o estudante do Colégio 5 de agosto tá concorrendo com pessoas que estudam em escola pública”. Não, ele não tá concorrendo com uma pessoa de escola pública, e ele tá entrando por cotas só por ser negro. Não é porque uma pessoa negra é rica que ela tá na mesma condição de um branco rico. Eu mesmo sempre estudei em escola boa...e...assim eu não sou uma pessoa de renda baixa assim, e eu já sofri vários preconceitos, independente da renda. Não...é...as pessoas olham mais, pra...olham também pra...pra renda, mas olham também pra cor da outra. Tava falando sobre...uma pessoa... *[Inaudível]*...eu tava falando sobre um negro que tava com carro muito bom, ele já é olhado como... “roubou”! E...isso não tem nada a ver com...ele ter sido pobre antes, porque as pessoas já olham com um olhar diferente. E aí só...só por ser negro e ter dinheiro, isso já vai tornando comum a sociedade ver isso.

**Gissele:** Uhum...uhum. Perfeito. Pipocou... ali, aqui e depois aqui

## 21

**Onílio:** É...eu vi lá atrás muita coisa, mas é difícil lembrar de tudo...mas, quanto a...a...começando a questão de...cotas contra a ampla concorrência nas provas, nessas coisas. As cotas elas não vieram para equiparar essas pessoas numa questão de mérito ou de conhecimento é uma questão de representação na faculdade. Você nunca vai fazer as cotas consertarem o problema da educação. Na verdade, n...não é pra isso que ela veio. Ela pode tá sendo usada pra isso com...teor político talvez, acontece muito... mas a intenção dela não é consertar a educação. É...o que mais que eu.. *[Inaudível]*...vejamos...a pessoa utilizar errado uma ação afirmativa ou um direito dela, é algo que...não invalida todo o sistema. Cê, não pode...se a gente fosse invalidar todas a leis que podem ser burladas por uma pessoa que tem o direito de ter ela, mas ela não merece...nós teríamos tirado milhares de leis, milhares de direito que as pessoas têm hoje em dia. Isso é importante! É uma questão de eficiência, talvez eficácia da lei. ou de observar melhor como é que ela funciona... que a gente pode ir consertando o tempo ou vai sumir quando a lei sumir.

*(Um colega pede a Onílio que explique como que a cota social tem a ver com representação.)*

**Onílio:** Ok! Eu entendo...vamo ver se vocês conseguem seguir minha lógica, se não é estranho demais. Mas...colocando um exemplo mais próximo de mim. Na minha família tem uma parte que é mais pobre, então não tem muito apoio com essa família, e tem o...o...pensamento muito enraizado de que eles não precisam nem tentar. Porque se eles tentarem eles não vão nem conseguir, então pra que tentar, não é? Pra que tentar entrar numa faculdade se eles não vão conseguir de qualquer forma? Eles não têm como...como competir de modo algum, sendo que, na verdade, a prova não testa a sua habilidade de estar no seu curso, ela testa sua habilidade de Biologia, Matemática, Port...é...Português e por aí vai... e Física. Então quando você coloca uma pessoa, de uma família mais pobre lá, ela traz pra família inteira, pros amigos, pras pessoas da comunidade dela, a ideia de que elas podem tentar. E isso não é uma questão somente racial, isso é uma questão de representatividade.

**Gissele:** Uhum, obrigada. O próximo inscrito...

## Fala 18 – de João

João inicia realizando intertextualidade, entrelaça a fala da colega Nísia de modo cooperativo à sua “Acho que foi muito o que ela falou, porque pra minha experiência, se você for comparar, é...o aluno branco, que tipo...ele vai tá aqui, e o aluno negro, pobre e, meio que é...falando, favelado, vai tá aqui no nível”. O estudante assume alto nível de envolvimento com a representação que realiza sobre a desigualdade de recursos e de oportunidades por meio da escolha lexical “nível” a posicionar diferentemente “o aluno branco” (ocupando o “nível de cima”) e “o aluno negro, pobre e, meio que é...falando, favelado” (posicionado no “nível abaixo”).

O jovem segue e faz uma expansão em que representa e avalia os efeitos da “cota racial” por meio uma declaração do tipo *irrealis* “Então eu acho que a cota racial vai...igualar e vai pelo menos é...dando a oportunidade da pessoa se sentir...meio que se sentir válida.” Isso sugere que, diante da realidade de desigualdades que percebe (representada no complexo oracional anterior), João avalia que os efeitos da “cota racial” estão, sobretudo, no campo da potência, por isso representado como um horizonte, uma possibilidade no porvir “vai...igualar” e, também, como um processo em curso, em construção “e vai, pelo menos, é...dando a oportunidade da pessoa se sentir...[...] válida”.

João, então, para justificar e melhor caracterizar a representação que realizara elabora uma exemplificação em que, se inclui ao marcar sua origem e se identifica ao construir identificação para “muitos primos” “Porque eu tenho muitos primos é...mais ne...negros e retintos assim, que eles não se veem na universidade.” O jovem particulariza ainda mais a exemplificação “eu tenho uma prima no ensino médio que eu pergunto pra ela o que ela vai ser e ela não sabe falar porque...tipo, ela não se vê”. Nessa elaboração evidenciam-se, entre outras questões, o funcionamento das forças ideológicas a constranger a perspectiva “dos de fora da linha” que “veem” o “outro lado”, “o de dentro” como intransponível, logo do “domínio do impensável”. Desse modo e por isso, “eles não se veem na universidade”, “ela não sabe falar porque...tipo, ela não se vê”

Essas representações-avaliações apontam para quadro de privações a que são condenadas grandes parcelas da população jovem brasileira, representado pelo “o aluno negro, pobre e, meio que é...falando, favelado”, pelos “muitos primos” e “prima”. Apontam também, pressupostamente, para os efeitos ideológicos e perversos dessas

desigualdades de recursos e oportunidades a operar na desmobilização e enfraquecimento das disposições desses jovens, a tal ponto que “eles não se veem na universidade”, de tal modo que a “cota racial [...] vai, pelo menos, é... dando a oportunidade da pessoa se sentir...meio que se sentir válida”. As desigualdades estruturais e sociais e seus efeitos sobre as disposições e, logo, sobre a agência das/os jovens, anunciadas na fala do estudante, evidenciam e configuram(-se) dimensões constitutivas e constituintes da linha abissal.

O estudante expressa textualmente seu envolvimento com o que declara “é uma questão muito pessoal assim também...muito emocional falar sobre esse assunto” e apresenta, categoricamente, sua posição “não vai aumentar o racismo no Brasil [...] muito pelo contrário”. Realça, então, seu significado apresentando uma hipótese causa-condição “porque [...] se a gente...meio que desvalorizar as cotas raciais, as coisas só vão piorar” Torna a realizar um realce, agora, para “as coisas só vão piorar” destacando e detalhando-lhe a causa “porque a nossa visão é de que o negro só vai continuar sendo... subjugado, inferior a profissões de...atender em supermercado, trabalhar em...é...loja [...] ou fazendo cartão”, que ganha tons também de denúncia-protesto e demanda.

O jovem conclui sua fala “a cota racial vai meio que igualar essa situação”, em que por meio da metáfora de colocação-posição “nível” retoma sua posição-crença a respeito do potencial efeito da ação afirmativa, em que torna a fazer alusão às desigualdades.

### **Fala 19 – de Francisca**

Francisca ao iniciar sua fala expressa embaraço “eu tenho até meio que vergonha de falar” e anuncia a causa “da vergonha” de modo modalizado “que a minha concepção é um pouco diferente das outras colegas”. A estudante então engaja-se num movimento de apresentação de sua “concepção” representada e avaliada como “um pouco diferente”. Para isso expande anunciando uma justificativa para o que declarara, que é intercalada pela realização de uma ressalva “porque o que acontece, eu tenho até um pai negro, só o que que acontece”. Essa ressalva, ainda que pareça ter sido apresentada como um “salvo-conduto” para o que será declarado, sua materialização aciona pressupostos, por assim dizer, contraditórios à função pretendida de “salvaguarda”, como engatilhada por “eu tenho até...só”. A jovem realiza

para a figura de “pai” uma construção identificacional indefinida “um pai negro”, a sugerir um movimento de distanciamento e de não identificação com a construção realizada.

Francisca, então, segue a expansão do movimento, agora representado por “o meu pensamento”, em que realiza implicitamente avaliação favorável às “cotas sociais” “é que tipo, as cotas sociais, elas têm aquele negócio de pegar o histórico do aluno do colégio público e tudo mais.” A seguir a estudante faz um deslocamento “Só que eu estudava no Colégio 28 de dezembro e eu tinha uma amiga que ela era negra e ela tinha até motorista, tudo, e ela virou pra gente e falou assim “Eu vou entrar na primeira através de cotas. E ela conseguiu entrar, por meio de cotas e tá fazendo engenharia aeroespacial.”” Nesse deslocamento, a jovem representa um caso de que teria tomado parte e, pressupostamente, constrói identificação para si, entre outras, a de “não cotista” e constrói identificação para “uma amiga” “ela era negra e ela tinha até motorista, tudo” e de quem se diferencia, sobretudo, pela fala reportada atribuída à “amiga”.

Só, então, a jovem apresenta sua “concepção” realizada como uma conclusão sustentada pelo caso concreto que representara “Então assim, eu penso que, as cotas raciais, às vezes, ela não chega a ser considerada que um negro tá sendo promovido, entende? Porque tem casos e casos.” Nessa representação, Francisca realiza uma avaliação da avaliação das “cotas raciais” que é modalizada “eu penso que [...]às vezes, ela não chega a ser considerada” para, assim, implicitamente, sugerir sua avaliação não favorável às “cotas raciais” já que, segundo a representação e avaliação da avaliação “às vezes [...] um negro tá sendo promovido”.

A estudante fecha sua fala “As cotas sociais eu seria mais a favor [...] Então essa é a minha concepção”, em que ao realizar avaliação de modo modalizado das cotas sociais torna a pressupostamente avaliar negativamente as “cotas raciais”.

## **Fala 20 – de Vânia**

Vânia assume o turno realizando intertextualidade para contrapor falas de colegas contrárias à cota racial (como a de Luiz “eu não conheço só um caso, é...de negros que tiveram a mesma condição que eu, é...estudantes do Colégio 5 de agosto da Asa Sul, e...utilizaram é...o sistema de cotas”). Desse modo, a estudante expressa alto nível de envolvimento com o que declara “É porque, acho que assim, esse

argumento de: “o estudante do Colégio 5 de agosto [...] Não, ele não tá concorrendo com uma pessoa de escola pública. E ele tá entrando por cotas só por ser negro.” A jovem expande a refutação desconstruindo uma ideia de implicação linear e regular de causa-consequência “Não é porque uma pessoa negra é rica que ela tá na mesma condição de um branco rico” Nessa expansão está representada e avaliada a classe social como fator não suficiente para abolir desigualdades, ou melhor, para garantir igualdades de “condição” entre “uma pessoa negra” e “um branco”, ainda que estejam posicionadas na mesma classe alta, a “rica”.

Vânia, então, nesse movimento de réplica, elabora uma exemplificação sobre si mesma de modo a caracterizar mais “concretude” ao declarado. Assim, nessa elaboração, a jovem constrói identificação para si de origem, classe e etnia “Eu mesmo sempre estudei em escola boa...e...assim eu não sou uma pessoa de renda baixa assim” e representa eventos de preconceitos sofridos de cunho racial “e eu já sofri vários preconceitos, independente da renda”.

A estudante, então, faz uma declaração categórica “as pessoas olham mais pra...olham também pra...pra renda, mas olham também pra cor da outra”, em que realiza avaliação sobre “as pessoas”, sobre suas disposições e os implicados sistemas de crenças e valores “olham mais [...] pra renda, mas olham também pra cor da outra” a impactar suas perspectivas, (re)ações e relações, pressupostamente representadas e avaliadas como preconceituosas de cunho elitistas e racista. Tal realização sugere tons de protesto e de denúncia, o que é sublinhado, por assim dizer, pela exemplificação que Vânia elabora a seguir em que representa um evento “eu tava falando sobre um negro que tava com carro muito bom, ele já é olhado como... ‘roubou!’” A jovem, então, por uma relação de adição, torna a fazer uma declaração categórica “e...isso não tem nada a ver com...ele ter sido pobre antes, porque as pessoas já olham com um olhar diferente”, em que retoma sua avaliação sobre “as pessoas” e sobre a sociedade e reforça seu protesto-denúncia sobre práticas e discursos preconceituosos e, preponderantemente, de bases racistas.

Vânia fecha sua fala realizando representação e avaliação pressupostas sobre potenciais efeitos da “cota racial” “E aí só...só por ser negro e ter dinheiro, isso já vai tornando comum a sociedade ver isso.” Dessa realização acionam-se pressupostamente a possibilidade de ascensão que a “cota racial” potencialmente promove, o que, na perspectiva da jovem, passa pela ascensão material “só por ser negro e ter dinheiro” (a implicar ascensão de classe) e, assim, a possibilidade de

processo de mudança de “olhar”, “isso já vai tornando comum a sociedade ver isso”, de mudança das e nas práticas e dos discursos pautados pelo racismo que reproduzem injustiça e exclusão.

### **Fala 21 – de Onílio**

Onílio ao pedir o turno anuncia a intenção de entrelaçar sua voz a das/os colegas – a respeito não só do “texto 5”, mas estendendo-se a outros momentos do debate “eu vi lá atrás muita coisa, mas é difícil lembrar de tudo” e, assim, sugere também a intenção de acrescentar algumas ponderações, de realizar sua avaliação. Então, o jovem ao engajar-se a esse movimento seleciona entre “muita coisa” “a questão” representada e avaliada por meio de uma metáfora de disputa, de jogo “cotas contra a ampla concorrência nas provas, nessas coisas”. Essa representação pressupostamente aponta para conflitos e tensões entre as forças por manutenção e as forças por mudança do e no acesso ao ensino superior público brasileiro historicamente restrito às juventudes das camadas abastadas.

O estudante, evocando alto nível de envolvimento com o que representa e avalia, declara “As cotas elas não vieram para equiparar essas pessoas numa questão de mérito ou de conhecimento é uma questão de representação na faculdade.” O jovem para representar o que “não” é a finalidade das “cotas” o faz por meio de uma metáfora de movimento de chegada, de propósito “elas não vieram para” e seleciona “equiparar essas pessoas numa questão de mérito ou de conhecimento”, o que remete à metáfora da disputa acionada em “cotas contra ampla concorrência” e também a sublinha. Isso porque engatilha-se já, na representação do estudante, o pressuposto de existência de “questão” mais crucial, mais premente, o que é materializado a seguir “é uma questão de representação na faculdade” – por isso representada e avaliada como a finalidade a que “as cotas, elas vieram”.

Onílio mais uma vez é categórico “Você nunca vai fazer as cotas consertarem o problema da educação.” Nessa representação – do tipo *irrealis*, já que está no campo da potência, ou melhor, da não possibilidade de realização da potência “nunca vai fazer as cotas consertarem” – aciona-se uma pressuposição de existência significativa à discussão “o problema da educação”. Essa pressuposição aponta para outras pressuposições, entre as quais, as desigualdades estruturais implicadas e a implicar e reproduzir desigualdades de recursos e de oportunidades.

O estudante repete de modo enfático a não finalidade das “cotas” “Na verdade, não é pra isso que ela veio.” Expande apresentando uma ressalva “Ela pode tá sendo usada pra isso com...teor político talvez, acontece muito” em que levanta possíveis operações discursivas ideológicas a dissimular e manipular interesses, sobre o que sentencia novamente “mas a intenção dela não é consertar a educação”.

O jovem segue o movimento de ponderações e avaliações que anunciara e, assim, introduz outra “questão”, a saber, “a pessoa utilizar errado uma ação afirmativa ou um direito dela” sobre o que declara também de modo categórico “é algo que...não invalida todo o sistema”. Onílio, então, expande justificando e detalhando o que representa e avalia por meio de uma relação lógico-semântica de condição-causa e consequência hipotética “se a gente fosse invalidar todas a leis que podem ser burladas por uma pessoa que tem o direito de ter ela, mas ela não merece...nós teríamos tirado milhares de leis, milhares de direito que as pessoas têm hoje em dia” cuja consequência é representada e avaliada como indesejável porque acarretaria em retirada de direitos conquistados. O estudante reitera sua avaliação sobre os efeitos e o alcance “da lei” “Isso é importante! É uma questão de eficiência, talvez eficácia da lei ou de observar melhor como é que ela funciona... que a gente pode ir consertando o tempo ou vai sumir quando a lei sumir”, em que Onílio aponta para a possibilidade de aperfeiçoamento de efeitos e alcance.

Quando solicitado a explicar como a cota social tem a ver com representatividade, Onílio declara que apresentará “um exemplo mais próximo” de si e, assim, se identifica ao incluir sua família “Na minha família tem uma parte que é mais pobre [...] e tem o... pensamento muito enraizado de que eles não precisam nem tentar”. O jovem destaca o significado do que declarara lhe realçando a causa, o motivo por meio de perguntas retóricas “Porque se eles tentarem eles não vão nem conseguir, então pra que tentar, não é? Pra que tentar entrar numa faculdade se eles não vão conseguir de qualquer forma?” Essas representações-avaliações materializadas como perguntas retomam e sublimam “o pensamento muito enraizado” que é uma expressão, uma atualização da perspectiva ideológica do “domínio do impensável”. Assim, implicitamente denunciam-se constrangimentos impostos pelas desigualdades que marcam origens e percursos das/os jovens “mais pobres”, entre os quais, está parte da família do estudante e que frustram projetos e restringem a agência dessas/es jovens, mantendo-as/os do “lado de fora”, condenando-as/os à margem e à exclusão.

Onílio, então, sentencia de modo categórico “Eles não têm como...como competir de modo algum” em que enfática e resumitivamente torna a representa o quadro de impossibilidades a que estão submetidas/os jovens mais pobre de sua família, como sugerido pela seleção “não tem como competir” e que retoma e reforça a denúncia, por assim dizer, acionada no início de sua fala pela metáfora da disputa realizada em “cotas contra ampla concorrência”.

O estudante expande o que sentenciara destacando seu significado realçando-lhe a causa “sendo que, na verdade, a prova não testa a sua habilidade de estar no seu curso, ela testa sua habilidade de Biologia, Matemática, [...] Português e por aí vai... e Física.” Nesse realce, evidencia-se o funcionamento dos letramentos dominantes, representados por “habilidade de Biologia, Matemática, Português e por aí vai e Física”, como barreiras restritivas do acesso à universidade, a “estar no seu curso”, ou seja, a realização do realce sugere os letramentos dominantes como constitutivos e constituintes de uma dimensão da linha abissal.

O jovem, então, realiza sua conclusão “Então quando você coloca uma pessoa de uma família mais pobre, lá, ela traz pra família inteira, pros amigos, pras pessoas da comunidade dela a ideia de que elas podem tentar.” Nessa conclusão, Onílio representa a possibilidade de passar para “dentro”, para o lado de “lá” – cuja promoção é pressupostamente atribuída às cotas – “quando você coloca uma pessoa de uma família mais pobre, lá,” – em que “lá” é um dêitico que representa e, sobretudo, localiza a universidade pública e ao fazê-lo sugere passagem, acesso e inserção de “uma pessoa de uma família mais pobre”. Essa passagem, acesso e inserção anuncia-se já como uma dimensão da transposição da linha abissal. Essa dimensão da transposição da linha, por sua vez, “traz pra família inteira, pros amigos, pras pessoas da comunidade dela a ideia de que elas podem tentar. E isso não é uma questão somente racial, isso é uma questão de representatividade”, ou seja, possibilita e implica outras transposições, em diferentes perspectivas, orientações e dimensões, da linha abissal.

### **Algumas considerações**

A tecitura nas e das vozes das/os jovens universitárias/os participantes da pesquisa, diante dos cinco textos colocados em discussão desvelam representações ideológicas sobre o acesso à universidade pública, logo, sobre as cotas e construções identificacionais estigmatizantes e preconceituosas sobre as/os “cotistas” realizados

nesses textos. Ao fazê-lo, as vozes das/os estudantes, majoritariamente, contestam atualizações e articulações de perspectivas discursivas realizadas nesses textos que dissimulam interesses particulares como universais e operam pela manutenção de privilégios de acesso a bens simbólicos e materiais, entre os quais, o acesso à universidade pública – historicamente, restrito a uma pequena camada da sociedade brasileira – que implica outros tantos acessos.

Essas contestações urdidas pelas vozes juvenis sugerem constrangimentos causados pela desigual distribuição de recursos e oportunidades a impactar a agência dessas/es jovens, mas sugerem também estruturas institucionais funcionando recursivamente aos percursos e, assim, potencializando projetos. As vozes entrelaçadas apontam também para redes de práticas acadêmicas, para os letramentos envolvidos e para as relações sociais na universidade e levantam indícios de distanciamentos e tensionamentos a funcionar como constrangimentos à permanência e ao êxito dos/as estudantes, em especial, dos estudantes “cotistas”. Mas, essas vozes também apontam para (re)construções identificacionais e repertórios de disposições fortalecedoras implicadas a possibilitar microrresistências e reflexividade.

### **5.1.3 Entrevistas (des)centradas**

Para as entrevistas (des)centradas elaborei um guia-tópico, em que estão propostos doze aspectos relacionados ao problema de pesquisa, a fim de orientar sem engessar a realização das entrevistas. Então, foram enviados mensagens-convites por e-mail a 20 professoras/es da graduação de diferentes áreas e departamentos da UnB, incluindo o Instituto de Letras - IL, desses convites recebi resposta de 3 professores, 1 professora do Instituto de Letras, 1 professor da Faculdade de Direito e 1 professora do Departamento de Artes Cênicas. Diante disso, me aventurei a realizar convites “corpo a corpo” em diferentes eventos e momentos, como por exemplo, nos corredores do “minhocão” – o Instituto Central de Ciências - ICC, no bater à porta de salas de professores, em cerimônias e eventos acadêmicos. Dessa empreitada, renderam-me alguns sins, muitos frustrados a seguir. Contudo, no balanço, mais 5 professores aceitaram participar da pesquisa, 2 professoras e 1 professor do Instituto de Letras, 1 professor da Faculdade de Tecnologia, 1 professora do Instituto de Psicologia.

Assim, consegui realizar 8 entrevistas (des)centradas que foram gravadas mediante autorização das/os participantes, o que resultou 5h e 20 minutos de gravação. No processo de degravação, infelizmente, precisei abrir mão de uma das entrevistas devido a interferências e ruídos do ambiente (uma lanchonete na UnB) que tornaram inaudível a interação. Para a construção do *corpus* desse momento da pesquisa, agrupei os dados em 5 (cinco) macrotemáticas, quais sejam, “A Lei das Cotas Sociais e o sistema de cotas”; “A UnB antes da lei, a UnB depois da lei”; “As relações entre os estudantes antes e depois das cotas sociais”; “As relações entre professor e aluno antes e depois das cotas sociais” e “As práticas acadêmicas e discursos do letramento antes e depois das cotas sociais”. Desse arranjo, selecionei 10 excertos que formam o *corpus* dessa seção de análise.

Para a análise interdiscursiva das entrevistas operacionalizei macrocategorias se mostraram muito férteis as macrocategorias, a saber, origem percurso e projeto, agência, disposições, discursos do letramento, representação discursiva, construção identificacional e prática social. Então, na tecitura das análises, articulei essas macrocategorias e categorias linguístico-discursivas que também se mostraram bastante produtivas, quais sejam, escolha lexical, metáfora, identificação, modalidade deôntica, avaliação, intertextualidade e coesão/relação lógico-semântica a fim revelar como são representados o sistema das cotas sociais, os atores sociais, as relações sociais, as práticas sociais e os letramentos acadêmicos na e da universidade e como essas representações sustentam, legitimam ou contestam o problema social em tela.

## 1 A Lei das Cotas Sociais e o sistema de cotas

*“a gente não pode falar só de mérito intelectual. O mérito intelectual ele tá relacionado a um tipo de formação que você...ao...ao qual você teve acesso.”*  
*Professora Augusta*

### O contexto da instituição da Lei das Cotas Sociais na UnB

#### Excerto 1

**Gissele:** Primeiro, eu gostaria, assim, se possível, que a senhora me contasse, falasse a respeito do contexto da instituição da lei das cotas na UNB. Como é que isso se deu?

**Cleusa:** Então, tem é...essa característica, né?...da UNB de ter sido pioneira, na instituição de cotas para negros, né? ... é... como política afirmativa, já há bastante tempo. E inclusive, é...referendada pelo Supremo Tribunal, numa ação que...de contestação dessa política e tal. É...então

assim, na verdade, o debate sobre a questão social, né? Na...no acesso à universidade é um debate que já vem há muito tempo na UNB. Eu não participei ativamente da discussão sobre a...sobre a instituição da política de cotas, né?... eu era muito recente aqui na casa ainda. Mas é...o que a gente... sempre ouve, né?...por alguns colegas internamente e...na sociedade em geral, é que, é essa negação para as cotas para negros em favor de cotas para escola pública, né?

Então muitas pessoas que são contrárias a cotas pra negros, às vezes são favoráveis às cotas pras escolas...a cotas pra escola pública. Numa relação que a gente sabe que é um pouco falaciosa, né? Porque, é...o acesso...do que...to...tem todo o...a história né? dos negros no Brasil, da escravidão e tal que tem implicações bastante fortes pra isso. Então quando veio em 2012 a lei de cotas...mesmo...é...sociais, né? A...aí eu já tava um pouco mais inserida na administração... Então eu acompanhei mais de perto esse debate e, é muito forte o entendimento na UNB de que a gente não pode abandonar as cotas raciais em favor somente da...das cotas é...sociais, né? É...então, eu acho que em...já em 2012, a minha percepção de quem tava participando ali dos debates, né? não...não diretamente, mas nos conselhos e tal...foi a de que, n...não chegou a ser um...um...um...grande drama pra UNB implantar as cotas sociais, né? É...mantendo as cotas raciais... Acho que o debate interno ainda existe, porque...sempre existirá, eu acho,... mas, é...a gente conseguiu implantar. Eu acho que a maior dificuldade, na implementação da lei, vai...da...um...na...da perspectiva institucional, vai ser é...ou, tem sido já, a implantação das...das vagas pra...pessoas com deficiência. Porque...a gente não tem é...acessibilidade em nenhuma esfera, né? nem de infraestrutura...nem comunicativa...é, nem temos servidores especializados...no acolhimento a esses estudantes...é...muitos dependem de acompanhamento pedagógico ...por exemplo. A gente não tem esse lugar, né? Existe o programa, mas não existe a estrutura de pessoal, de recursos físicos e... comunicativos que dê conta, porque é muito diverso também, né?... O público é muito diverso. Pode ir, né? de uma...de um déficit de atenção à...uma...impossibilidade locomotiva... é muito diversificado e é...é... muito difícil pensar uma política sobre isso, né? Então é isso...

**Gissele:** A professora falou assim: “Não foi um grande drama na UnB”. Mas... não foi um grande drama, mas...houve uma tensão, não é? Há...houve...?

**Cleusa:** Há, há uma tensão. É. É. Porque esse debate da reserva de vagas, né? qualquer que seja o público, é bastante complicado. Ontem mesmo eu tava lendo no jornal...me chamou a atenção porque era CDS, né? E eu fiquei querendo saber se era o nosso CDS daqui ou um outro órgão. De um...é...não... era um jornal... não... era uma...a matéria do jornal, falando que...sobre meritocracia, né? Então esse discurso da meritocracia versus a reserva de vagas. Então... “Eu mereço, eu tenho direito...[Risadas]...eu, tenho pontuações melhores”... E...”Por que que eu não tenho direito a todas as vagas?”

Esse é o...esse é o... debate...que se tá, não é? na sociedade, e...não é um debate...que eu acho que tá restrito a classes não. Acho que, mesmo essa...uma classe média...mais baixa, a...tem muita gente que faz o discurso da meritocracia, né?...que compra, né?...esse discurso...enfim...

A Professora Cleusa é vinculada ao Instituto de Letras e fez seu mestrado e doutorado na UnB. Quando perguntada a respeito da instituição da lei das cotas na

UnB, que, como pontuei fora uma das pioneiras nas cotas raciais, a Professora Cleusa, que à época ocupava um cargo de gestão no Instituto de Letras, ratifica o pioneirismo da UnB “tem é...essa característica, né? ...da UNB de ter sido pioneira, na instituição de cotas para negros, né?” e, na representação que realiza, historiciza a “instituição de cotas para negros” e, desse modo, implicitamente avalia a ação da universidade, o que é acionado, sobretudo, pelas escolhas lexicais em “É...como política afirmativa, já há bastante tempo. E inclusive, é... referendada pelo Supremo Tribunal, numa ação que...de contestação dessa política e tal”. Cleusa segue a representação ampliando a historicização que realiza sobre “essa característica, né? ...da UnB de ter sido pioneira”, por meio de modalidade epistêmica categórica, “na verdade, o debate sobre a questão social, né? Na... no acesso à universidade é um debate que já vem há muito tempo na UnB”, assumindo, assim, alto nível de envolvimento com o que declara e, novamente, realiza avaliação positiva da “casa”.

Então, a professora realiza uma expansão sobre o “acesso à universidade” por extensão contrastiva “Mas é... o que a gente... sempre ouve, né?... por alguns colegas internamente e... na sociedade em geral, é que, é essa negação para as cotas para negros em favor de cotas para escola pública, né?” Sobre “essa negação [...] em favor”, “muitas pessoas que são contrárias a cotas pra negros, às vezes são favoráveis às cotas ...pra escola pública” Cleusa apresenta avaliação, posiciona-se, ainda que de modo modalizado, “Numa relação que a gente sabe que é um pouco falaciosa”. Essa avaliação e o posicionamento modalizadamente assumido, são realçados, num movimento de robustez da representação realizada, pela causa “Porque, é... o acesso... do que... to... tem todo o... a história, né? dos negros no Brasil, da escravidão e tal que tem implicações bastante fortes pra isso” evidenciando engajamento à lógica explanatória sobre a representação e avaliação que realiza.

Cleusa, então, representa o espaço-tempo da instituição da “lei de cotas” “quando veio em 2012 a lei de cotas...mesmo...é...sociais” e, em, “Então eu acompanhei mais de perto esse debate e, é muito forte o entendimento na UNB de que a gente não pode abandonar as cotas raciais em favor somente da...das cotas é...sociais”, por meio de modalidade epistêmica categórica, representa também sua inserção mais efetiva no “debate” e confere alto nível de envolvimento ao que declara, que, por sua vez, é realizado por meio de modalidade deôntica de obrigação-necessidade “não pode abandonar”.

A professora, em um movimento de conclusão da exposição que realizava acerca daquele espaço-tempo, marca novamente alto nível de envolvimento com o que declara “minha percepção [...] não chegou a ser um...um...um...grande drama pra UNB implantar as cotas sociais, né? É...mantendo as cotas raciais...” Cumpre chamar atenção às escolhas lexicais “grande drama” pela pressuposição que aciona e que de certo modo também estava sugerida em outras partes do texto, mais ou menos implicitamente, como em “mantendo as cotas raciais”, isso porque o uso gerúndio, nesse contexto, oferece indícios da ideia de condicionalidade, de “desde que...”, ou seja, sugere a existência de tensão na UnB entre cotas raciais versus cotas sociais, entre a ação afirmativa de autoria própria versus a política afirmativa de Estado instituída por lei. O complexo oracional que segue, “Acho que o debate interno ainda existe, porque...sempre existirá, eu acho, mas, é...a gente conseguiu implantar.”, de algum modo, reforça a pressuposição, não só, mas sobretudo, pelas escolhas lexicais “debate interno”, pelo emprego de “ainda” e “sempre” a modificar o processo “existe/existirá”, pela extensão contrastiva em que se realiza modalidade deôntica de empenho-esforço “conseguiu implementar”, a levantar, assim, pressuposições de constrangimentos ou resistências enfrentadas, entre as quais, advindas do “debate interno”.

Um arremate, aqui, ao escolher “grande drama”, a professora introduz a oração com a posição topicalizada de identificação pessoal “minha percepção”, ou seja, com marca subjetiva, que se realiza entre o “sentir” e o “pensar”, e, assim, marca sua posição sobre as tensões que poderiam existir no debate. Ao fazê-lo além de, como já salientado, implicitamente levantar indícios de que poderia ter sido um drama se as cotas raciais não tivessem sido mantidas, aciona pressuposições de que em outros espaços institucionais essa discussão pode ter sido difícil, tensa e dramática, o que acaba por operar como uma avaliação positiva da UnB. Essa avaliação é reforçada na oração seguinte pela escolha de “debate interno” que opera na construção dessa imagem positiva da UnB em comparação com outras universidades ou instituições.

A Professora Cleusa, também posicionada como gestora, expressa alto nível de envolvimento com a avaliação que realiza sobre o que acredita ser “a maior dificuldade, na implementação da lei” [...] da perspectiva institucional, vai ser é... ou, tem sido já, a implantação das...das vagas pra...pessoas com deficiência.” Então, realizando um movimento reflexivo, apresenta um cenário de causas para “a maior dificuldade”, marcado pela ausência, pela negação “não tem acessibilidade em

nenhuma esfera”, “nem de infraestrutura”, “nem comunicativa”, “nem temos servidores especializados”, “não tem esse lugar”, “Existe o programa, mas não existe a estrutura...” configurando um quadro de constrangimentos para “pessoas com deficiência”, isso porque, como representa e avalia “O público é muito diverso [...] de um déficit de atenção a...uma...impossibilidade locomotiva” a fundamentar toda a asserção avaliativa acerca da “implementação da lei”.

Quando indagada sobre ter havido ou haver tensão em relação às cotas em referência à sua fala “Não foi um grande drama na UnB”, Cleusa confirmou a pergunta empregando o tempo presente “Há, há uma tensão” e expande a asserção, novamente, realçando-lhe a causa, em que realiza avaliação sobre “esse debate da reserva de vagas”, por meio de marcadores explícitos, o adjunto modal que intensifica o qualificador “bastante complicado”. Na sequência, a professora, para a elaboração da representação da ‘tensão’, realiza uma metáfora de disputa “esse discurso da meritocracia versus a reserva de vagas” e ilustra essa representação por meio de falas reportadas “Eu mereço, eu tenho direito...eu tenho pontuações melhores”, “Por que que eu não tenho direito a todas as vagas?” Cleusa escolhe representar vozes de estudantes e, assim, atualiza vozes das classes abastadas. Falas essas representadas e avaliadas por Cleusa, em que expressa alto nível de envolvimento, como recorrentes “esse é o debate que tá aí, não é? na sociedade, e... não é um debate... que eu acho que tá restrito a classes não” e que, segundo sua avaliação, ativada, sobretudo, pela metáfora “compra” reproduzem o discurso ideológico da “meritocracia” “Acho que, mesmo essa...uma classe média...mais baixa, a... tem muita gente que faz o discurso da meritocracia, né?...que compra, né?...esse discurso”.

Essa elaboração que se realiza pela metáfora de disputa sugere um posicionamento crítico, orientado pela lógica explanatória, visto que problematiza o discurso da meritocracia, que se fortalece e é fortalecido na e pela perspectiva ideológica do neoliberalismo. Isso porque a meritocracia tanto se sustenta pela falsa premissa da igualdade de oportunidades como a sustenta e dissemina, dissimulando e ocultando a reprodução das desigualdades sistêmicas e, assim, legitimando a manutenção de privilégios para os “de dentro” e, por conseguinte, a restrição de direitos e acessos, ou seja, a exclusão dos “de fora”. Esse efeito ideológico perverso se opera pela ocultação dos constrangimentos estruturais mascarados, sobretudo, pela redução da pessoa à indivíduo, apartando o pessoal do social e vice e versa, ou seja, desconsiderando origem e percurso implicados pelas e às condições sócio-

históricas e, desse modo, pela celebração do “esforço pessoal” cuja recompensa, representada e exaltada como justa é o “mérito”, o “mérito individual”.

Assim, a meritocracia é uma perspectiva ideológica poderosa na disputa pela perpetuação da educação superior como marcador de diferença, de posição de distinção e, assim, de status e privilégios. Logo, no campo da universidade, do acesso ao campo, a meritocracia funciona como um discurso a serviço da manutenção das relações de dominação, de exploração e reprodução das desigualdades e da exclusão de grandes contingentes de jovens, das juventudes das camadas empobrecidas. A ação afirmativa das cotas, a reserva de vagas, a essas/es jovens, cuja origem e percurso passam pela escola pública é uma ameaça a esse estado de coisas. A construção ideológica da antonímia “meritocracia versus cotas” – que coloniza o debate sobre o acesso à universidade pública, deslegitimando a política de cotas, como esvaziada de “mérito” e dissimulando os interesses dos historicamente privilegiados – opera a serviço da manutenção desse estado de coisas.

### **Representação e avaliação das cotas (“embarreira”)**

Excerto 2

**Gissele:** Como é que você vê lei, as cotas?

**Wilson:** Olha, eu vejo que elas chegam com atraso, assim pra...pra...pro nosso cenário, né? Uma vez que... não precisa ter uma boa memória, pra...pra eu lembrar que na minha graduação não existia negro dentro da sala de aula, né?...

**Gissele:** Uhum...você fez...Letras?

**Wilson:** Letras PBSL...isso! E que é um curso de fácil ingresso, então a gente entende assim que,... de certa forma não tem dificuldade pra...né? pra...pra ingresso. E a gente não tinha, né? Então, eu acredito que...que, a...a...eu como professor, já aqui do outro lado... tanto na graduação quanto na pós... eu já recebo mais, a...a... atores sociais a... atrizes sociais negros e negras...

E isso pra mim é um motivo de muita alegria. Porque a...a...eu imagino que haja...que haja em geral, uma...uma...situação dupla de...de serem pessoas provavelmente de cotas sociais... e de cotas raciais também, né?

Então, há...há...há uma dupla urgência em se...assim, o futuro que a... a gente não sabe como vai ser. Eu temo muito de que isso...se acabe, né? Em muitas pessoas, até a gente vendo nas colações de grau, a gente consegue... a gente vê fotos, né? Quando a gente não participa, de uma plateia... é... é... é... plural, né?

Então eu acho que a questão é muito isso, né? acho que algumas...algumas agendas, e naturalmente ideológicas, tem enxergado como se a gente tivesse privilegiando, a gente não privilegia quem não tem privilégio, né?

Então meu ponto de vista é exatamente esse. Que com essas políticas a gente...eu como não sou negro, eu tenho condições, acho que de dimensionar isso nem de perto, né? Como, há...há...há uma barreira do não acesso, né?

Só eles, acho que...que conseguem ter essa... e... e... essa dimensão, só que a gente tem né, do...do...de um lado...de não termos essa identidade dos números, né? Das famílias felizes... das...das histórias de vida...é...é...é... sendo mudadas, né? A gente tem pessoas no protagonismo, ainda dentro da docência, a gente tem poucos professores negros. E...e... poucas professoras negras e isso é... é... lamentável... porque é uma geração que é fruto de uma política que embarreirava, né?

Aí gente pensa: “Ah, mas não embarreira”. Não, mas não possibilita, e se não possibilita acho que tá embarreirando sim.

O Professor Wilson pertence ao quadro do Instituto de Letras e fez da graduação ao doutorado na UnB. Quando solicitado a apresentar sua visão sobre a “Lei das Cotas”, o Professor Wilson, que também ocupava cargo de gestão no Instituto de Letras, em eu vejo que elas *chegam com atraso* [...] pro nosso cenário”, expressa alto nível de envolvimento com a representação que realiza por meio da metáfora de episódio de chegada, cuja circunstância “com atraso pro nosso cenário” aciona avaliações sobre “elas” (as cotas), pressupostamente sentidas, pensadas, vistas como urgentes “pro nosso cenário” e também avaliações sobre a ação institucional do Estado, sobre o estado de coisas, sobre a realidade social.

Wilson então realiza uma expansão em que representa um espaço-tempo passado, rememora “minha graduação [na UnB]” e qualifica por realce de causa o que declarou, “Uma vez que... não precisa ter uma boa memória, pra... pra eu lembrar que na minha graduação não existia negro dentro da sala de aula”. A expansão reforçar o alto nível de envolvimento do professor com a representação e avaliação que faz. A própria expansão, ou seja, o complexo oracional que a realiza, é deôntica e epistemicamente modalizada “não precisa ter uma boa memória” ao representar, em tom de denúncia, que “não existia negro dentro da sala de aula”.

Wilson, então, passa a representar o espaço-tempo presente, o das cotas “eu como professor, já aqui do outro lado [...] eu já recebo mais, a...a... atores sociais a... atrizes sociais negros e negras [...] imagino serem pessoas provavelmente de cotas sociais... e de cotas raciais também”, em que se identifica, assumindo seu papel e posição social “como professor” e representa a mudança percebida em relação à identificação das “pessoas” pelo traço de etnia, o tom da representação agora é de defesa.

Mais adiante o professor, nesse movimento de defesa, em “acho que algumas...algumas agendas, e naturalmente ideológicas, tem enxergado como se a gente tivesse privilegiando, a gente não privilegia quem não tem privilégio” identifica-se com a UnB (como parte da instituição) e com a instituição das cotas, acionado pelo “a gente” em que se inclui; volta, então, ao movimento de denúncia ao reportar uma inversão-distorção relativa à ação afirmativa propagada por “algumas agendas” que qualifica como “ideológicas”, retoma a defesa declarando categoricamente “a gente não privilegia quem não tem privilégio” e, por fim, fazendo uso de metáfora sentenciadênuncia “há uma barreira do não acesso”, que entendo, constituída e constitutiva da linha abissal.

Wilson, então, avalia o corpo docente e os corpos dos docentes na universidade “ainda dentro da docência, a gente tem poucos professores negros [...] poucas professoras negras e isso é lamentável”. O professor expande a representação-avaliação realçando-lhe a causa, em que reiteradamente faz uso da metáfora da barreira, “porque é uma geração que é fruto de uma política que embarreirava”, segue a expansão realizando uma intertextualidade, por meio de uma fala reportada “Aí gente pensa: “Ah, mas não embarreira”. Nesse movimento reflexivo em que se engaja, fecha sua expansão realizando uma conclusão categoricamente modalizada por meio da relação lógico-semântica do tipo “se/então” “Não, mas não possibilita, e se não possibilita, acho que tá embarreirando, sim”, o que sugere que a representação do Professor Wilson se filia à lógica explanatória, já que aponta para as estruturas e problematiza seus mecanismos “barreira do não acesso” e efeitos causais “embarreirando”.

## 2 A UnB antes da lei, a UnB depois da lei

*...é muito diferente você ter um estudante, que acorda 4 horas antes, né? Pra conseguir tá aqui na aula das 8 da manhã... E que muitas vezes, pega dois, três transportes... às vezes vem sem se alimentar...às vezes vem com o dinheiro contadinho pra uma refeição por dia...né? E mesmo assim está aqui...né? com vontade, dedicação... É...muito diferente de um estudante que, sei lá, ficou na balada a noite toda...mora aqui do lado, acordar 15 minutos antes...vem no carro com ar condicionado...né?*  
 Professora Julia

## A sala de aula antes e depois das cotas sociais

**Gissele:** Então retomando professora, gostaria que você...assim, me situasse...me colocasse, assim, a sua visão, sobre a implementação da lei das cotas. Você percebe, se há, se não há, na sua ótica, diferenças, transformações ou permanências? Como é que você percebe?

**Júlia:** Eu vejo muita diferença!

**Gissele:** Muita diferença?

**Júlia:** Muita! Muita diferença, por exemplo: dos colegas que eu tinha, durante a graduação, o perfil...dos colegas... era muito raro a gente ter colega que trabalhava, por exemplo. Porque...a UNB, ela tem uma carga horária que é muito difícil pra quem tem que trabalhar...sustentar a família, enfim...né?

Então, é...o perfil dos meus colegas de graduação, para os estudantes que eu tenho hoje, é muito diferente. E eu acho isso muito bom. Eu acho que... é, o fato da UnB ter sido pioneira...nas cotas, é muito coerente, com a proposta da própria UnB. Por ser uma universidade aberta, e...e...e...que...que acolhe a diversidade, né? e que cria condições pra isso. Agora, por outro lado, eu vejo que, é...a gente tá inserido num sistema. A universidade, ela não é sozinha, né? Ela faz parte de uma rede, faz parte de outras políticas, e é aí que eu vejo a dificuldade. Então, na UnB sozinha ela não dá conta, então teria que ter, né? junto com a assinatura da lei, outras políticas que dessem maior condição de permanência.

A Professora Júlia, que é vinculada ao Instituto de Psicologia, à época, integrava a equipe gestora da diretoria responsável pelas políticas de atenção à saúde e à qualidade de vida da comunidade universitária da UnB. A professora, que cursou da graduação ao doutoramento na UnB, quando perguntada sobre como percebia a UnB, os/as estudantes, antes e depois da “Lei das cotas”, diferenças, transformações ou permanências, afirmou enfática e categoricamente “Eu vejo muita diferença!” e expande sua afirmação realizando uma elaboração por exemplificação em que rememora o espaço-tempo de sua graduação na UnB “dos colegas que eu tinha, durante a graduação ... o perfil dos colegas” e pressupostamente estabelece uma relação de diferença entre o “perfil dos colegas” e o perfil socioeconômico dos estudantes do espaço-tempo das cotas “...era muito raro a gente ter colega que trabalhava, por exemplo”. Faz então um realce, que também é uma avaliação, apresentando como causa a universidade e sua estrutura “Porque...a UNB, ela tem uma carga horária que é muito difícil pra quem tem que trabalhar...sustentar a família”, ou seja, um aspecto relevante da estrutura acadêmico-institucional da universidade, na avaliação da Professora Júlia, acaba por funcionar como mecanismo de constrangimento “pra quem tem que trabalhar...sustentar a família”.

Júlia, então, explicita a relação de diferença de “perfil” que deixara pressuposta no início de sua fala, sobre o que realiza avaliação positiva “...o perfil dos meus

colegas de graduação, para os estudantes que eu tenho hoje, é muito diferente. E eu acho isso muito bom.” Em seguida, a professora realiza uma representação, em que expressa alto nível de envolvimento com o que declara, e que também é avaliação positiva sobre as cotas e sobre a UnB “o fato da UnB ter sido pioneira...nas cotas, é muito coerente, com a proposta da própria UnB”. A professora expande realçando o porquê de sua avaliação “é muito coerente”, apresentando atributos à “UnB” “Por ser uma universidade aberta, [...] que acolhe a diversidade [...] e que cria condições pra isso”, ou seja, os atributos selecionados para realçar e validar a avaliação sobre “o fato” acionam eles mesmos avaliação positiva sobre a “própria UnB”.

A professora, então, parece que, posicionando-se como gestora, amplia o recorte da realidade representada “num sistema”, realizando uma contraposição introduzida por uma extensão contrastiva “Agora, por outro lado, eu vejo que, é... a gente tá inserido num sistema”, em que Júlia ao representar a universidade se identifica como parte dela, o que é acionado pelo “a gente” inclusivo. A contraposição é expandida por elaboração que refina, detalha a contrastiva “A universidade, ela não é sozinha, né? Ela faz parte de uma rede, faz parte de outras políticas” – nessa elaboração, Júlia se desloca e representa a instituição na terceira pessoa “a universidade, ela”. A seguir, então, faz outra extensão, essa aditiva-conclusiva “e é aí que eu vejo a dificuldade”, em que se realiza de modo mais explícito avaliação sobre a realidade ampliada “sistema” e, de modo mais direto, “outras políticas”.

Toda essa representação e avaliação da realidade ampliada é concluída por meio de uma declaração categórica deonticamente modalizada sobre o espaço-tempo das “cotas”, ou seja, a professora expressa alto nível de envolvimento com a conclusão a que chega, com o caráter de obrigação-necessidade que demanda que apresenta exige, “Então, a UnB sozinha ela não dá conta, então teria que ter, né? junto com a assinatura da lei, outras políticas que dessem maior condição de permanência.”

## A UnB antes e depois das cotas

### Excerto 4

**Gissele:** Sim, o senhor conseguiria me dizer o que que você percebe, se há semelhanças e diferenças daquele contexto anterior à lei das cotas?

**Miguel:** Total diferença.

**Gissele:** Total diferença?

**Miguel:** Total diferença.

**Gissele:** Em que termos?

**Miguel:** No começo do, do... dos anos 2000, quando eu era estudante aqui, com mais muito mais força... era muito comum, eu podia dizer assim: "Vocês que são da elite e que estão aqui porque são de Elite, vocês têm ..." e falar coisas desse tipo. Porque eram... mesmo quem... havia, assim, dos meus colegas...é, é... eu morava na cidade satélite, um outro morava em outra cidade satélite, uns 3 ou 4.. dentro de 28... e a grande maioria das pessoas com quem eu convivia moravam no lago, no plano vindo de famílias.. né.. várias delas ricas... Mas, algumas delas, assim, da classe média alta, pra usar essa categoria horrorosa... Mas, filhos de profissionais liberais, profissionais bem colocados, médicos, advogados e tal...

Mas não tinha... Mas não tinha... Aí, fui... tava dando aula... 2015/2016, quando você fala da experiência da pessoa tem uma pessoa que diz: "Não, é... minha mãe é empregada doméstica." Tô discutindo aqui o direito da empregada doméstica, mas discutindo do viés da participação. Isso não existia simplesmente. Então, a pluralidade de experiência de vida era muito menor.

É... Meu irmão mais novo ele entrou aqui em 2012/2013. E ele veio de uma escola... do Colégio 20 de novembro né.. de uma escola de elite daqui. E os melhores amigos dele no curso de Psicologia moravam em Santa Maria. Ele nunca teve colega de escola que morasse em Santa Maria, né? Ele nunca tinha convivido com essas pessoas porque o recorte de renda faz com que essas pessoas vivam em lugares separados. Então, a universidade que era um, um lugar em que você só convivia com a pessoa que era... que tinha uma história de vida... é... devia ser aí... 3, 4 por cento mais rico, passou a incorporar pelas cotas da lei uma multiplicidade muito maior de experiências. Então, greve... a gente já não pode mais fazer... tem impactos variados... se você... 20 anos atrás, a greve dos servidores que impactava o RU... não impedia várias pessoas... assim, a pessoa tá no RU, mas ela podia comer em outro lugar. É diferente você falar aqui, a pessoa só está aqui por causa do RU, porque se suspende o benefício de transporte, a pessoa não chega... é...é e a universidade tem outro lugar agora. Isso mudou por causa dessas cotas... e as cotas raciais não tinha isso. Elas mudaram, de verdade acho que elas mudaram pouco, na minha percepção individual elas mudaram um pouco a cor, porque a noção de pardo faz com que seja muito difícil ... a confusão aqui na, na... deixa eu só pegar aqui um documento... (pausa longa)

**Gissele:** Ah, sim. Você dizia que com as cotas raciais a diversidade não era tão não flagrante, é isso?

**Miguel:** Não, não, não era. Porque, é claro que... havia... o, o... os pretos sempre foram poucos E antes os pardos não se identificavam como pardos. Mas eles passam a se identificar como pardos pela inserção na conta... então tudo... era até assim.... que a minha experiência é mais no da pós... teve uma seleção da pós e... era eu e um colega meu... "e aí? Como é que você classifica essas pessoas? Quanto por cento tem aqui de pardo?" E a gente... não se chegava a uma conclusão. Mas não me parecia uma

mudança muito grande na cor das pessoas... o que aparece é uma mudança grande na autoclassificação.

O Professor Miguel, que é vinculado à Faculdade de Direito, fez toda a formação acadêmica, na UnB, da graduação ao doutorado. Quando solicitado sobre sua percepção acerca de semelhanças e diferenças do contexto atual ao anterior à “Lei das cotas”, o professor afirmou e tornou a afirmar categoricamente “Total diferença”. Então, instigado a dar mais elementos sobre o que afirmara, Miguel rememora e representa o espaço-tempo de “... anos 2000, quando eu era estudante aqui”, de modo a contextualizar e detalhar o que afirmara, faz uma exemplificação epistêmica e deonticamente modalizada em que reporta uma fala própria “com mais muito mais força... era muito comum, eu podia dizer assim: ‘Vocês que são da elite e que estão aqui porque são de Elite, vocês têm ...’ e falar coisas desse tipo.” Na própria fala reportada, a construção identificacional dos estudantes dos “anos 2000” é realizada por adjetivação restritiva “Vocês que são da elite”, que é expandida por adição, em que situa os identificados deiticamente “e que estão aqui” e que, por sua vez, tem seu significado realçado pela causa “porque são de Elite...”, representa e avalia uma uniformidade identificacional “da elite” e uma exclusividade do e no espaço-tempo “aqui [UnB]”, o que aponta para uma realidade inquestionável, restrita e exclusiva, para os “de dentro”, e impensável, restritiva e excludente, para “os de fora” da linha abissal.

O professor, em seguida, torna a expressar alto nível de envolvimento com o que declara “Porque eram...” e realiza uma elaboração detalhando e ilustrando sua representação, que, inicialmente, é marcada identificação por território “dos meus colegas [...] eu morava na cidade satélite, um outro morava em outra cidade satélite, uns 3 ou 4... dentro de 28... e a grande maioria das pessoas com quem eu convivia moravam no lago, no plano”; seguida de identificação por origem-classe “vindo de famílias... várias delas ricas... Mas, algumas delas, assim, da classe média alta, pra usar essa categoria horrorosa... Mas, filhos de profissionais liberais, profissionais bem colocados, médicos, advogados e tal...”, o que aponta para o entrecruzamento de diferentes categorias sociais de desigualdade, não redutíveis entre si, e cujas interligações são complexas, ou seja, aponta para a interseccionalidade das desigualdades sociais que, como pontua Costa (2012), são sempre “situadas e contextuais, contingentes e variáveis”, mas de caráter potencialmente sistêmico a impactar o acesso desigualmente possibilitado “aos de dentro” e constrangido “aos de

fora” a bens simbólicos e materiais, a exemplo das vagas nas universidades públicas, historicamente privilégio de uma pequena parcela da sociedade brasileira.

O Professor Miguel, então, passa a representar um evento, uma aula, no espaço-tempo da “Lei das cotas” “Aí, fui... tava dando aula... 2015/2016, quando você fala da experiência da pessoa”, em que apresenta uma fala reportada atribuída a um/a estudante “tem uma pessoa que diz: “Não, é... minha mãe é empregada doméstica.” Representa, então, o momento discursivo daquele evento, ou seja, um discurso de letramento, do espaço-tempo das cotas, deitivamente marcado por “aqui” “Tô discutindo aqui o direito da empregada doméstica” e por meio de uma extensão de adição realiza uma avaliação positiva sobre esse evento e, sobretudo, sobre o discurso do letramento envolvido “mas discutindo do viés da participação.” O professor expande a avaliação do espaço-tempo das cotas ao compará-lo pressupostamente ao espaço-tempo anterior ao das cotas, marcado pelo tempo passado dos processos “existia” e “era”, expressando alto nível de envolvimento com o que declara, marcado, sobretudo, por “simplesmente” e “muito”, que funcionam como intensificadores, e pelas escolhas lexicais do sintagma “pluralidade de experiência de vida” “Isso não existia simplesmente. Então, a pluralidade de experiência de vida era muito menor.

Miguel segue apresentando uma elaboração em que exemplifica o que acabara de declarar sobre o espaço-tempo da “Lei das cotas” representando a experiência e, sobretudo, as relações sociais de seu “irmão mais novo”. Nesse movimento, o professor, situa o tempo-espaço “ele entrou aqui em 2012/2013” e, faz construções identificacionais ao “Meu irmão” em que se entrecruzam origem-classe “ele veio [...] de uma escola de elite daqui”. Em seguida, representa as relações sociais do “irmão” na UnB, realizando construção identificacional de origem-território aos “melhores amigos dele, no curso de Psicologia, moravam em Santa Maria”, pressupostamente comparados aos “colegas da escola de elite” “Ele nunca teve colega de escola que morasse em Santa Maria”. O professor segue e, por meio de uma declaração categórica, realiza uma expansão em que qualifica o que representa realçando-lhe a causa “Ele nunca tinha convivido com essas pessoas porque o recorte de renda faz com que essas pessoas vivam em lugares separados.”

O Professor Miguel então, apresenta uma conclusão do que explanara, em que realiza tanto representação quanto avaliação do efeito de mudança das “cotas da lei” na UnB, “Então, a universidade que era um, um lugar em que você só convivia com a pessoa que era [...] 3, 4 por cento mais rico, passou a incorporar pelas cotas da lei

uma multiplicidade muito maior de experiências” Toda essa representação que é também uma avaliação da realidade, mais uma vez, aponta para a demarcação de fronteiras que dividem, classificam e segregam pessoas, espaços-tempos, recursos e oportunidades, práticas, origens, percursos e projetos, evidenciando, assim, a linha abissal, historicamente, constitutiva e constituída do/no domínio da universidade e o processo em curso de transposição dessas fronteiras que são a linha abissal como um efeito causal das “cotas da lei”.

### 3 As relações entre os estudantes antes e depois das cotas sociais

*“sempre tem os extremos, né? acho que os extremos...são... se repelem... O que...nas relações humanas também, né? Então assim, os muito carentes de tudo, né? eles conseguem o apoio da massa, do meio... e não daqueles que se... que se julgam, né? mais merecedores... do lugar... da universidade... acho que a sala de aula espelha um pouco isso que é a sociedade”*  
*Professora Cleusa*

### Representação das relações dos estudantes, das práticas acadêmicas, das estruturas “a formação não é pensada pra acolher”

#### Excerto 5

**Gissele:** Mas então a senhora dizia que pelo menos nas artes as relações entre os meninos não é tão tensa quanto seria em outros espaços, ou pelo menos, como você percebe mais tensa, por exemplo, na antropologia, não é isso?

**Augusta:** É, eu percebo...como professora. Eu sei que tem tensões, e é como eu digo. Eu sou uma professora mais da área, eu dou disciplina pra bacharelado e licenciatura. Mas eu sou do eixo da licenciatura, tá? Então por exemplo, a Teatralidades Brasileiras...[Telefone toca. Pausa longa]. Teatralidades Brasileiras é pras...pros dois. Eu sei por depoimentos que eu recebo de alunos, que no bacharelado é mais complicada essa relação. Porque eles vão montar um espetáculo, por exemplo, eu ouvi de uma orientanda de TCC... Vou te dar um exemplo: uma moça negra, orientanda de TCC, fez comigo. Quis trabalhar com mulheres, presidiárias, não sei o quê. E ela tava fazendo bacharelado. Ela reclamou por exemplo, a gente tá com problema com nosso teatro que tá interditado pela Defesa Civil, por questões de segurança...

**Gissele:** Ainda está?

**Augusta:** Ainda tá. Faz mais de 5 anos. Aí não tem dinheiro pra reformar...enfim E aí, uma...um...a gente tem os projetos de diplomação, que são montagens com todos os alunos que estão se formando. É um espetáculo. E aí houve um espetáculo, que foi montado, ahn...fora do espaço da UNB, no Museu da História Candanga. Essa aluna, por exemplo, ela reclama. Ela dizia: “Eu não tinha como chegar lá. A gente ficava

ensaiando até tarde, eu não tinha como sair...” Os colegas, brancos, da Asa Norte, da Asa Sul, tinham seu carro. Eu sei que...ela, lá da Ceilândia, entendeu? Então assim, eu sei que tem...eu sinto que tem mais atritos. Por... porque a própria formação, ela não tá pensada pra acolher...isso não se pensa. “Ah! vamo pensar num espaço especial pra uma montagem.” “Tá, mas não tem transporte público... Ou transporte é... é difícil”... entendeu? Então assim, tem algumas questões, que eu sinto que no bacharelado, elas são mais... a... são... são mais sensíveis.

A Professora Augusta fez sua formação acadêmica no sul do país e é vinculada ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UnB desde 2009. Quando solicitada a confirmar e detalhar uma pressuposição engatilhada de que, nas artes, as relações entre os estudantes não são tão tensas, quanto seria em outros espaços, como afirmara, em outro momento da entrevista; “eu sinto que na antropologia as relações são muito mais tensas”, Augusta confirma o que deixara pressuposto “É, eu percebo...como professora. Eu sei que tem tensões” A seguir reafirma apresentando um relato indireto “Eu sei por depoimentos que eu recebo de alunos, que no bacharelado é mais complicada essa relação”, em que é realizada avaliação sobre a relação entre os estudantes “complicada” e, mais uma vez, engatilhada uma pressuposição: a existência de tensão nas relações entre estudantes na licenciatura também, ainda que menos “complicada”, já que “no bacharelado é mais complicada essa relação”.

A professora expande e refina a representação-avaliação por exemplificação “Vou te dar um exemplo”, em que reporta uma fala. Para isso, inicia construindo identificação à aluna a quem atribui a fala “uma moça negra, orientanda de tcc, [...] ela tava fazendo bacharelado” e faz um relato de um ato de fala “Ela reclamou”. Em seguida constrói o contexto do ato de fala, representa, então, uma prática acadêmica do “bacharelado” “os projetos de diplomação, que são montagens com todos os alunos que estão se formando. É um espetáculo” e passa a representar e a caracterizar um evento relacionado à prática “houve um espetáculo, que foi montado, ahh...fora do espaço da UNB, no Museu da História Candanga”. Então, montado o contexto, Augusta reporta a fala “Essa aluna, por exemplo, ela reclama. Ela dizia: “Eu não tinha como chegar lá. A gente ficava ensaiando até tarde, eu não tinha como sair...” na fala reportada, a reclamação atribuída à aluna refere-se a constrangimentos, deonticamente marcados, no tocante à não mobilidade, à carência de transporte público, à falta dos meios que impõem impossibilidades “não tinha como chegar lá [...] sair [de lá, do museu]”. A professora, como a arrematar, realiza a marcação a

diferença entre “Os colegas, brancos, da Asa Norte, da Asa Sul, tinham seu carro” e “ela, lá da Ceilândia”. A diferenciação realizada entre os “colegas” e a “aluna” evidencia a interseccionalidade de categorias sociais de desigualdades, como discutem Bihl e Pfefferkorn (2008) e Costa (2012). Assim, nessa marcação da diferença, pressupostamente, interseccionam-se etnia-origem-classe-território implicadas nos acessos desigualmente possibilitados e constrangidos a uns e outros, aos “de dentro” e aos “de fora” da linha abissal.

Por fim, Augusta ao realçar sua percepção “eu sei [...] eu sinto”, qualificando-a pela causa de haver “mais atritos [no bacharelado]”, realiza uma avaliação que aponta para questões estruturais da universidade, do curso “porque a própria formação, ela não tá pensada pra acolher...isso não se pensa” que acabam funcionando como mecanismos de constrangimentos à agência estudantil.

**Construções identificacionais - “nem todo aluno cotista ele se identifica, ele quer se identificar” “Eu acho que eles sentem... vergonha, não sei.”**

#### **Excerto 6**

**Gissele:** Mas o senhor dizia... desculpe eu interrompi

**Pedro:** Ah, é a gente percebe quando tem algum cotista, que são minoria, são 2 a 3, nesse universo de 40 alunos... então, isso é muito pouco. E eu acho que existe um certo preconceito, nem todo aluno cotista ele se identifica, ele quer se identificar. Então a medida que a gente vai planejando a aula no primeiro dia, dizendo o que que tem que adquirir e tal... Se tem cotista, eles se comportam como se não fossem. Então, nem todos assumem. Eu tive alguns alunos que... é não só por ser cotista, mas por exemplo por ser LGBT, gay, homossexual e tal, entendeu? A gente se deu super bem porque ele foi o cara que ele assumiu para turma isso. Mas isso não acontece normalmente. Isso não acontece normalmente. Então, assim, é um caso ou outro... é que para se expor não é simples. Eu acho que eles sentem ... vergonha, não sei.

**Gissele:** E no convívio em sala de aula como o senhor disse é quase que imperceptível, se há aluno cotista ele não vai se identificar como?

**Pedro:** Imperceptível, é imperceptível. Porque eles têm... eles ficam tímidos com relação ... porque a maioria, todos assim, a maioria, te digo com certeza, é do mesmo nível, mesmo nível de classe, de padrão...

**Gissele:** Classe social, o senhor diz?

**Pedro:** Classe social, classe média alta, entendeu? E aí se tem cotista, ali naquele meio, eles ficam tímidos, tá? Raramente um vem e fala “Professor, tal, tal, não sei quê...” Aí eu já começo a tratar aquele aluno com mais cautela, entendeu?

**Gissele:** Entendo. Mas é raro isso acontecer?

**Pedro:** É, é raro.

## Representação das relações sociais entre os estudantes

**Gissele:** Sim... Professor, o senhor já observou, assim, na relação entre eles, não necessariamente... mesmo num momento de aula propriamente dito ou no intervalo, ou no sair ou entrar da sala, nos corredores algum tipo de animosidade, algum tipo de preconceito? Quando o senhor diz que pode haver alunos cotistas que não revelem para turma...?

**Pedro:** Eu acho que eles se separam por grupos.

**Gissele:** por grupos?

**Pedro:** Se separam, eu vejo certos grupos, e eles não se juntam. Por exemplo, às vezes eu faço trabalho em grupo... é... dupla, trio... Às vezes eu faço e aí a gente percebe quem quer ficar com quem. Então assim eu percebo que os alunos que são elite ... você sabe lá na hora.

**Gissele:** Sabe como, professor?

**Pedro:** Porque é... como eu te falei, o estacionamento, o estacionamento mostra. Eu estaciono no mesmo canto que eles e a minha vaga é bem, é bem estratégica. São cinco vagas de deficientes e eu sempre estaciono ali. E sempre os alunos param ali... e outra, eles geralmente eles ficam ali na lanchonete, entendeu? lanchando... e tal... Quando, quando você tem 2, 3 alunos que não estão naquele patamar... ou então... E eles chegam com chave de carro... a maioria deles.

O Professor Pedro, que à época ocupava cargo de gestão, fez mestrado e doutorado na UnB e é vinculado ao Departamento de Engenharia Civil e Ambiental da Faculdade de Tecnologia desde 2011. Ao ser solicitado a apresentar sua percepção sobre a instituição da “Lei das cotas”, se percebia diferenças e semelhanças, Pedro representa a realidade que percebe pela circunstância temporal “a gente percebe quando tem algum cotista”, os identificando como “que são minoria, são 2 a 3, nesse universo de 40 alunos”, e realiza uma avaliação sobre a realidade percebida em relação às cotas, a presença de “algum cotista [em sala]” “então, isso é muito pouco.” Realiza, então, expansão, acrescentando elementos à realidade representada, “E eu acho que existe um certo preconceito, nem todo aluno cotista ele se identifica, ele quer se identificar”. Essa realização, cumpre sublinhar, é epistêmica e deonticamente modalizada, o que é engatilhado por diferentes marcadores, entre os quais, “eu acho”, marca de subjetividade; “um certo” que modaliza, atenua “preconceito”, “nem todo” a

modalizar, relativizar uma potencial carga de generalização e/ou de homogeneização para “aluno cotista” e “quer” que constrói uma nuance deôntica de “desejo, querer” à ação de “se identificar”. O professor segue a expansão por exemplificação, em que representa “a aula no primeiro dia”, relatando um momento discursivo dessa prática, em que é apresentada uma demanda aos estudantes “dizendo o que que tem que adquirir e tal...”, para, então, realizar uma conclusão epistemicamente modalizada do tipo “se, então” “Se tem cotista, eles se comportam como se não fossem. Então, nem todos assumem.” Estabelece, por fim, uma relação de causa “é que para se expor não é simples. Eu acho que eles sentem... vergonha, não sei.” Essa relação lógico-semântica que articula conclusão e causa aponta para ofuscamentos da presença de “alunos cotistas” pela não identificação, o que sugere constrangimentos nas práticas e tensionamentos nas relações naquele espaço.

Em outro momento da entrevista, quando retomei suposições do professor “Se tem cotista, eles se comportam como se não fossem” e “Eu acho que eles sentem vergonha” e perguntei sobre a relação entre os estudantes quer em sala quer nos corredores, se ele observara algum episódio de animosidade ou preconceito, Pedro, expressa alto nível de envolvimento com o que retratava, e recorrendo à metáfora de posição-nível afirma “a maioria, te digo com certeza, é do mesmo nível, mesmo nível de classe, de padrão [...] Classe social, classe média alta”. Mais à frente representando a relação dos estudantes, declara “Eu acho que eles se separam por grupos [...] eu vejo certos grupos, e eles não se juntam”, o que reforça os indícios já levantados de constrangimentos e tensionamentos.

Então, sobre a representação de separação “por grupos” que “não se juntam”, elabora a exemplificação de uma prática acadêmica “às vezes eu faço trabalho em grupo... é... dupla, trio... [...] aí a gente percebe quem quer ficar com quem. Então assim eu percebo que os alunos que são elite... Você sabe lá na hora”. A interrupção da representação em “alunos que são elite...” ativa pressuposições acerca do “eles não se juntam”, da tendência à formação de grupos do tipo “nós, “eles”, dos “de dentro” e dos “de fora” – nós, os que “o estacionamento mostra” e “com chave de carro” e eles que o ponto de ônibus não cobre e sem chaves de acesso, os de dentro “ali na lanchonete [...] lanchando” e os de fora dela. Dos grupos, o da “maioria deles” é textualmente marcado o outro não, o dos “tímidos” é pressuposto. Essas pressuposições expandem pressuposições e avaliações acionadas anteriormente, como em “acho que existe um certo preconceito, nem todo aluno cotista ele se

identifica, ele quer se identificar”, “acho que eles sentem vergonha” e “eles ficam tímidos com relação...” que entrelaçadas sugerem um quadro de constrangimentos a impactar, para não dizer limitar, sobretudo, a construção identificacional e a mobilização das disposições que, por sua vez, implicam a agência de parte dos/as estudantes, as/os “cotistas”, cuja presença parece invisibilizada naquele espaço.

#### 4 As relações entre professor e aluno antes e depois das cotas sociais

*“...eu acho que tem os dois grupos ... tem o grupo das pessoas com discurso do vitimismo... Tem as pessoas que dizem que “ah...quando era mais jovem...” com aquele discurso de que... “Eu fiz porque que eles não podem fazer”... que são pessoas que tem os óculos sociais mais embaçados, na minha visão, né? Assim, não tem uma visão clara do cenário. E tem professores já que se mobilizam, né? Essa ação que eu te dei como exemplo minha... é o mínimo que a gente pode fazer (...) É, justamente uma tentativa de compensar. Acho que há professores que fazem isso, né? Que tentam, é... olhar, por esse ângulo.”*  
Professor Wilson

#### “Lidar com esse público” para “muitos professores, que tem uma tradição de universidade pública”

##### Excerto 7

**Cleusa:** Então, assim... o acesso... a periferia... acessando a universidade central, né? É...e... então pra mim não é uma dificuldade, na sala de aula, lidar com esse público, né? porque eu já tinha essa experiência... Mas eu vejo aqui, na...universidade, que muitos professores, que tem uma tradição de universidade pública, né? Foram formados numa universidade pública, fizeram mestrado, doutorado, que às vezes eles tem...porque eles conheceram esse outro público diverso, né?... que tinha muito acesso a toda informação, muito acesso a livros, a cultura em geral, e...de...que...você podia...puxar a partir de um certo patamar... considerado bom... Aí, quando você recebe o aluno carente dessas outras coisas, então é... nem todos os professores tem a... a predisposição pra trazer o aluno pra esse outro patamar e começar a partir daí, né? Ele acha... que é... tem que ser dado...né? Conhecimento dado...

**Gissele:** É, é... trata como conhecimento dado... não é?

**Cleusa:** É, é... e não é

**Gissele:** Esse acho é um dos grandes desafios, não é professora?

**Cleusa:**... é...exatamente.

Ao falar sobre o antes e depois da sala de aula com presença dos “cotistas” e “não cotistas”, Cleusa representa o ingresso e a presença do/a estudante “cotista” pela metáfora do acesso-movimento de fora para dentro “o acesso... a periferia...”

acessando a universidade central”, que é uma realização metafórica de uma das dimensões da transposição da linha abissal. A professora, então, em “pra mim não é uma dificuldade, na sala de aula, lidar com esse público”, né? porque eu já tinha essa experiência” particulariza a representação e avaliação que realiza sobre as práticas e relações da e “na sala de aula” com “esse público” que retoma “a periferia” e expande relacionando a causa “porque eu já tinha essa experiência”, que, por sua vez, retoma “lidar com esse público”. A representação de Cleusa, que também é construção identificacional de si e d’esse público”, aciona pressuposições acerca de potenciais disposições docentes, de potenciais dificuldades e ou tensões na sala de aula, nas práticas e nas relações, ou seja, no e para “lidar com esse público”, o que é reforçado pela relação causal realizada de que para si “não é uma dificuldade” por já ter “essa experiência”. Essa representação-identificação, aciona – como já assinalado, sobre as disposições docentes, sobre as relações nas práticas acadêmicas – pressuposições de que para outras/os professoras/es pode ser “uma dificuldade” “a periferia” na “universidade central”.

Cleusa, então, realiza, por meio uma extensão contrastiva, um movimento reflexivo e crítico de sair do âmbito próprio e específico para o dos outros e recorrente, “Mas eu vejo aqui, na...universidade, que muitos professores, que tem uma tradição de universidade pública, em que constrói identificação e avaliação para “muitos professores” e pressupostamente representação e avaliação sobre “uma tradição de universidade pública”. Essa representação-avaliação de cunho crítico oferece indícios de uma perspectiva de exclusividade-uniformidade conservadora, com a qual Cleusa se desidentifica, em que “universidade pública” funciona textualmente como qualificador de “uma tradição”, que é constitutiva da universidade e por ela constituída. Nessa perspectiva, denunciada pressupostamente pela professora, operam de modos imbricados construções simbólicas ideológicas, conforme Thompson (2011), a dissimular uma contradição em si, a coisa pública “unificada” como conservadoramente uniforme e exclusiva “aos de dentro” da linha de “uma tradição”, a reificar a histórica distribuição desigual de recursos e oportunidades e a legitimar as barreiras simbólicas e materiais ao acesso aos bens públicos como as vagas nas universidades federais “aos de fora” da linha, os da “periferia”.

A professora Cleusa a seguir realiza uma elaboração detalhando, explicando “uma tradição de universidade pública”, a saber, “Foram formados numa universidade pública, fizeram mestrado, doutorado, que às vezes eles tem...”, o que sugere um

círculo fechado de “uma tradição” a serviço da manutenção e perpetuação desse círculo de exclusividade, de privilégios dissimulados por discursos ideológicos como o do mérito, da meritocracia. Então, Cleusa apresenta uma expansão por realce de causa “porque eles conheceram esse outro público diverso”, esse “outro”, “diverso” é o “de dentro”, marcando a diferença em relação do público da “periferia”. Em seguida, realiza um encaixe, que, nesse movimento de marcação da diferença, tanto explica como restringe “esse outro público diverso”, representando e avaliando-o implicitamente como privilegiado “que tinha muito acesso a toda informação, muito acesso a livros, a cultura em geral”, sobre o que faz uma adição por meio da metáfora de indução de posição-colocação deonticamente modalizada e criticamente avaliada “e...de...que...você podia...puxar a partir de um certo patamar... considerado bom”.

Por fim, conclui o exercício reflexivo e crítico, “Aí, quando você recebe o aluno carente dessas outras coisas, então é...nem todos os professores tem a...a predisposição pra trazer o aluno pra esse outro patamar e começar a partir daí”, inicialmente, fazendo uso do “você” genérico a funcionar como um modalizador dado o potencial crítico da representações e construções identificacionais que realiza “o aluno carente dessas outras coisas” que retomam os acessos privilegiados “muito acesso a toda informação [...] livros [...] cultura geral” e também ativam pressuposições sobre a existência de carências de outras ordens para o “público diverso”, os de dentro da “tradição”; posteriormente, identificando os atores sociais “nem todos os professores tem predisposição” e torna a realizar a metáfora da indução-condução de posição-colocação “pra trazer o aluno pra esse outro patamar e começar a partir daí” e, assim, representa e avalia as disposições de parte dos professores a implicar a prática docente e, pressupostamente, avalia criticamente seus efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Então, fecha sua conclusão “Ele acha... que é... tem que ser dado...né? Conhecimento dado...” avaliando as disposições d’“Ele” (o professor) de “uma tradição de universidade pública” sobre “um certo patamar considerado bom”, ou seja, sobre os letramentos dominantes arbitrados dentro e para o círculo da tradição, outra dimensão da linha abissal.

**“Papel do professor” “eu também ser um agente que garanta permanência”**

**Gissele:** E como é que você percebe os pares? Os seus colegas professores? Quando você fala “as pessoas falam do mérito” isso inclui os professores...inclui os estudantes?

**Júlia:** Acho que a gente convive também com essa diversidade. Eu acho que tem muita gente sensível...mesmo, assim... Agora na diretoria, eu tenho tido surpresas muito boas, assim... né? De coordenadora de curso que realmente são implicados com o aluno, que realmente tentam buscar caminhos, possibilidades, né? Apoiar... de docentes, que vem individualmente preocupadas em pegar alguma orientação... de como ajudar melhor o seu aluno.

Então, é... eu vejo as duas coisas, mas vejo também gente muito resistente, gente que já era resistente antes, talvez... à própria ideia das cotas e da diversidade...é... e que tem essa postura mais rígida, do tipo: “tem que se virar, tem que dá um jeito” “Ah, não tem dinheiro pra fazer cópia, problema seu...se vira!” Né? então tem, tem ... acho que tem de tudo... A gente é... [Mudança abrupta do curso narrativo]...a UNB é uma comunidade muito ampla...a gente tá falando aí de mais de 50 mil pessoas...né? Mais do que muito município. [Risada]...

Então, a gente tem de tudo...aqui dentro... mas eu tenho tido gratas surpresas...gratas surpresas mesmo, assim e...e... tenho visto um movimento muito bonito, nessa construção, né? Com a diretoria, da gente se colocar muito parceiro, né? das unidades, pra pensar projetos...de acolhimento... de integração...de construção no sentido de pertencimento...de uma escuta mais acolhedora...então várias unidades têm já feito esse movimento de procura mesmo, de...vamos pensar junto, vamos fazer coisas, né? Então, eu...não sei se eu sou muito otimista...mas eu vejo.

**Gissele:** Mas é preciso ser, não é?

**Júlia:** ...é... é preciso ser. Porque eu acho que... diante de cenários que não são tão... favoráveis, não é? o jeito da gente conseguir se segurar e...e... construir coisas positivas, é... a gente seguir.... acreditando, né? E se juntando às pessoas que querem.

A Professora Júlia ao falar sobre os pares “docentes” realiza uma representação e avaliação ampla e resumitiva “Acho que a gente convive também com essa diversidade”, a avaliação acionada por “essa diversidade” é pressupostamente relacionada por “também” aos estudantes. Então, expande a avaliação por elaboração detalhando, refinando “essa diversidade” “Eu acho que tem muita gente sensível. [...] docentes, que vem individualmente preocupadas em pegar alguma orientação... de como ajudar melhor o seu aluno”. Nessa elaboração de detalhamento, cumpre salientar, a professora representa eventos em que marca o gênero feminino a “docentes [...]preocupadas” e o “masculino genérico” a “seu aluno”, o que sugere que os episódios rememorados pela professora, na posição de gestora, foram, se não exclusiva, predominantemente, com docentes femininas.

Faz a seguir uma retomada da representação e avaliação do todo “Então, é...eu vejo as duas coisas” e expande por realce contrastivo “mas vejo também gente muito resistente, gente que já era resistente antes, talvez... à própria ideia das cotas e da diversidade”. A afirmação categoricamente realizada é confirmada, reforçada e salientada pela repetição-elaboração ainda que epistemicamente modalizada por “talvez”, ou seja, mesmo com a modalização que faz, Júlia expressa alto nível de envolvimento com o que declara.

Tanto o é que a professora segue o movimento de elaboração-extensão por exemplificação de falas reportadas atribuídas à “gente muito resistente”, o que aciona também avaliação, “e que tem essa postura mais rígida, do tipo: “Tem que se virar, tem que dá um jeito”, “Ah, não tem dinheiro pra fazer cópia, problema seu...se vira!””. Essas representações ilustram o que Júlia representa e avalia como “resistente”, “essa postura mais rígida”, que é a “resistência reacionária” como bem discutem Dias, Coroa e Lima (2018), ou seja, uma postura conservadora em relação às mudanças, às diversidades de origens, percursos e projetos, o que impacta práticas, discursos do letramento e relações sociais a implicar a agência estudantil que é constituinte e constitutiva das existências dos/as estudantes.

Fechando o movimento, a professora retoma a perspectiva ampla e resumitiva “acho que tem de tudo...” e retrata a amplitude da realidade que representa e avalia “a UNB é uma comunidade muito ampla...a gente tá falando aí de mais de 50 mil pessoas...né? Mais do que muito município”. Para, então, finalizar repetindo a ideia resumitiva e realizando um realce por contraste, agora, a parte avaliada como positiva do “tudo” epistemicamente modalizada “Então, a gente tem de tudo...aqui dentro....., mas eu tenho tido gratas surpresas...gratas surpresas mesmo”.

Por fim, expande a representação “gratas surpresas”, primeiro, por metáfora “tenho visto um movimento muito bonito, nessa construção” e, em seguida, por ilustração em que detalha esse “movimento” de fluxo duplo e convergente “Com a diretoria, da gente se colocar” e “várias unidades tem já feito esse movimento de procura mesmo” e ao fazê-lo constrói identificação e representa ações de e entre instâncias da e na UnB “Com a diretoria, da gente se colocar muito parceiro das unidades, pra pensar projetos...de acolhimento... de integração...de construção no sentido de pertencimento...de uma escuta mais acolhedora...então várias unidades tem já feito esse movimento de procura mesmo, de...vamos pensar junto, vamos fazer coisas”, sugerindo mobilização de disposições reflexivas orientadas por e para

acolhimento-integração, pertencimento-permanência das diversidades dos/as jovens a implicar engajamento projetivo, o que pode provocar mudança nas práticas, nos letramentos, nas relações, nas próprias disposições, naquela realidade.

## 5 As práticas acadêmicas e discursos do letramento antes e depois das cotas sociais

*“...a gente sabe que existe esse preconceito na sociedade: “ah, o cara que entrou na cota vai baixar o nível” Não vai baixar, não baixa o nível que o professor não mede por isso. Eu pelo menos não meço, entendeu? Não baixo ou elevo meu nível de aula é ...por ter auno cotista ou não, muito pelo contrário, eu tento nivelar todo mundo.”*  
*Professor Pedro*

### Representação dos letramentos (avaliações, trabalhos) antes e depois das cotas

#### Excerto 9

**Gissele:** Professora, você falou... “num momento de avaliação”. E as avaliações, as propostas de produção oral e escrita...antes e depois. Você precisou, sentiu necessidade de fazer alguma adequação, alguma modificação...como...ou não? Como é que você percebe?

**Irailde:** Quando eu cheguei, determinadas temáticas, que eu levava pra sala de aula, eram recebidas com caras e bocas. Então...questões de desigualdade...eu lembro que eu trabalhei numa turma, e a gente...aí, essa turma que eu tô fa...eu tô me referindo a essa turma, mas eu lembrei de uma aluna negra nela. Mas essa turma, que só tinha...assim, de...agora me lembrei de uma aluna. Mas, não era a única. É... a única turma que só tinha uma aluna negra, né? É... por exemplo, o tema de desigualdade social no Brasil, eu lembro que era uma das...é uma das...dos temas que eu abordo nas minhas aulas, né? E...“Aí, professora, porque que a gente vai estudar isso? Vambora, vamos pra frente”. É... então não parecia fazer muito parte do currículo... Não parecia muito se encaixar no currículo de quem ensina inglês, talvez... Hoje não. Hoje, na...em uma das minhas turmas, por exemplo, estudar isso não é um...assim, não é um absurdo ou pelo menos eu não acho que os alunos acham tão absurdo assim, como eles achavam antes. Então, é... porque que...porque que isso talvez aconteça? Porque talvez a gente tenha agora, alunos que...vivem um pouco mais, vivem muito mais isso. E portanto, essa discussão interessa, né? e outras discussões críticas, discussões por exemplo, o que que é língua, né? Assim, língua de quem? Língua de quem é o que? Né? Eu falo língua de quem? E o que que isso traz pra mim, identitariamente? Antigamente essa discussão parece que assim...”pra quê falar disso”? e hoje...me parece que...há uma...apesar da gente tá vivendo num cenário político de, mais restrição, né? a esses temas mais críticos, hoje me parece que...eu levo os temas e... eu vejo caras e bocas? Muito pouco. Ainda há pessoas, que têm uma...porque que acontece. Inglês em geral se você pegar um livro de inglês cê parece que tá vendo um...catálogo de turismo. Então é assim, viagens pra cá, viagens pra lá... Comprar isso, comprar aquilo, usar isso, usar aquilo...problema, não! Não tem problema no mundo, né? Então, problema é o meu vizinho chato. O problema que existe é...minha dor de cabeça...esses são os problemas.

Mas então, em geral, a gente tem uma cultura de aprender inglês muito focada nesses temas. Temas neutros, entre aspas, né? Mas é...eu vejo que hoje, essas temáticas nascem, no curso de letras inglês, elas ganham um espaço muito maior. E eu tenho a impressão de que, as pessoas que vão ali, que vivem questões, a...culturais, socioeconômicas... políticas, de maior privação...elas, toparam o debate, né? Elas se interessam mais pelo debate? Enfim, não sei. São só minhas conjecturas, né? Assim...

### **Desempenho acadêmico antes e depois das cotas**

**Gissele:** E...quanto ao chamado desempenho acadêmico? Você...de algum modo já falou sobre isso, mas só pra ficar mais, assim...sinalizado.

**Irailde:** Então, é difícil dizer porque eu não sei se é quem não é pra fazer um gráfico, não é?

**Gissele:** Pensando nas turmas, assim, de modo geral

**Irailde:** É... se eu pensar nas turmas de modo geral eu encontro...eu preciso dizer que eu encontro nas minhas turmas hoje, pessoas com muito mais dificuldades em inglês do que eu encontrava há 10 anos atrás. Encontro pessoas com nível de proficiência menor...hoje do que eu encontrava 10 anos atrás E isso pra mim, especificamente, é muito sintomático. Pra mim especificamente é sintomático...como é que eu posso dizer isso, mas isso é positivamente sintomático, pra mim, porque...a gente... então, tendo acesso, a um curso de formação de professores, de uma instituição pública, pessoas que...podem ser sensíveis a essa formação de uma...de uma perspectiva...é...como que eu digo...agora me foge, em boas palavras pra explicar isso. Mas de uma perspectiva... é... é... de quem luta pelo acesso. De quem luta pelo acesso, porque esse acesso pra mim é dificultado muitas vezes, pelo acesso à educação que eu digo. E aí, faz muita diferença, é...você ter, professores nesse contexto, de formação. Porque, porque esses professores, nesses contextos de formação, eles têm um olhar diferenciado sobre a escola. Especialmente sobre a educação pública, né? É...então eu vejo sim, diferença a...nas avaliações que eu tenho...que eu faço.

De fato os alunos agora demandam muito mais, aulas e um ensino... é ...voltado pra...questões estruturais da língua que eu acho que é função do curso também, né? Não tem problema o curso trazer isso também. é...especialmente tendo em vista o cenário, socioeconômico, político dessas pessoas, né? Mas, eu não sei se tô me fazendo clara. Então a gente tem notas mais baixas? Temos. Temos produção é... é... vamos pensar...linguisticamente do ponto de vista estrutural, é... menos proficientes? Temos. Tenho, tenho sim. É... mas há ganhos por outro lado. Há ganhos se você pensar em termos de acesso, em termos a... pessoas que de fato entram porque querem, de fato assumir a carreira docente... Não entram no curso de letras porque querem fazer uma outra coisa... “E aí, vamos fazer letras, é a única coisa que vai dar por agora”... “Eu faço letras depois eu faço outra coisa, outro concurso, porque minha vida me permite isso”. Não, tem pessoas que entram porque de fato Eu tenho uma turma agora de Letras Inglês, a grande maioria, embora bem no início do curso disse: “Não, eu quero muito ser professor de inglês”. Né? Então...isso é importante, pra...pra...formação da identidade docente, lá na formação inicial, não é?

Então eu vejo sim uma grande diferença em termos de avaliação. Mas, tendo esses dois...essas duas perspectivas... Do ponto de vista estrutural da língua... e de experiência prévia com a língua...e do ponto de vista de formação, de...vivência é... de vivência... a... é... de vida social mesmo, de identidade, né? Pessoas que vêm de uma... muito menos... com muito menos estrutura, né? socioeconômica e de tempo e que dividem a vida com um monte de outras demandas, né? não tão só disponíveis pra os estudos. Então, sim, em termos de avaliação sim, as notas são mais baixas, mas temos outra perspectiva pra que olhar também, né?

A Professora Irailde fez toda a trajetória acadêmica em uma universidade federal do Centro Oeste do país e é vinculada ao Instituto de Letras da UnB desde 2009. Ao ser solicitada a falar, considerando o antes e depois das cotas, se havia sentido necessidade de fazer alguma adequação ou modificação em suas práticas, a professora rememora o espaço-tempo antes das cotas e representa a recepção das/os estudantes a práticas acadêmicas e discursos do letramento propostos, fazendo uso de uma metáfora de desdém, de desprezo “quando eu cheguei, determinadas temáticas, que eu levava pra sala de aula, eram recebidas com caras e bocas.” Expande elaborando a exemplificação de um discurso de letramento e de sua recepção para o que reporta uma fala atribuída a estudantes “por exemplo, o tema de desigualdade social no Brasil [...] dos temas que eu abordo nas minhas aulas” ‘Aí, professora, porque que a gente vai estudar isso? Vambora, vamos pra frente’.

Irailde, então, realiza um movimento reflexivo, em “então não parecia fazer muito parte do currículo... Não parecia muito se encaixar no currículo de quem ensina inglês, talvez”, faz uma avaliação daquele espaço-tempo, marcado no passado “parecia”, ainda que epistemicamente modalizada por “talvez”, sobre o não continente para o conteúdo, metaforicamente representado “[desigualdade social no Brasil] não parecia muito se encaixar” pela ideia do estranho à estrutura “currículo”, logo inadequado à prática “de quem ensina inglês”.

Irailde, segue e compara aquele tempo-espaço ao das cotas, textualmente situado no presente “Hoje não” e expande, inicialmente, por declaração categórica “Hoje ...em uma das minhas turmas, por exemplo, estudar isso não é um...assim, não é um absurdo” e, então, realiza uma ressalva por extensão alternativa em que modaliza o que representa e avalia “ou pelo menos eu não acho que os alunos acham tão absurdo assim, como eles achavam antes.” Faz então um realce, em que levanta uma possível causa da mudança percebida no “agora”, o espaço-tempo das cotas,

sobre o que realiza uma gradação crescente de ênfase “ Porque talvez a gente tenha agora, alunos que...vivem um pouco mais, vivem muito mais isso.”

A professora, em seguida, expande o movimento reflexivo apresentando uma conclusão “E, portanto, essa discussão interessa e outras discussões críticas”, em que a relevância d’essa discussão [desigualdade social no Brasil] é pressupostamente avaliada. Passa, então, a exemplificar “discussões críticas” elaborando perguntas retóricas “por exemplo, o que que é língua, né? Assim, língua de quem? Língua de quem é o que? Né? Eu falo língua de quem? E o que que isso traz pra mim, identitariamente?” que sugerem avaliação crítica sobre os letramentos dominantes e sobre as práticas acadêmicas, sobretudo as práticas de formação docente de ensino de línguas, área de atuação de Irailde.

A professora retoma, então, a representação da mudança entre o espaço-tempo de antes e o depois das cotas “hoje me parece que...eu levo os temas e... eu vejo caras e bocas? Muito pouco” e, em seguida, realça a causa de “Ainda há pessoas [com “caras e boas”]”, retomando e enfatizando a avaliação crítica sobre os letramentos e práticas do ensino de línguas, “porque que acontece? Inglês em geral se você pegar um livro de inglês você parece que tá vendo um...catálogo de turismo”, avaliação engatinhada pela semelhança percebida entre “livros de inglês” e “catálogo de turismo”. Mais a diante faz um arremate e realiza uma afirmação categórica que aciona, mais uma vez, avaliação crítica sobre as práticas e os letramentos dominantes do ensino de línguas “em geral, a gente tem uma cultura de aprender inglês muito focada nesses temas. Temas neutros, entre aspas”.

A professora, então, fecha o movimento reflexivo, tornando a representar o “hoje”, o tempo-espaço das cotas, “eu vejo que hoje, essas temáticas nascem, no curso de letras inglês, elas ganham um espaço muito maior. E eu tenho a impressão de que, as pessoas que tão ali, que vivem questões, a... culturais, socioeconômicas... políticas... de maior privação...elas topam o debate. Elas se interessam mais pelo debate”. Nessa representação, realiza construção identificacional para os/as estudantes “cotistas” em que se entrelaçam “origens, percursos, disposições e agência” e, assim, pressupostamente, aciona avaliação sobre os estudantes e sobre mudanças e conquistas de “um espaço muito maior” para “essas temáticas [discussões críticas]” provocadas nos letramentos e práticas que representa, enfim, avaliação positiva sobre o espaço-tempo das cotas.

Quando demandada a falar sobre “o chamado desempenho acadêmico”, Iralde, expressando alto nível de envolvimento com o que declara, realiza um movimento reflexivo epistêmica e deonticamente modalizado, em que entrecruza os espaços-tempo, “se eu pensar nas turmas de modo geral eu encontro...eu preciso dizer que eu encontro, nas minhas turmas, hoje, pessoas com muito mais dificuldades em inglês do que eu encontrava há 10 anos atrás.” A professora expande elaborando um refinamento a respeito “muito mais dificuldades em inglês” “Encontro pessoas com nível de proficiência menor...hoje do que eu encontrava 10 anos atrás” Então, Iralde realiza avaliação sobre os espaços-tempo “E isso pra mim, especificamente, é muito sintomático [...] isso é positivamente sintomático, pra mim” e, de modo a fundamentar sua avaliação, a contextualiza por meio de um realce de causa “porque [...] tão tendo acesso a um curso de formação de professores, de uma instituição pública, pessoas que podem ser sensíveis a essa formação [...] de uma perspectiva [...] de quem luta pelo acesso”. Assim, ao representar disposições potencialmente mobilizadas e a mobilizar de/por estudantes do “espaço-tempo das cotas” sugere construções identificacionais de resistência e de projeto, não estanques, mas em fluxos híbridos de entrelaçamentos não lineares, intercambiáveis e mutáveis, ou seja, em processos de transposição, de modo que se implicam e, assim, potencialmente, implicam reflexividade e agência.

Todo o movimento reflexivo, mas sobretudo o realce sugere filiação à lógica explanatória, já que aponta para questões estruturais, o “acesso à educação” historicamente restrito e para a ação social a “luta pelo acesso” potencialmente transformadora e, assim, para mudanças em curso “faz muita diferença você ter professores nesse contexto de formação” e, tão importante quanto, levanta pressupostamente representações de perspectiva projetiva “porque esses professores, nesses contextos de formação, eles têm um olhar diferenciado sobre a escola. Especialmente sobre a educação pública”, delinea a perspectiva de um porvir que implicitamente alcança a base e o topo: a escola de educação básica e as instituições de ensino superior, cujos contornos se anunciam na direção da e pela transposição da linha abissal.

Iralde, então, passa a representar e avaliar suas práticas docentes e os letramentos envolvidos do espaço-tempo das cotas “então eu vejo, sim, diferença nas avaliações que eu tenho...que eu faço”. Expande, expressando alto nível de envolvimento com o que declara “De fato os alunos agora demandam muito mais aulas

e um ensino... é... voltado pra... questões estruturais da língua”, sobre o que realiza avaliação de perspectiva inclusiva e filiada à lógica explanatória “que eu acho que é função do curso também. Não tem problema o curso trazer isso [questões estruturais da língua] também, especialmente tendo em vista o cenário socioeconômico, político dessas pessoas [“cotistas”]”.

A professora segue a expansão de lógica explanatória por meio de perguntas retóricas “a gente tem notas mais baixas? Temos. Temos produção é... é... vamos pensar...linguisticamente do ponto de vista estrutural, é... menos proficientes? Temos. Tenho, tenho sim”, em que pressupostamente questiona e problematiza o letramento dominante, nesse caso os letramentos em língua inglesa, hegemonicamente exigido e ideologicamente tratado como dado, como requisito prévio nos cursos de licenciatura. Apresenta, então, uma extensão contrastiva-concessiva “mas há ganhos por outro lado. Há ganhos se você pensar em termos de acesso [...] pessoas que de fato entram porque querem, de fato assumir a carreira docente...Não entram no curso de letras porque querem fazer uma outra coisa”, o que ilustra por meio de fala reportada ““Eu faço letras depois eu faço outra coisa, outro concurso, porque minha vida me permite isso”, pressupostamente atribuída aos/às historicamente “de dentro”, os/as “não cotistas”, concluindo, assim, o movimento reflexivo explanatório, visto que aponta para constrangimentos estruturais de acesso ao ensino superior, nomeadamente, os letramentos dominantes “linguisticamente do ponto de vista estrutural, é...menos proficientes” e pressupostamente para desigualdades de recursos e oportunidades, acionadas na fala reportada atribuída a “não cotistas” “depois eu faço outra coisa, outro concurso, porque minha vida me permite isso”.

Irailde arremata todo o movimento reflexivo sobre os letramentos no espaço-tempo das cotas por meio de uma afirmação categórica “Então eu vejo, sim, uma grande diferença em termos de avaliação.” Apresenta, por fim, uma expansão concessiva realizando uma síntese explanatória “Mas, tendo [...] essas duas perspectivas... do ponto de vista estrutural da língua... e de experiência prévia com a língua...e do ponto de vista de formação, de...vivência [...] de vida social mesmo, de identidade.”, dentro da qual constrói identificação para os/as estudantes “cotistas” a que se refere, na segunda perspectiva “de vivência, de vida social”, “Pessoas que vêm [...] com muito menos estrutura socioeconômica e de tempo e que dividem a vida com um monte de outras demandas, não tão só disponíveis pra os estudos”. A construção identificacional se realiza pelas dimensões da origem-percurso “pessoas que vêm [...]

dividem a vida [...] não tão só disponíveis”, o que aciona, por pressuposição, desigualdades de recursos e oportunidades que impactam percursos e projetos, ou seja, a agência dos “de fora”, dos/as jovens “cotistas” e assinala, assim, a relação complexa entre estrutura e agência. Irailde, então, fecha o movimento com uma declaração resumitiva categórica que reforça a avaliação crítica de filiação à lógica explanatória “Então, sim, em termos de avaliação sim, as notas são mais baixas, mas temos outra perspectiva pra que olhar também”.

## Letramentos e desempenho

### Excerto 10

**Gissele:** sim, e as produções, professor? As avaliações, os trabalhos dos meninos? O Senhor percebe alguma diferença?

**Miguel:** Eu não sei nem o nome da pessoa direito. Porque com 60 alunos numa sala, você faz uma prova... você não sabe quem são. A não ser as pessoas que participam muito. Então, as pessoas de alta qualidade que participam muito e estão muito inseridas, você sabe bem, mas... a, a... gente não tem esse grau de, de capacidade à atenção individualizada. Tenho a menor ideia da história de vida dos meus alunos.

**Gissele:** Sim, mas se pensarmos nas turmas, no “rendimento” das turmas de quando o senhor começou antes da lei das cotas e agora ... em que nós temos, aí, teoricamente cinquenta por cento de cotistas...?

**Miguel:** A diferença é irrelevante.

**Gissele:** irrelevante? É mesmo? De desempenho?

**Miguel:** Não, os dados iniciais já mostraram, sendo sobre cotas que no início podia até ser, mas ...

**Gissele:** no início, o senhor, diz nos primeiros semestres?

**Miguel:** sim, nos primeiros semestres, mas logo... assim, ainda mais ...eu sou da filosofia, sou professor de filosofia e tal ... é a primeira coisa que eu tenho que fazer é desconstruir um menino que veio reproduzindo... com alta capacidade de reprodução do que foi dito e dizer: “Olha, a alta capacidade de reprodução não é o que vai te... Não me interessa isso. Então, toda essa capacidade que você desenvolveu lá é uma habilidade pobre. Eu preciso de outras que você tenha.” E eu preciso da habilidade de trouxe o cotista e não cotista. Porque o cotista que chega aqui é alguém que sempre gostou de ler, é alguém que sempre foi, independentemente do meio que ele tava, ele devia ser o primeiro da classe, ele era o cara que gostava de ler, ele era, era a pessoa que tinha um interesse... é... é...

**Gissele:** uma trajetória exitosa...

**Miguel:** é, trajetória... alguém que tem, que tinha curiosidade, que tinha senso crítico. Ele podia não ter a melhor, digamos assim, é... melhor cultura no sentido de ter tido o repertório todo, no sentido de maior estímulo, mas ele tem capacidade e teve que se desenvolver em ambientes hostis, digamos assim, alguns deles.

Então, são pessoas altamente capacitadas para ...pra produzir. Então a gente não vê a diferença porque eles nunca... todo mundo que chegou aqui nunca leu os textos de filosofia, nunca leu teoria avançada, nunca leu história crítica, nunca. É tudo de novo. Então, não nos interessa... É diferente que fazer uma prova de matemática, talvez lá em cálculo você ache alguma coisa diferente. Mas pra análise crítica, não.

**Gissele:** Que dado feliz que o senhor me dá.

**Miguel:** É, porque a pessoa que vem, digamos assim, de uma escola de elite, focada em vestibular que treina pessoa pra fazer prova, esse cara é o cara que mais se choca quando entra aqui. Que dizer, tá não serve pra nada, serve pra alguma coisa, mas, mas não é isso que a gente pede, não é isso que vai ser demandado.

Quando o Professor Miguel foi perguntado a respeito das avaliações dos/as estudantes, do “desempenho”, se ele percebia diferenças entre os espaços-tempos antes e depois das cotas, ele realiza uma representação da realidade por meio de uma declaração categórica marcada pela negação “Eu não sei nem o nome da pessoa direito.” Realiza, então, uma expansão por realce de causa apresentando um cenário ao que declarou “Porque com 60 alunos numa sala, você faz uma prova... você não sabe quem são.” Assim, por meio da modalidade epistêmica de alto nível de envolvimento “não sei nem o nome”, os constrangimentos sugeridos à ação docente, à própria prática, aos letramentos envolvidos são pressupostamente atribuídos a obstáculos estruturais, a condicionantes institucionais “60 alunos numa sala”. O professor, então, segue a expansão sugerindo a consequência, ou seja, numa relação “causa-consequência”, reapresenta e enfatiza a ação constrangida “a... gente não tem esse grau de, de capacidade à atenção individualizada”. Arremata, realizando, novamente, modalidade epistêmica categórica, em que reforça o quadro de constrangimento representado e pressupostamente avaliado “Tenho a menor ideia da história de vida dos meus alunos.”

Assim, quando a questão fora reformulada “se pensarmos nas turmas, no ‘rendimento’ da turmas”, o professor faz uma afirmação categórica “A diferença é irrelevante” e quando solicitado à confirmação Miguel recorre à “verdade” do “letramento dominante” e do “fazer científico” legitimado e legitimador, por isso incontestável, de que falam Street (1995) e Sousa Santos (2008), e faz uso de uma

estratégia de comprovação “Não, [é irrelevante] os dados iniciais já mostraram, sendo sobre cotas que no início podia até ser, mas...” para fundamentar e legitimar o que afirmara. Ao ser solicitado a detalhar, o professor exemplifica, “eu sou da filosofia, sou professor de filosofia e tal... é a primeira coisa que eu tenho que fazer é desconstruir um menino que veio reproduzindo... com alta capacidade de reprodução do que foi dito” Nessa exemplificação, Miguel constrói identificação para si mesmo para, então, representar a própria prática, os letramentos trazidos do ensino médio pelas/os estudantes, estes, metafórica e pressupostamente representados e avaliados “desconstruir um menino”, e aqueles, os letramentos que promove, deonticamente modalizado “a primeira coisa que eu tenho que fazer”, como parte dessa identificação de si e dos/as estudantes.

O professor, expandindo a exemplificação, apresenta uma fala reportada atribuída a si mesmo ““Olha, a alta capacidade de reprodução não é o que vai te... Não me interessa isso. Então, toda essa capacidade que você desenvolveu lá é uma habilidade pobre. Eu preciso de outras que você tenha”. Nessa fala, realizam-se discursos do letramento escolar e acadêmico. Antes disso, é, em si, essa fala reportada, uma expressão, uma realização do conceito de discursos do letramento, como proposto por Rios (2010) e assumido em minha tese, visto que alcança os usos da linguagem escrita ou falada em torno de textos como atividade e como representação da atividade, ou seja, contempla seu caráter reflexivo. Isso porque Miguel representa, sobretudo, os letramentos trazidos do ensino médio, marcado deitivamente por “lá”, “a alta capacidade de reprodução” e os avalia como insuficientes para as práticas e letramentos no/do ensino superior “desenvolveu lá é uma habilidade pobre”.

Entretanto, o professor não restringe a representação e a avaliação da insuficiência que percebe ao campo das impossibilidades. Na fala reportada, Miguel problematiza a realidade que constata e realiza um movimento reflexivo-propositivo, que se alinha à perspectiva da CLC, de encorajamento à mobilização de disposições fortalecedoras e à agência estudantil autoral e crítica, como acionado no fecho da fala “Eu preciso de outras [habilidades] que você tenha”. Abrindo, assim, horizontes no campo das possibilidades para letramentos de contestação e resistência para além dos mecanismos de reprodução, para letramentos criativos e autorais que subvertam as convenções dominantes e promovam transformações das e nas práticas e, por conseguinte, das e nas estruturas.

Miguel expande os discursos do letramento realizando uma extensão de adição “E eu preciso da habilidade que trouxe o cotista e não cotista”, em que deonticamente realiza uma afirmação de orientação inclusiva para as pluralidades disposicionais do “ator plural”, os/as jovens estudantes, cujas diversidades e heterogeneidades inter e intraindividual são complexas, dinâmicas e intercambiáveis, como assinala Lahire (2001;2004). Essa orientação inclusiva sugere, entre outras coisas, e novamente, cumpre assinalar, abertura, possibilidades para além das convenções dominantes e dos letramentos de reprodução.

O professor, então, realça o que proferira, contextualizando e justificando a afirmação por meio da relação de causa “Porque o cotista que chega aqui é alguém que sempre gostou de ler, é alguém que sempre foi, independentemente do meio que ele tava, ele devia ser o primeiro da classe, ele era o cara que gostava de ler, ele era, era a pessoa que tinha um interesse...” Nesse realce, em que Miguel justifica a demanda que declarou “E eu preciso da habilidade que trouxe o cotista e não cotista”, o professor o faz, construindo identificações fortalecidas e fortalecedoras sobre o “cotista que chega aqui [UnB]” que se realizam, sobretudo, por representações que apontam para disposições (modos de sentir, pensar e agir) mobilizadas e/ou a mobilizar “é alguém que sempre gostou de ler [...] era a pessoa que tinha um interesse [...] “que tinha curiosidade, que tinha senso crítico”.

Entre essa sequência de construções identificacionais, cumpre assinalar que, em “independentemente do meio que ele tava, ele devia ser o primeiro da classe”, engatilham-se, pressuposições de existência de precariedades e carências do e no “meio que ele tava” (não exclusiva, mas preponderantemente em referência à escola) e, assim, realizam-se avaliações e atualizam-se discursos que potencialmente reforçam estigmas sobre a escola pública e sobre a origem do “cotista que chega aqui”. Ainda que, no trecho em tela, a identificação construída seja também fortalecedora “ele devia ser o primeiro da classe” também se atualizam, nessa construção, discursos ideológicos de orientação flagrantemente excludente porque pautados pela lógica neoliberal da competição e concorrência. Tais discursos recorrentemente atualizados nos diferentes domínios e esferas da vida social estão em disputa por e para colonizar a escola, reduzir a formação e desconsiderar as pessoas cujo projeto é a manutenção da estrutura de desigualdades e cujo fim a perpetuação da dominação.

Miguel segue e faz uma elaboração em que reapresenta, como a reafirmar e a esclarecer, o que acabara de representar. O movimento é bastante similar ao anterior, representa a origem do “cotista” pela carência e precariedade “Ele podia não ter a melhor, digamos assim, é... melhor cultura no sentido de ter tido o repertório todo, no sentido de maior estímulo” e, de novo, atualizam-se discursos ideológicos e elitistas que levantam pressupostos como o da existência de “a melhor cultura” e de uma “inerente” hierarquização da “cultura”, ambas naturalizadas, que o cotista “podia não ter tido”, como também da hipótese de que “o repertório todo” pode ser “esgotado-adquirido” em algum outro “meio” com “maior estímulo”, que não o de origem do cotista. Então, o professor relaciona uma extensão contrastiva-concessiva em que reforça a construção identificacional fortalecedora, “mas ele tem capacidade”, ao que faz pela relação de adição uma ressalva, cujo efeito é o de intensificador da identificação construída “e teve que se desenvolver em ambientes hostis, digamos assim, alguns deles”. Desse modo, reforça a representação e avaliação da origem do cotista cuja marca agora é para além da carência e precariedade, sugere potenciais negligências e violências, ao que é apresentado um atenuante “digamos assim, alguns deles”.

Miguel fecha o movimento reflexivo sobre os letramentos dos estudantes no espaço-tempo das cotas por meio de uma declaração categórica. Primeiro, reafirma a construção identificacional fortalecedora sobre os cotistas “Então, são pessoas altamente capacitadas para ...pra produzir.” O professor emprega “produzir” intencionalmente para contrapor à “reprodução” à “alta capacidade de reprodução do que foi dito” ao representar e avaliar os letramentos do ensino médio que fizera no início de sua fala.

Em seguida, expressando alto nível de envolvimento com a representação e avaliação que realiza acerca dos letramentos dos estudantes universitários “cotistas” e “não cotistas”, marcadas pela negação, quando a representação é da perspectiva do docente, “Então a gente não vê diferença”, e pelo uso reiterado do “*nunca*”, quando a perspectiva é a os estudantes quer “cotistas” quer “não cotistas”, “porque eles nunca... todo mundo que chegou aqui nunca leu os textos de filosofia, nunca leu teoria avançada, nunca leu história crítica, nunca”. Miguel, então, retoma a representação dos letramentos acadêmicos que promove pelo termo resumitivo “tudo” e torna a marcar a negação da perspectiva docente “É tudo novo. Então, não nos interessa...”.

O professor faz uma extensão de deslocamento “É diferente que fazer uma prova de matemática, talvez lá em cálculo você ache alguma coisa diferente.” Para, então, por relação de contraste reforçar categoricamente a declaração que realizara sobre não haver diferença de “desempenho” entre os estudantes e nos “letramentos” do “cotista” e “não cotista” Mas pra análise crítica, não.”

Por fim, faz um acréscimo em que representa e avalia criticamente a escola particular e as práticas e letramentos que lá se desenvolvem “escola de elite focada em vestibular que treina pessoa pra fazer prova” como a causa para ser o “não cotista” “o cara que mais se choca quando entra aqui”. Fecha categoricamente “não é isso [treina pra fazer prova] que a gente pede, não é isso [alta capacidade de reprodução] que vai ser demandado”, o que aponta para práticas e discursos do letramento no espaço acadêmico orientados para uma perspectiva crítica.

Quadro 7 - O sistema de cotas sociais na UnB – pelas vozes de professoras/es

Mapeamento entrevistas (des)centradas	
1 A Lei das Cotas Sociais e o sistema de cotas O contexto da instituição da Lei das Cotas Sociais na UnB Representação e avaliação das cotas	
Significados discursivos	Realizações nos textos
Representação do sistema das cotas sociais na UnB e dos atores sociais	<p>Pela voz de Cleusa:</p> <p>“UNB de ter sido pioneira, na instituição de cotas para negros <i>como política afirmativa</i>, já há bastante tempo. E inclusive, é... referendada pelo Supremo Tribunal” Cleusa.</p> <p>“É... então assim, na verdade, o <i>debate sobre a questão social</i>, né? Na... no acesso à universidade é um debate que já vem há muito tempo na UNB. Eu não participei ativamente da discussão sobre a...sobre a <i>instituição da política de cotas</i>”</p> <p>“é muito forte o entendimento na UNB de que a gente não pode abandonar as cotas raciais em favor somente da...das cotas é... sociais</p> <p>“a minha percepção [...] <i>não chegou a ser um... um... um... grande drama pra UNB implantar as cotas sociais</i>, né? É... mantendo as cotas raciais... Acho que o <i>debate interno ainda existe</i>, porque...sempre existirá”</p> <p>“a maior dificuldade, na implementação da lei, vai... da... um... na... da perspectiva institucional, vai ser é... ou, tem sido já, a <i>implantação das...das vagas pra...pessoas com deficiência</i>. Porque... a gente não tem é... <i>acessibilidade em nenhuma esfera</i>”</p> <p>“nem de infraestrutura... nem comunicativa... é, nem temos servidores especializados... no acolhimento a esses estudantes... é... muitos</p>

	<p>dependem de acompanhamento pedagógico... por exemplo. <i>A gente não tem esse lugar</i>”</p> <p>“Existe o programa, mas não existe a estrutura de pessoal, de recursos físicos e... comunicativos que dê conta, porque é muito diverso”</p> <p><i>Público diverso ... de uma...de um déficit de atenção à... uma... impossibilidade locomotiva... é muito diversificado e é... é... muito difícil pensar uma política sobre isso</i></p> <p><i>Há, há uma tensão. É. É. Porque esse debate da reserva de vagas, né? qualquer que seja o público, é bastante complicado. né?</i></p> <p>Pela voz de Wilson:</p> <p>“eu vejo que <i>elas [as cotas] chegam com atraso</i>, assim pra... pra... pro nosso cenário, né? Uma vez que... não precisa ter uma boa memória, pra... pra eu lembrar que <i>na minha graduação não existia negro dentro da sala de aula</i>”</p> <p>“eu como professor, já aqui do outro lado... tanto na graduação quanto na pós... eu <i>já recebo mais, a...a... atores sociais a... atrizes sociais negros e negras...</i></p> <p>E isso pra mim é um motivo de muita alegria. Porque a... a... eu imagino que haja... que <i>haja em geral, uma... uma... situação dupla de... de serem pessoas provavelmente de cotas sociais... e de cotas raciais também, né?</i>”</p> <p>“<i>uma dupla urgência</i> em se... assim, o futuro que a... a gente não sabe como vai ser. <i>Eu temo</i> muito de que <i>isso...se acabe</i>”</p> <p>“Das famílias felizes... das...<i>das histórias de vida...é...é...é...sendo mudadas, né? A gente tem pessoas no protagonismo</i>, ainda dentro da docência, <i>a gente tem poucos professores negros</i>. E...e... poucas professoras negras e isso é...é... lamentável... porque é uma geração que é fruto de uma política que embarreirava”</p>
<p>Representações e construções identificacionais atualizadas nos textos que sustentam, legitimam ou contestam a linha abissal</p>	<p>Pela voz de Cleusa</p> <p>“Então esse <i>discurso da meritocracia versus a reserva de vagas</i>. Então... “Eu mereço, eu tenho direito...[Risadas]...eu, tenho pontuações melhores”... e... “Por que que eu não tenho direito a todas as vagas?”</p> <p>“Esse é o... esse é o... <i>debate....</i> que se taí, não é? na sociedade, e... não é <i>um debate... que eu acho que tá restrito a classes não.</i>”</p> <p>Pela voz de Wilson</p> <p>“acho que algumas... <i>algumas agendas, e naturalmente ideológicas</i>, tem enxergado como se <i>a gente tivesse privilegiando, a gente não privilegia quem não tem privilégio</i>, né? Então meu ponto de vista é exatamente esse.”</p> <p>“a gente tem poucos professores negros. E... e... poucas professoras negras e isso é...é...lamentável... porque é uma geração que é fruto de <i>uma política que embarreirava</i>, né? Aí gente pensa: “<i>Ah, mas não embarreira</i>”. Não, mas não possibilita, e se não possibilita <i>acho que tá embarreirando sim.</i>”</p>

Quadro 8 - A UnB antes e depois do sistema de cotas sociais – pelas vozes de professoras/es

Mapeamento entrevistas (des)centradas	
<b>2 A UnB antes da lei, a UnB depois da lei</b> <b>A sala de aula antes e depois das cotas sociais</b> <b>A UnB antes e depois das cotas</b>	
Significados discursivos	Realizações nos textos
Identificação & diferenciação	<p>Pela voz de Julia</p> <p><i>“Muita! Muita diferença, por exemplo: dos colegas que eu tinha, durante a graduação, o perfil...dos colegas... era muito raro a gente ter colega que trabalhava, por exemplo. Porque... a UNB, ela tem uma carga horária que é muito difícil pra quem tem que trabalhar... sustentar a família”</i></p> <p>Pela voz de Miguel</p> <p><i>“havia, assim, dos meus colegas...é, é... eu morava na cidade satélite, um outro morava em, em outra cidade satélite, uns 3 ou 4... dentro de 28... e a grande maioria das pessoas com quem eu convivia moravam no lago, no plano vindo de famílias... né... várias delas ricas... Mas, algumas delas, assim, da classe média alta, pra usar essa categoria horrorosa... Mas, filhos de profissionais liberais, profissionais bem colocados, médicos, advogados e tal...”</i></p>
Representação do espaço-tempo das cotas e avaliação o sistema das cotas sociais	<p>Pela voz de Julia</p> <p><i>“o perfil dos meus colegas de graduação, para os estudantes que eu tenho hoje, é muito diferente. E eu acho isso muito bom.”</i></p> <p>Pela voz de Miguel</p> <p>Então, [antes das cotas da lei] <i>a pluralidade de experiência de vida era muito menor.</i></p> <p><i>“[...] a universidade que era um, um lugar em que você só convivia com a pessoa que era... que tinha uma história de vida... é... devia ser aí... 3, 4 por cento mais rico, passou a incorporar pelas cotas da lei uma multiplicidade muito maior de experiências.”</i></p> <p>[...]</p> <p><i>“...é e a universidade tem outro lugar agora”</i></p> <p><i>“Isso mudou por causa dessas cotas... e as cotas raciais não tinha isso. Elas [cotas raciais] mudaram, de verdade acho que elas mudaram pouco, na minha percepção individual elas mudaram um pouco a cor”</i></p> <p><i>“não me parecia uma mudança muito grande na cor das pessoas... o que aparece é uma mudança grande na autoclassificação”</i></p>
Representação de práticas acadêmicas e de discursos do	Pela voz de Miguel

<p>letramento na e da universidade.</p>	<p><i>“tava dando aula... 2015/2016, quando você fala da experiência da pessoa tem uma pessoa que diz: “Não, é... minha mãe é empregada doméstica.” Tô discutindo aqui o direito da empregada doméstica, mas discutindo do viés da participação. Isso não existia simplesmente. Então, a pluralidade de experiência de vida era muito menor.”</i></p>
<p>Representações e construções identificacionais atualizadas nos textos que sustentam, legitimam ou contestam a linha abissal</p>	<p>Pela voz de Julia:</p> <p><i>“Porque...a UNB, ela tem uma carga horária que é muito difícil pra quem tem que trabalhar...sustentar a família, enfim”</i></p> <p><i>“o perfil dos meus colegas de graduação, para os estudantes que eu tenho hoje, é muito diferente. E eu acho isso muito bom. Eu acho que... é, o fato da UnB ter sido pioneira...nas cotas, é muito coerente, com a proposta da própria UnB. Por ser uma universidade aberta, e... e... e... que... que acolhe a diversidade, né? e que cria condições pra isso”</i></p> <p>Pela voz de Miguel:</p> <p><i>“Total diferença. No começo do, do... dos anos 2000, quando eu era estudante aqui, com mais muito mais força... era muito comum, eu podia dizer assim: “Vocês que são da elite e que estão aqui porque são de Elite, vocês têm ...” e falar coisas desse tipo. Porque eram... mesmo quem... havia, assim, dos meus colegas...é, é... eu morava na cidade satélite, um outro morava em, em outra cidade satélite, uns 3 ou 4... dentro de 28... e a grande maioria das pessoas com quem eu convivia moravam no lago, no plano vindo de famílias. né... várias delas ricas”</i></p> <p><i>Meu irmão mais novo ele entrou aqui em 2012/2013. E ele veio de uma escola... do Colégio 20 de novembro né, de uma escola de elite daqui. E os melhores amigos dele no curso de Psicologia moravam em Santa Maria. Ele nunca teve colega de escola que morasse em Santa Maria, né? Ele nunca tinha convivido com essas pessoas porque o recorte de renda faz com que essas pessoas vivam em lugares separados. Então, a universidade que era um, um lugar em que você só convivia com a pessoa que era... que tinha uma história de vida... é... devia ser aí... 3, 4 por cento mais rico, passou a incorporar pelas cotas da lei uma multiplicidade muito maior de experiências.</i></p> <p><i>“greve... a gente já não pode mais fazer... tem impactos variados... se você... 20 anos atrás, a greve dos servidores que impactava o RU... não impedia várias pessoas... assim, a pessoa tá no RU, mas ela podia comer em outro lugar. É diferente você falar aqui, a pessoa só está aqui por causa do RU, porque se suspende o benefício de transporte, a pessoa não chega... é... é e a universidade tem outro lugar agora”</i></p>
<p>Representações que apontam para iniciativas e movimentos de superação do problema/ ações coletivas</p>	<p>Pela voz de Julia</p> <p><i>“Agora, por outro lado, eu vejo que, é... a gente tá inserido num sistema. A universidade, ela não é sozinha, né? Ela faz parte de uma rede, faz parte de outras políticas, e é aí que eu vejo a dificuldade. Então, na UnB sozinha ela não dá conta, então teria que ter, né? junto com a assinatura da lei, outras políticas que dessem maior condição de permanência.</i></p>

Quadro 9 - As relações entre as/os estudantes antes e depois das cotas sociais – pelas vozes de professoras/es

Mapeamento entrevistas (des)centradas	
<p><b>3 As relações entre as/os estudantes antes e depois das cotas sociais</b></p> <p><b>Representação das relações dos estudantes, das práticas acadêmicas, das estruturas “a formação não é pensada pra acolher”</b></p> <p>“nem todo aluno cotista ele se identifica, ele quer se identificar” “Eu acho que eles sentem ... vergonha, não sei.”</p> <p><b>Representação das relações sociais entre os estudantes</b></p>	
Significados discursivos	Realizações nos textos
Identificação & diferenciação	<p>Pela voz de Augusta</p> <p>“Os colegas, brancos, da Asa Norte, da Asa Sul, tinham seu carro. Eu sei que... <i>ela, lá da Ceilândia</i>, entendeu?”</p> <p>Pela voz de Pedro:</p> <p>“a gente percebe <i>quando tem algum cotista, que são minoria, são 2 a 3, nesse universo de 40 alunos...</i> então, isso é muito pouco.”</p> <p>“E eu acho que existe um certo preconceito, <i>nem todo aluno cotista ele se identifica, ele quer se identificar</i>. Então a medida que a gente vai planejando a aula no primeiro dia, dizendo o que que tem que adquirir e tal... <i>Se tem cotista, eles se comportam como se não fossem</i>. Então, nem todos assumem.”</p> <p>“Isso não acontece normalmente. Então, assim, é um caso ou outro... é que para se expor não é simples. <i>Eu acho que eles sentem ... vergonha, não sei.</i>”</p>
Representação das relações sociais	<p>Pela voz de Augusta</p> <p>“É, eu percebo...como professora. <i>Eu sei que tem tensões</i>, e é como eu digo. <i>Eu sei por depoimentos que eu recebo de alunos, que no bacharelado é mais complicada essa relação.</i></p> <p>“Então assim, eu sei que tem...<i>eu sinto que tem mais atritos</i>. Por... porque a <i>própria formação, ela não tá pensada pra acolher...isso não se pensa.</i>”</p> <p>Pela voz de Pedro:</p> <p>“Imperceptível, é imperceptível. Porque eles têm... <i>eles ficam tímidos com relação ... porque a maioria</i>, todos assim, a maioria, te digo com certeza, é do mesmo nível, mesmo nível de classe, de padrão [...] <i>Classe social, classe média alta, entendeu? E aí se tem cotista, ali naquele meio, eles ficam tímidos, tá?</i>” [...]</p> <p>“Eu acho que <i>eles se separam por grupos</i>. Se separam, eu vejo <i>certos grupos, e eles não se juntam</i>”</p>

<p>Representação das práticas sociais e acadêmicas</p>	<p>Pela voz de Augusta</p> <p>“Porque <i>eles vão montar um espetáculo</i>, por exemplo, eu ouvi de uma orientanda de TCC... Vou te dar um exemplo: uma moça negra, orientanda de TCC, fez comigo. [...] <i>a gente tem os projetos de diplomação, que são montagens com todos os alunos que estão se formando</i>. É um espetáculo. E <i>aí houve um espetáculo</i>, que foi montado, ahn...fora do espaço da UNB, no Museu da História Candanga. Essa aluna, por exemplo, ela reclama. <i>Ela dizia: “Eu não tinha como chegar lá. A gente ficava ensaiando até tarde, eu não tinha como sair...”</i></p> <p>Pela voz de Pedro:</p> <p>Se separam, eu vejo certos grupos, e eles não se juntam. Por exemplo, às vezes eu faço trabalho em grupo. é.. dupla, trio... Às vezes eu faço e aí a gente percebe quem quer ficar com quem. Então assim eu percebo que os alunos que são elite ... você sabe lá na hora. Porque é... como eu te falei, o estacionamento, o estacionamento mostra. Eu estaciono no mesmo canto que eles e a minha vaga é bem, é bem estratégica. São cinco vagas de deficientes e eu sempre estaciono ali. E sempre os alunos param ali... e outra, eles geralmente eles ficam ali na lanchonete, entendeu? lanchando e tal... Quando, quando você tem 2, 3 alunos que não estão naquele patamar... ou então... E eles chegam com chave de carro... a maioria deles.”</p>
<p>Representações e construções identificacionais atualizadas nos textos que sustentam, legitimam ou contestam a linha abissal</p>	<p>Pela voz de Augusta:</p> <p>“Por... porque <i>a própria formação, ela não tá pensada pra acolher... isso não se pensa</i>. “Ah! <i>vamo pensar num espaço especial pra uma montagem</i>.” “Tá, <i>mas não tem transporte público... Ou transporte é... é difícil</i>”...entendeu? Então assim, <i>tem algumas questões, que eu sinto que no bacharelado, elas são mais... a... são... são mais sensíveis</i>.”</p>

Quadro 10 - As relações entre professor e aluno antes e depois das cotas sociais – pelas vozes de professoras/es

<p>Mapeamento entrevistas (des)centradas</p>	
<p><b>4 As relações entre professor e aluno antes e depois das cotas sociais “lidar com esse público” para “muitos professores, que tem uma tradição de universidade pública”</b></p> <p>“papel do professor” “eu também ser um agente que garanta permanência”</p>	
<p>Significados discursivos</p>	<p>Realizações nos textos</p>
<p>Representação do sistema das cotas sociais</p>	<p>Pela voz de Cleusa</p>

	<p>“Então, assim... o acesso... a periferia... acessando a universidade central, né? É... e... então pra mim não é uma dificuldade, na sala de aula, lidar com esse público, né? porque eu já tinha essa experiência</p>
<p>Representação dos atores sociais</p>	<p>Pela voz de Cleusa</p> <p>“Mas eu vejo aqui, na...universidade, que muitos professores, que tem uma tradição de universidade pública, né? Foram formados numa universidade pública, fizeram mestrado, doutorado, que às vezes eles tem...”</p> <p>“porque eles conheceram esse outro público diverso né?... que tinha muito acesso a toda informação, muito acesso a livros, a cultura em geral, e... de... que... você podia...puxar a partir de um certo patamar... considerado bom...”</p> <p>Pela voz de Julia</p> <p>“Acho que a gente convive também com essa diversidade. Eu acho que tem muita gente sensível.. [...] Então, é... eu vejo as duas coisas, mas vejo também gente muito resistente, gente que já era resistente antes, talvez... à própria ideia das cotas e da diversidade...é...e que tem essa postura mais rígida, do tipo: “tem que se virar, tem que dá um jeito” “Ah, não tem dinheiro pra fazer cópia, problema seu...se vira!” Né? então tem, tem ... acho que tem de tudo...”</p>
<p>Representação das práticas e das relações sociais</p>	<p>Pela voz de Cleusa</p> <p>“Aí, quando você recebe o aluno carente dessas outras coisas, então é... nem todos os professores tem a... a predisposição pra trazer o aluno pra esse outro patamar e começar a partir daí, né? Ele acha... que é...tem que ser dado...né? Conhecimento dado.”</p> <p>Pela voz de Julia</p> <p>“De coordenadora de curso que realmente são implicados com o aluno, que realmente tentam buscar caminhos, possibilidades, né? Apoiar... de docentes, que vem individualmente preocupadas em pegar alguma orientação... de como ajudar melhor o seu aluno.”</p>
<p>Representações que apontam para iniciativas e movimentos de superação do problema/ ações coletivas</p>	<p>Pela voz de Julia</p> <p>“Então, a gente tem de tudo...aqui dentro... mas eu tenho tido gratas surpresas...gratas surpresas mesmo, assim e... e... tenho visto um movimento muito bonito, nessa construção, né? Com a diretoria, da gente se colocar muito parceiro, né? das unidades, pra pensar projetos...de acolhimento... de integração...de construção no sentido de pertencimento...de uma escuta mais acolhedora...então várias unidades têm já feito esse movimento de procura mesmo, de...vamos pensar junto, vamos fazer coisas, né? Então, eu...não sei se eu sou muito otimista... mas eu vejo [...]”</p> <p>“diante de cenários que não são tão... favoráveis, não é? o jeito da gente conseguir se segurar e... e... construir coisas positivas, é... a gente seguir.... acreditando, né? E se juntando às pessoas que querem.”</p>

Representação da UnB	Pela voz de Julia “...a UNB é uma comunidade muito ampla...a gente tá falando aí de mais de 50 mil pessoas...né? Mais do que muito município”

Quadro 11 - As práticas acadêmicas e os discursos do letramento antes e depois das cotas sociais – pelas vozes de professoras/es

Mapeamento entrevistas (des)centradas	
<p><b>5 As práticas e letramentos acadêmicos antes e depois das cotas sociais</b></p> <p><b>Os letramentos: as avaliações, os trabalhos acadêmicos antes e depois das cotas sociais</b></p> <p><b>O “desempenho” dos estudantes antes e depois das cotas sociais</b></p>	
Significados discursivos	Realizações nos textos
Identificação	
Representação do sistema das cotas sociais e do espaço-tempo das cotas	<p>Pela voz de Maria</p> <p>“Eu tenho <i>uma turma agora de Letras Inglês</i>, a grande maioria, embora bem no início do curso disse: “<i>Não, eu quero muito ser professor de inglês</i>”. Né? Então...<i>isso é importante, pra...pra...formação da identidade docente, lá na formação inicial</i>”</p> <p>“<i>eu vejo sim uma grande diferença em termos de avaliação. Mas, tendo esses dois...essas duas perspectivas... Do ponto de vista estrutural da língua... e de experiência prévia com a língua...e do ponto de vista de formação, de...vivência é... de vivência... a... é... de vida social mesmo, de identidade, né?</i>”</p>
Representação dos atores sociais	<p>Pela voz de Maria</p> <p>“<i>Pessoas que vêm de uma... muito menos...com muito menos estrutura, né? socioeconômica e de tempo e que dividem a vida com um monte de outras demandas, né? não tão só disponíveis pra os estudos</i>”</p> <p>Pela voz de Miguel</p> <p>“<i>Porque o cotista que chega aqui é alguém que sempre gostou de ler, é alguém que sempre foi, independentemente do meio que ele tava, ele devia ser o primeiro da classe, ele era o cara que gostava de ler, ele era a pessoa que tinha um interesse...</i>”</p> <p>“<i>Ele [cotista] podia não ter a melhor, digamos assim, é... melhor cultura no sentido de ter tido o repertório todo, no sentido de maior estímulo, mas ele</i></p>

	<p><i>tem capacidade e teve que se desenvolver em ambientes hostis, digamos assim, alguns deles.”</i></p>
<p>Representação das práticas sociais</p>	<p>Pela voz de Miguel</p> <p><i>“Eu não sei nem o nome da pessoa direito. Porque com 60 alunos numa sala, você faz uma prova... você não sabe quem são. A não ser as pessoas que participam muito. Então, as pessoas de alta qualidade que participam muito e estão muito inseridas, você sabe bem, mas... a, a... gente não tem esse grau de, de capacidade à atenção individualizada. Tenho a menor ideia da história de vida dos meus alunos.</i></p>
<p>Discursos dos letramentos acadêmicos na e da universidade</p>	<p>Pela voz de Maria</p> <p><i>“Quando eu cheguei, determinadas temáticas, que eu levava pra sala de aula, eram recebidas com caras e bocas. Então...questões de desigualdade...eu lembro que eu trabalhei numa turma, e a gente...aí, essa turma que eu tô fa... eu tô me referindo a essa turma, mas eu lembrei de uma aluna negra nela.”</i></p> <p><i>“É... por exemplo, o tema de desigualdade social no Brasil, eu lembro que era uma das...é uma das...dos temas que eu abordo nas minhas aulas, né? E... “Aí, professora, porque que a gente vai estudar isso? Vambora, vamos pra frente”. É... então não parecia fazer muito parte do currículo... Não parecia muito se encaixar no currículo de quem ensina inglês, talvez...”</i></p> <p><i>“Hoje não. Hoje, na...em uma das minhas turmas, por exemplo, estudar isso não é um...assim, não é um absurdo ou pelo menos eu não acho que os alunos acham tão absurdo assim, como eles achavam antes. Então, é... porque que... porque que isso talvez aconteça? Porque talvez a gente tenha agora, alunos que...vivem um pouco mais, vivem muito mais isso. E portanto, essa discussão interessa, né? e outras discussões críticas, discussões por exemplo, o que que é língua, né? Assim, língua de quem? Língua de quem é o que? Né? Eu falo língua de quem? E o que que isso traz pra mim, identitariamente?”</i></p> <p><i>Antigamente essa discussão parece que assim... “pra quê falar disso”? e hoje...me parece que...há uma... apesar da gente tá vivendo num cenário político de, mais restrição, né? A esse temas mais críticos, hoje me parece que...eu levo os temas e... eu vejo caras e bocas? Muito pouco.</i></p> <p><i>Ainda há pessoas, que têm uma...porque que acontece. Inglês em geral se você pegar um livro de inglês cê parece que tá vendo um... catálogo de turismo. Então é assim, viagens pra cá, viagens pra lá... Comprar isso, comprar aquilo, usar isso, usar aquilo... problema, não! Não tem problema no mundo, né?”</i></p> <p><i>“Mas então, em geral, a gente tem uma cultura de aprender inglês muito focada nesses temas. Temas neutros, entre aspas, né? Mas é... eu vejo que hoje, essas temáticas nascem, no curso de letras inglês, elas ganham um espaço muito maior. E eu tenho a impressão de que, as pessoas que tão ali, que vivem questões, a... culturais, socioeconômicas... políticas, de maior privação...elas, topam o debate”</i></p> <p><i>“É... se eu pensar nas turmas de modo geral eu encontro...eu preciso dizer que eu encontro nas minhas turmas hoje, pessoas com muito mais dificuldades em inglês do que eu encontrava há 10 anos atrás. Encontro pessoas com nível de proficiência menor...hoje do que eu encontrava 10 anos atrás</i></p>

	<p>Pra mim especificamente é sintomático... como é que eu posso dizer isso, <i>mas isso é positivamente sintomático</i>, pra mim, porque... a gente... então, <i>tão tendo acesso, a um curso de formação de professores, de uma instituição pública, pessoas que...podem ser sensíveis a essa formação de uma... (..) de uma perspectiva...é... é... de quem luta pelo acesso.</i>”</p> <p>“É... então eu vejo sim, <i>diferença a... nas avaliações que eu tenho...que eu faço.</i> De fato os <i>alunos agora demandam muito mais, aulas e um ensino... é ...voltado pra... questões estruturais da língua</i> que eu acho <i>que é função do curso também, né?</i> Não tem problema o curso trazer isso também. <i>é... especialmente tendo em vista o cenário, socioeconômico, político</i> dessas pessoas, né? Mas, eu não sei se tô me fazendo clara.</p> <p>“<i>Então a gente tem notas mais baixas? Temos. Temos produção é... é... vamos pensar...linguisticamente do ponto de vista estrutural, é...menos proficientes? Temos. Tenho, tenho sim. É... mas há ganhos por outro lado. Há ganhos se você pensar em termos de acesso, em termos a... pessoas que de fato entram porque querem, de fato assumir a carreira docente...Não entram no curso de letras porque querem fazer uma outra coisa</i>”</p> <p>Pela voz de Miguel</p> <p>“A diferença é irrelevante [...] Não, os dados iniciais já mostraram, sendo sobre cotas que no início podia até ser, mas ...”</p> <p>“eu sou da filosofia, sou professor de filosofia e tal ... <i>é a primeira coisa que eu tenho que fazer é desconstruir um menino que veio reproduzindo... com alta capacidade de reprodução do que foi dito</i> e dizer: “Olha, a alta capacidade de reprodução não é o que vai te... Não me interessa isso. Então, toda essa capacidade que você desenvolveu lá é uma habilidade pobre. Eu preciso de outras que você tenha.” <i>E eu preciso da habilidade que trouxe o cotista e não cotista.</i></p> <p>“[cotistas] são pessoas altamente capacitadas para ... pra produzir. Então <i>a gente não vê a diferença porque eles nunca... todo mundo que chegou aqui nunca leu os textos de filosofia, nunca leu teoria avançada, nunca leu história crítica, nunca.</i> É tudo novo. Então, não nos interessa... É diferente que fazer uma prova de matemática, talvez lá em cálculo você ache alguma coisa diferente. <i>Mas pra análise crítica, não.</i></p> <p>“porque a pessoa que vem, digamos assim, de uma <i>escola de elite, focada em vestibular que treina pessoa pra fazer prova</i>, esse cara é o cara que mais se choca quando entra aqui. Que dizer, tá não serve pra nada, serve pra alguma coisa, mas, mas não é isso que a gente pede, <i>não é isso que vai ser demandado.</i></p>
<p>Representações e construções identificacionais atualizadas nos textos que sustentam, legitimam ou contestam a linha abissal</p>	<p>Pela voz de Maria</p> <p>“<i>De quem luta pelo acesso</i>, porque esse acesso lhe é dificultado muitas vezes, <i>pelo acesso à educação</i> que eu digo. E aí, <i>faz muita diferença</i>, é... você ter, professores nesse contexto, de formação. Porque, <i>porque esses professores, nesses contextos de formação, eles têm um olhar diferenciado sobre a escola. Especialmente sobre a educação pública, né?</i></p>

## Algumas considerações

As vozes das/os professoras/es da UnB participantes da pesquisa ressoam, por assim dizer, afinadas, com algumas nuances de tom, ao representar e avaliar positiva e criticamente o sistema de cotas sociais cuja entonação aponta para o caráter interseccional do arranjo de critérios socioeconômicos da política afirmativa que entrelaça pela origem – escola pública - classe/renda e etnia. Entretanto, as nuances sugerem a existência de tensionamentos na UnB entre cotas raciais versus cotas sociais, ou seja, entre a ação afirmativa de autoria própria e a política afirmativa de Estado instituída por lei. Mas sugerem também que, no espaço-tempo das cotas sociais, a UnB passara a ter a presença de uma maior pluralidade de experiências de vida, assinalando a potencialidade que essa democratização do espaço acadêmico significa para dentro e para além dos limites da universidade.

Por essas vozes foram sinalizados constrangimentos à implementação da política de cotas, de ordem estrutural e institucional, causados pela ausência de outras políticas que, dadas as desigualdades estruturais e sociais, favoreçam a permanência das/os estudantes, sobretudo, das pessoas com deficiência. Mas foram assinaladas também ações institucionais entre instâncias da UnB sendo gestadas para a construção de possibilidades orientadas para acolhimento-integração-pertencimento e êxito-permanência das juventudes na universidade.

Nessas vozes são ainda apontados, na dimensão das práticas, tensionamentos e resistências reacionárias a mudanças. São apontados apegos, por assim dizer, a “uma tradição de universidade pública”, em que os letramentos dominantes funcionam na e pela perspectiva de exclusividade-uniformidade conservadora e homogeneizante dos e para “os de dentro” da linha. Essa perspectiva ideológica opera tanto por meio da reificação da histórica distribuição desigual de recursos e oportunidades como por meio da legitimação de barreiras simbólicas e materiais ao acesso aos bens públicos como as vagas nas universidades federais “aos de fora” da linha, os da “periferia” que vem transpondo as linhas. Mas por essas vozes são também anunciadas práticas inclusivas e letramentos críticos a problematizar a realidade e a questionar o sistema de desigualdades, a instigar reflexividade e a provocar a agência e, assim, mudanças nas próprias práticas acadêmicas e nos discursos do letramento envolvidos e nas relações na universidade. São anúncios de e pelas práticas a potencializar transposições já em curso e, assinale-se de novo, para muito além da universidade,

promovendo rupturas nas linhas que constituem a linha abissal, alcançando contextos mais amplos.

## 5.2 Explorando o jogo: as cotas sociais & as universidades públicas - representações discursivas em textos midiáticos – do olhar de fora

*...qualquer mudança proposta pelos movimentos sociais na área de educação é amplamente atacada pela mídia. “Educação mexe com o status quo, é questão emancipatória. No caso da luta pelos 10% do PIB para a Educação, a batalha é grande, porque isso mexe com a prioridade orçamentária do país. E a imprensa representa exatamente as 200 famílias proprietárias da dívida interna brasileira, que não querem perder percentuais para a educação”, ataca. [Daniel Cara - coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação] Carta Maior – 8/2012*

Recorri a metáfora do “jogo” para nomear esta seção da análise e também as macrotemáticas, apresentadas adiante, por entender que as representações discursivas acerca das cotas sociais são mobilizadas por disputas de acesso a bens materiais e simbólicos diretamente relacionados ao campo da academia e, numa perspectiva mais ampla, relacionados a muitos outros campos da vida social, historicamente, restritos a uma pequena parcela da sociedade.

Isso posto, diante do problema social parcialmente discursivo de que se ocupa a tese, pretendo lançar luz ao “olhar de fora” da universidade, perseguindo as seguintes questões, como o sistema de cotas e a “ampla concorrência” ou “sistema universal”, são representados nos textos midiáticos veiculados na internet; como essas representações discursivas sustentam, legitimam, contestam as fronteiras discursivamente estruturada em torno do acesso à universidade.

Desse modo, para capturar o “olhar de fora” a geração de dados se deu pela compilação de textos midiáticos veiculados na internet. Dessa compilação, seguindo os critérios definidos e apresentados no capítulo metodológico, resultou a seleção de 11 textos.<sup>31</sup> Desses textos, foram selecionados 15 excertos que compõe o *corpus* dessa última seção de análise.

Assim, para a análise interdiscursiva mostraram-se muito produtivas as categorias analítico-discursivas, a saber, a escolha lexical relacionada à representação da ação social – a ação afirmativa das cotas sociais; a intertextualidade e interdiscursividade – intimamente relacionadas nas vozes

---

<sup>31</sup> Ver Seção 4.2

articuladas nos textos; a avaliação e a pressuposição ativadas para as representações dos potenciais efeitos causais do texto da “Lei das cotas”.

Então, a fim de dar organicidade à análise propus três macrotemáticas a que se entrelaçam categorias discursivas produtivas, como explicitado acima, quais sejam, “As cotas sociais & Universidade: ‘o jogo’ – representação da ação social – escolhas lexicais”; “As vozes trazidas para e sobre ‘o jogo’ – intertextualidade e interdiscursividade e “Os impactos ‘do jogo’ – pressuposição e avaliação dos efeitos causais”. Assim, o *corpus* está organizado por essas macrotemáticas de acordo com os discursos que são atualizados e articulados nos excertos que constituem o *corpus* dessa seção.

### **1 Cotas sociais & Universidade: “o jogo” - representação da ação social - ação afirmativa do sistema de cotas sociais – escolhas lexicais**

*O que preocupa os idealizadores é que a campanha conservadora contra as cotas segue forte na mídia. Esta semana, editoriais e artigos sustentaram teses há muito já superadas de que o Brasil é uma democracia racial e de que as ações afirmativas aprofundam as discrepâncias sociais.*  
Carta Maior – 8/2012

Para esta categoria semântico-discursiva, foram selecionados cinco excertos, de modo a garantir representações dos seis veículos (sítios da internet) que constam do *corpus* desta pesquisa. Cumpre salientar que, dada a relevância para esta categoria semântico-discursiva, foram mantidos os respectivos títulos dos textos junto dos excertos. Vale elucidar que os excertos estão dispostos em ordem cronológica.

#### **Excerto 1**

##### **Tire dúvidas sobre a lei de cotas sociais nas universidades federais**

O Congresso Nacional aprovou, na noite de terça-feira (7), um projeto de lei que obriga a todas as universidades e institutos federais de ensino superior, além dos institutos federais de nível médio, a instituir uma reserva de 50% do total de vagas do vestibular a estudantes oriundos de escola pública. G1 – Globo 8/2012

O veículo, o G1 da Globo, ao representar a ação social – a ação afirmativa do sistema de cotas como “um projeto de lei que obriga a todas as universidades e

institutos federais...” atualiza discursos por meio das escolhas lexicais que ativam perspectivas negativas e potencialmente contrárias à ação afirmativa representada.

Obviamente, uma lei, como todo e qualquer gênero discursivo do domínio do ordenamento jurídico, grosso modo, imputa obrigação de fazer ou proibição à ação disciplinando o fazer. Entretanto, a escolha lexical do processo “obriga” que seleciona como ator, ou seja, como agente da ação, por meio de uma despersonalização, “um projeto de lei” e como afetado pela ação “todas as universidades e institutos federais” representa uma ação que o ator selecionado não tem poder para realizar, já que “um projeto de lei”, na estrutura jurídica e institucional do Estado, não tem eficácia, não tem, de fato, o poder causal de impor obrigações. A posição representada a “todas as universidades e institutos federais” potencializa o viés ideológico da representação da ação social, visto que sutilmente, “todas as universidades e institutos federais” são colocadas na condição de afetados passiva e negativamente, pois, pressupostamente, estão obrigadas “a instituir uma reserva”. No título do excerto é operacionalizada uma dissimulação, por meio do processo no modo imperativo, faz uma espécie de convite “Tire dúvidas sobre a lei das cotas” e, assim, sugere uma “fiel” apresentação e descrição da realidade, mascarando por meio de uma pretensa neutralidade posicionamentos conservadores e ideológicos sobre os bens em disputa: as vagas das universidades públicas.

## **Excerto 2**

### **Se sancionada, Lei das Cotas revolucionará regras de acesso à universidade**

Nos próximos dias, a presidenta Dilma Rousseff terá a oportunidade de colocar um ponto final na luta pela implantação de uma política nacional de cotas nas universidades públicas federais que, há pelo menos 13 anos, consome os movimentos sociais do país. Aprovado pelo Senado na última terça (7), a chamada Lei das Cotas combina critérios étnicos e sociais, com o propósito central de valorizar a escola pública e, conseqüentemente, os milhões de cidadãos que têm nela a sua única opção de formação. Agência Carta Maior 8/2012.

O excerto 2 – do texto cujo veículo fora o único encontrado no recorte que resultou no *corpus* deste trabalho que expressamente assume posicionamento político-discursivo, cumpre salientar –, representa a ação afirmativa como “Lei das Cotas combina critérios étnicos e sociais, com o propósito central de valorizar a escola

pública e, conseqüentemente, os milhões de cidadãos que têm nela a sua única opção de formação” e ao fazê-lo atualiza discursos favoráveis, progressistas em relação à ação representada.

A ação afirmativa é representada e já, pressupostamente, avaliada pelas escolhas lexicais, “combina” “propósito central” “valorizar” “a escola pública”, “os milhões de cidadãos” que ajudam a acionar perspectivas positivas sobre a política de cotas. Essa representação e avaliação são reforçadas, por assim, dizer, pela texturização realizada, ou seja, pela coesão, pelas relações logico-semânticas estabelecidas entre orações.

Assim, a ação social é representada pelo processo “combina” que, realizando uma personificação, seleciona como ator-agente da ação “Lei das Cotas” e como efeito-meta da ação “critérios étnicos e sociais”, sugerindo uma complexidade envolvida. O significado dessa oração é, então, destacado pela expansão que a qualifica, realçando-lhe a finalidade, o propósito da ação social, a saber, “com o propósito central de valorizar a escola pública e, conseqüentemente, os milhões de cidadãos que têm nela a sua única opção de formação”.

Nessa expansão, cumpre sublinhar, a ampliação coesiva referencial realizada que vai de “a escola pública” para “os milhões de cidadãos” e desse modo, ao por assim dizer, “desembrulhar o conteúdo do continente” vincula, amplia e realça o poder causal da “Lei das cotas” “valorizar”, representado como “propósito central”, o que atualiza discursos que se filiam a mudanças e à democratização do acesso às universidades públicas e a valorização da educação pública brasileira.

O título “Se sancionada, Lei das Cotas revolucionará regras de acesso à universidade” já evidencia a posição assumida pelo veículo ao representar pela relação semântica de condição, ativada pelo conectivo “se”, uma ação positiva no campo do *irrealis*, ou seja, da hipótese, do que ainda não se realizou, que depende da condição “se sancionada” para se realizar “Lei das Cotas revolucionará regras de acesso à universidade”. Essa representação positiva condicionada a sanção da lei, se dá pelas escolhas lexicais, a saber, o processo marcado no tempo futuro “revolucionará” que seleciona como ator a “Lei das Cotas” e como efeito-meta “regras de acesso à universidade”, atualiza e articula com o corpo do excerto discursos progressistas filiados a mudanças no sistema de ingresso no ensino superior e traz consigo forte carga de pressuposição de que as regras praticadas até então

constrangiam acesso e mudança, já que “Se sancionada, a Lei das Cotas revolucionará regras de acesso”, ou seja, provocará mudanças nas regras do “jogo”.

### Excerto 3

**Estudantes de particulares protestam contra Cotas mas erram endereço**

**Alunos de escolas particulares protestam contra Lei das Cotas em Brasília. Pelo projeto, metade das vagas para cotistas será destinada a estudantes de escola pública com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa**

Cerca de 40 estudantes protestaram na tarde desta quarta-feira em frente ao Supremo Tribunal Federal, em Brasília. Eles pediam que a presidente Dilma Rousseff vetasse o projeto aprovado no Congresso que aumenta para 50% as cotas para alunos vindos de escolas públicas nas universidades federais  
– Pragmatismo Político 8/2012

No excerto 3 é representado um evento, um protesto “contra Cotas”. Assim, título, título auxiliar e lide do texto midiático – em que usualmente se sintetizam os traços básico, por assim dizer, do evento representado, contemplam as perguntas previstas para esses momentos retóricos de gêneros discursivos do domínio jornalísticos, quais sejam, “Quem? O que? Onde? Como? Quando? Por quê?”. Desse modo, no excerto, se identificam os atores “Alunos de escolas particulares” como resposta a “Quem?”, é representada ação “protestam contra Lei das Cotas”, que é dimensionada e situada no tempo e no espaço “Cerca de 40 estudante [...] na tarde desta quarta-feira em frente ao Supremo Tribunal Federal, em Brasília”, respondendo a “O que? Como? Quando? e Onde?”. Também é apresentado o “Por quê?” do protesto “o projeto aprovado no Congresso que aumenta para 50% as cotas para alunos vindos de escolas públicas nas universidades federais”. Desse modo está representado o evento.

Cumprasse assinalar que o evento é avaliado por meio das pressuposições que se engatinham em todo excerto, mas sobretudo, no título e título auxiliar. Assim, já, no título, a ação dos “Estudantes de particulares protestam contra Cotas” é representada de tal modo que, pressupostamente, se acionam avaliações como “gafe”, “mancada”, “disparate”, o que é ativado pela extensão que relaciona à representação realizada uma ideia de adversidade “mas erram endereço”. De modo mais ou menos sutil o veículo midiático, num limiar entre o sóbrio e o cômico, constrói identificação para “Estudantes de particulares” jocosas como atrapalhados e trapalhões, o que alcança

a ação, o evento representado, cujos efeitos de sentidos gravitam no campo do irônico e apontam para o “mico” (para usar uma metáfora juvenil), para o descrédito.

No título auxiliar, a representação ganha um tom mais sério, entretanto os pressupostos que se engatilham reforçam o efeito de sentidos acionados no título. Isso porque, na primeira oração “Alunos de escolas particulares protestam contra Lei das Cotas em Brasília”, são identificados os “Alunos [que] protestam” e, pressupostamente, acionam-se traços como origem e classe social, que envolvem, entre outros traços, o de renda. Já, na segunda sentença, em que a ação afirmativa é representada, à época do texto, “projeto”, são identificados os beneficiários da “Lei das Cotas”, os “cotistas” e destacados entre eles a “metade [do grupo a quem a política] será destinada”, a saber, “estudantes de escola pública com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa”.

Desse modo, entre muitos pressupostos, acionam-se discrepâncias de recursos e oportunidades a que têm acesso e usufruem os que “protestam contra a Lei das Cotas” e “cotistas” para quem a ação afirmativa “será destinada” e, assim, se marcam diferenças entre “Alunos de escolas particulares” e “estudantes de escola pública” e distâncias, sobretudo, de origem e percurso. Tais pressupostos, por sua vez, engatilham outros, entre os quais, o quadro de desigualdades implicadas a sujeitar as/os jovens das camadas empobrecidas, também, pressupostamente trazido à baila e a avaliação do evento como desarrazoado, desabonado, parcial, injustificado, por isso, ilegítimo até. Por fim, ao representar e avaliar o evento o veículo representa e avalia a ação afirmativa das cotas positivamente visto que, à época, “o projeto aprovado [...] aumenta para 50% as cotas para alunos vindos de escolas públicas nas universidades federais”, ou seja, a ação está representada pela abertura do acesso, pelo aumento do percentual de vagas aos “alunos vindos de escolas públicas” apontando, assim, para a democratização do acesso à universidade pública.

#### **Excerto 4**

##### **O drama de estudantes – e famílias – afetados pelas cotas**

A lei das cotas traz em si uma decisão temerária: estabelece que 120.000 das 240.000 vagas mantidas nas federais não serão mais ocupadas segundo o mérito acadêmico dos candidatos. Veja 9/2012

O excerto 4, a exemplo do excerto 1, representa a ação afirmativa por meio de escolhas lexicais que ativam avaliação negativa e atualizam discursos ideológicos e

conservadores em relação aos bens em jogo. Tal representação também se realiza já no título “O drama de estudantes – e famílias – afetados pelas cotas”, em que as escolhas de “drama” e de “afetados” ativam avaliações negativas e constroem significados identificacionais associados à vitimização, representam como danosos os efeitos das “cotas”, apresentam como universal uma perspectiva particular da realidade. Em outras palavras, nessa representação, mascaram-se interesses elitistas e excludentes de manutenção de privilégios e de acessos restritos como se os efeitos da ação afirmativa prejudicassem a coletividade, quando, de fato, o representado como “drama” e “afetados” refere-se a uma pequena parcela da sociedade que, historicamente, teve e tem acesso privilegiado ao bem em disputa: as vagas das universidades públicas federais.

Do mesmo modo, no corpo do excerto por meio das escolhas lexicais como “traz em si uma decisão temerária”, discursos ideológicos com carga de avaliação negativa são ativados sobre a lei que, dissimuladamente, é representada como uma “instituição falida”, cujos problemas pressupostos que “traz em si” seriam internos, profundos e “incuráveis”. Tais representações ideológicas estendem-se às cotas sociais, operacionalizadas por meio da fragmentação que constrói a ideia de que os efeitos da lei eivada de vícios profundos são ameaçadores, o que é atualizado por “uma decisão temerária” e é reforçado pela relação de elaboração estabelecida pela oração que refina, explica a “decisão temerária”, a saber, “estabelece que 120.000 das 240.000 vagas mantidas nas federais não serão mais ocupadas segundo o mérito acadêmico dos candidatos”.

Valendo-se da construção ideológica da meritocracia, ativa-se a pressuposição de que somente antes da “lei das cotas” o ingresso nas universidades se pautava pelo único critério representado como justo e digno: o mérito. Evidencia-se assim, por meio do excerto, que o texto da Veja se vincula à lógica de aparência, uma vez que dissimula por meio de pressuposição e do apagamento das condições sócio-históricas, das desigualdades de recursos e de oportunidades que permeiam essa “condição meritória” e que, por conseguinte, naturalizam e legitimam práticas e estruturas excludentes.

### **Excerto 5**

**Sinepe-DF é contra a Lei de Cotas para universidades federais**

As instituições federais de ensino superior vão ter de se adaptar mais rapidamente do que previam às novas regras da Lei de Cotas e reservar 50% das vagas para alunos matriculados no ensino médio de escolas públicas nas primeiras seleções de 2013. A determinação é do Ministério da Educação (MEC), que, no entanto, ainda não definiu as normas de aplicação do sistema. Correio Braziliense– 10/2012.

### **Excerto 6**

#### **Lei vai triplicar cotas nas universidades federais até 2016**

A alteração é imposta por lei federal --cuja implementação está em andamento-- que exige que as universidades mantidas pela União reservem até 2016 ao menos 50% das suas vagas para formados em escolas públicas. Folha online 12/2012. Folha online 12/2012.

Os excertos 5 e 6, respectivamente do Correio Braziliense e da Folha online, representam a ação afirmativa das cotas sociais por meio do poder causal, como já salientado, do qual o gênero discursivo– lei dispõe. Assim, no excerto 5, a representação se deu por meio da seguinte afirmação: “A alteração é imposta por lei federal”. As escolhas lexicais, “A alteração” que retoma o título [triplicar cotas nas universidades federais até 2016], o uso da voz passiva “é imposta” cujo agente é “lei federal”, ainda, que por meio de uma pretensa neutralidade, sutilmente coloca a universidade como passiva, submetida à imposição da lei.

No excerto 5, bastante significativo para a atualização dos discursos ideológicos articulados é o título “Sinepe-DF é contra a Lei de Cotas para universidades federais”, que dá voz ao “Sinepe-DF”, o sindicato dos proprietários das escolas particulares do Distrito Federal e ao fazê-lo representa a entidade como se fosse especialista ou autoridade no tema sobre o qual “é contra”. Obscurece-se o fato de que tal entidade tem interesses contrários à ação afirmativa, ou seja, seus projetos orientam-se para a manutenção da reserva de mercado, das vagas das universidades públicas para seus clientes em potencial, pais e alunos das camadas abastadas e para o lucro decorrente disso.

No corpo do excerto, as escolhas lexicais para a representação da ação foram: “As instituições federais de ensino superior vão ter de se adaptar mais rapidamente do que previam às novas regras da Lei de Cotas”. Nessa representação, o processo “se adaptar” está modalizado por “vão ter de” imputando-lhe caráter de obrigação, que

é intensificado pela circunstância “mais rapidamente”, engatilham, assim, a pressuposição de que as “instituições federais” são vítimas da ação afirmativa. Assim, o ator “As instituições federais de ensino superior” é representada também como submetida à imposição da lei, mesmo não tendo sido definido “ainda [...] as normas de aplicação do sistema”, o que sugere que tais poderes causais não são avaliados como positivos, mas pressupostamente são representados como limitador da autonomia daquelas instituições.

## **2 As vozes trazidas para e sobre “o jogo” – intertextualidade e interdiscursividade**

O que preocupa os idealizadores é que a campanha conservadora contra as

*Vestidos de preto e com os rostos pintados, os alunos [escolas particulares] entoavam gritos como “Cotas não, sim educação” e seguravam faixas, algumas com **erros de grafia e de português**, como “contra a deficiência [sic] educacional” ou “Cotas devia [sic] ser por renda”.*

*(grifo do autor)*

*Pragmatismo Político – 8/2012*

Quanto às vozes trazidas para e sobre o ‘jogo’, cabe salientar que as vozes articuladas nos textos do *corpus*, quer por discurso direto quer indireto, são majoritariamente de atores sociais que não são beneficiários diretos da ação afirmativa do sistema de cotas sociais ou de especialistas sobre o tema, mas, de pais e de alunos de escolas particulares e de representante dos proprietários de instituições particulares, cujos discursos flagrantemente filiam-se à manutenção da desigualdade de acesso aos bens materiais e simbólicos relacionados à universidade. Contudo, foram destacados 6 excertos, busquei, nesse recorte, equalizar o quantitativo entre vozes favoráveis e contrárias às cotas, o que não corresponde à realização dos textos mapeados e tampouco dos que compõe o *corpus*. Os excertos estão organizados em função dos discursos que as vozes atualizam e articulam.

### **Excerto 7**

"Não procurei uma escola particular para minha filha por desfrutar de uma vida confortável: foi a má qualidade da rede pública que me obrigou a buscar uma alternativa", diz Luciana. "Agora, Monique está sendo punida por isso." Veja – 9/2012

### Excerto 8

Na opinião da presidente do Sinepe-DF, a lei é uma medida paliativa sem resultados válidos. “É um modo de tentar compensar o baixo desempenho do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) por parte dos alunos das escolas públicas. A medida empurra alunos com desempenho baixo no Ideb para dentro das universidades federais sem solucionar a falta de qualidade do ensino médio nas escolas públicas”, sustenta. Correio Braziliense 10/2012 a.

### Excerto 9

Fátima diz, ainda, temer pelo futuro: “Vai cair o nível da educação nas federais e há a possibilidade de não termos adultos competentes para o Brasil se desenvolver daqui a 10 ou 15 anos”. Correio Braziliense 10/2012a.

Os excertos 7, 8 e 9 são vozes atribuídas a atores sociais que não são beneficiários diretos da ação afirmativa das cotas sociais ou tampouco especialistas sobre o tema, são de uma mãe de aluna de escola particular e da presidente da Sinepe-DF, o sindicato dos proprietários de escolas particulares. As falas realizam, flagrantemente, representações contrárias às cotas sociais.

Por outras palavras, realizações recorrentes no *corpus*, as vozes representadas nos três excertos evidenciam o grupo social selecionado pela mídia tradicional brasileira, para não dizer “mercantil”, a hegemônica, para opinar sobre a lei das cotas. Dando extensão à representação negativa, os veículos jornalísticos selecionaram pessoas do grupo social historicamente privilegiado, que se via na iminência de perder o privilégio do monopólio do acesso, por assim dizer, à universidade. Não “se deu ouvidos” a voz de gestores, de professores ou de representantes sindicais de escolas públicas, tampouco a pais ou alunos de escolas públicas.

Nos trechos “foi a má qualidade da rede pública que me obrigou a buscar uma alternativa” (excerto 7); “A medida empurra alunos com desempenho baixo no Ideb para dentro das universidades federais sem solucionar a falta de qualidade do ensino médio nas escolas públicas” (excerto 8) e “Vai cair o nível da educação nas federais [...]” (excerto 9), são articulados discursos ideológicos. Textualmente exposto, por meio da escolha lexical “qualidade” e as adjetivações “má” e “falta de” são atualizados discursos de carga avaliativa negativa sobre a escola pública e pressupostamente sobre os egressos dela. Discursos elitistas e excludentes como o da excelência acadêmica e da meritocracia – em risco por conta das cotas sociais – são

pressupostamente ativados pelos marcadores simbólicos de espaços “baixo” e “dentro” que relacionados às escolhas lexicais “medida” e “empurra” representam os efeitos causais da lei como danosos. Na mesma perspectiva discursiva, a escolha lexical “cair o nível”, por meio da metáfora da queda, atualiza discursos contrários às cotas sociais, pressupostamente avaliada como um retrocesso, como algo que leva para “baixo”. Efeitos nocivos das cotas, assim, representados são acionados pressupostamente dissimulando a ameaça que sentem de perder o privilégio de acesso, quase monopólio, os do “alto desempenho” – pressuposto àqueles das escolas particulares –, ou seja, aos “de dentro” – os historicamente presentes naquele campo a ficarem de “fora” ou, mesmo, a terem de dividir o campo. Isso porque os “outros”, “os debaixo/ de baixo desempenho”, que historicamente foram mantidos à margem, ou seja, “os de fora” do jogo irão para “dentro” do campo e, assim, poderão mudar o jogo e os resultados, poderão fazer a transposição da linha abissal.

As vozes por meio da dissimulação e vitimização também materializam representações de efeitos causais casuísticos como se universais fossem, como no trecho “Agora, Monique está sendo punida por isso” (excerto 7). Articulam também discursos elitistas e extremamente preconceituosos por meio de afirmações *irrealis* que implicitamente constroem identificações enfraquecidas, estigmatizantes aos alunos oriundos das escolas públicas, como pessoas incapazes de construir competências intelectuais e acadêmicas, realizadas no trecho “há a possibilidade de não termos adultos competentes para o Brasil se desenvolver daqui a 10 ou 15 anos” (excerto 9). Essas articulações se orientam na direção de desqualificar e deslegitimar a ação afirmativa do sistema de cotas sociais, camuflando os interesses de manutenção do acesso restrito e privilegiado para uma pequena parcela da sociedade às vagas nas universidades públicas.

### **Excerto 10**

“Esta política permite que o sonho do brasileiro pobre de formar o filho doutor se torne realidade. E o melhor, com uma formação de qualidade que, até pouco tempo, era reservada apenas para os filhos da elite. Além disso, cria uma fé na escola pública. E isso é importantíssimo porque nove em cada dez estudantes do ensino médio estão nas escolas públicas”, afirma Sérgio Custódio, coordenador do Movimento dos Sem Universidade (MSU), criado por professores de cursinhos comunitários e um dos principais articuladores do projeto. Agência Carta Maior 8/2012.

### Excerto 11

Em uma cerimônia fechada, [...] Dilma falou sobre o desafio de expandir o acesso às universidades mantendo a meritocracia e a excelência do ensino. “O Brasil precisa fazer frente a esses dois desafios. Não adianta manter uma universidade fechada e a população afastada em nome da meritocracia, e, de nada adianta, abrir a universidade e não preservar a meritocracia”, defendeu.

Correio Braziliense 8/2012.

### Excerto 12

Maria Carolina Souza, 17 anos, ao contrário, é totalmente a favor das cotas. Aluna do 3º ano no CEM Setor Leste, ela acredita que, com a mudança, a inclusão nas universidades será maior. “A própria UnB parece uma faculdade particular. Lá, só existem alunos de escolas particulares praticamente. A mudança é positiva e vai balancear os estudantes das universidades públicas, que devem ser acessíveis para todos”, afirma ela. Correio Braziliense 10/2012 b

Os excertos 10, 11 e 12 são falas que materializam representações favoráveis às cotas sociais. De todos os textos que compõem o *corpus*, cumpre ressaltar, foi encontrada apenas uma ocorrência de voz atribuída a autoridade máxima do país, a então presidenta Dilma Rousseff, que sancionou a Lei das Cotas (excerto 11). Cabe sublinhar ainda que as outras duas falas são atribuídas a um coordenador de movimento social ligado à causa e a uma estudante de escola pública.

Nas vozes atribuídas a esses atores são realizadas escolhas lexicais e relações lógico-semânticas que acionam avaliações positivas sobre a ação afirmativa, notadamente, em trechos como “E o melhor, com uma formação de qualidade”, “Cria uma fé na escola pública”, “E isso é importantíssimo” e “A mudança é positiva”.

No excerto 10, o item lexical “qualidade”, aqui, apresentada como adjetivação, realiza avaliação positiva por meio da preposição “de”, e opera como qualificador positivo ligando “formação” à “qualidade”. Em termos coesivos, “isso” retoma essa expressão e a qualifica como “importantíssimo” em contraposição à adjetivação anterior “má”; “baixo”, realizada nos excertos 7, 9.

No excerto 11, realizam-se pressuposições contraideológicas. O efeito da negação como pressuposição ativada por meio da relação estabelecida entre “não”,

o processo deonticamente modalizado “adianta manter” e os qualificadores empregados aos participantes selecionados “uma universidade fechada” e “a população afastada” de que historicamente a universidade era inacessível a maioria dos brasileiros. Ativa-se também a pressuposição de efeitos causais da lei: a universidade foi “aberta” - representando a lei como algo que movimenta a sociedade, que provoca mudanças, abre a universidade e aproxima “a população afastada”, já que tira as pessoas de lugares e as coloca em outros, ou seja, promove acesso e, assim, possibilita a transposição da linha abissal. As pressuposições nesse excerto assumem perspectivas discursivas inclusivas que se contrapõem às pressuposições ativadas nos excertos 7, 8 e 9, em que as metáforas espaciais “baixo” e “dentro” atualizam discursos elitistas e excludentes orientados para e pela reprodução e manutenção da linha abissal.

No excerto 12, a metáfora “balancear” atualiza discursos progressistas e inclusivos que pressupostamente ativa a existência de desequilíbrio “das universidades públicas”, uma faceta do funcionamento da linha abissal que a ação afirmativa vem reparar. Assim, representa a “mudança” – ou seja a presença das diferenças de origem e percurso, pressuposta em “balancear os estudantes”, e a democratização no e do campo que isso significa (uma das dimensões da transposição da linha) – pressupostamente como provocada pela lei, o que é, de modo mais ou menos implícito, avaliado positivamente.

Desse modo, essas representações articulam discursos como o de democratização do acesso à universidade pública, o de observância à meritocracia e à excelência acadêmica em defesa do processo de implementação das cotas sociais e do projeto de democratização do acesso às instituições federais de ensino superior.

Por fim, os excertos apontam para o lugar social e histórico de que falam particularmente as instituições de mídia tradicional, a mídia hegemônica e as instituições de mídia de resistência, a mídia contra-hegemônica. O primeiro grupo fala do lugar da elite, que usufrui, de modo quase exclusivo, dos bens simbólicos e materiais providos pelo Estado. O outro grupo fala do lugar das populações da periferia, das pessoas socialmente subalternizadas, a quem se nega o acesso aos bens simbólicos e materiais, à “coisa pública” que por força constitucional deve ser garantida e equanimemente distribuída pelo Estado.

Nesse jogo, estão em disputa a manutenção do privilégio do acesso restrito e a democratização do direito de acesso à educação superior. Numa arena mais ampla, estão em disputa projetos opostos de sociedade, de país. De um lado, o projeto pauta-se para e pela manutenção da linha abissal – que é constitutiva e constituinte desse projeto - cujo funcionamento contribui para a reprodução das desigualdades de oportunidades e de recursos e para manutenção das condições de dominação e exploração. Do outro lado, o projeto, desproporcionalmente articulado, orienta-se para e pela transposição da linha abissal – cuja operação encoraja à resistência e instiga à reivindicação por redistribuição de recursos e oportunidades e a provocar mudanças nas relações, práticas e estruturas.

### **3 Os impactos “do jogo” – pressuposição e avaliação dos efeitos causais**

O que preocupa os idealizadores é que a campanha conservadora contra as

*“Como estamos formando as primeiras turmas agora, não tivemos como medir o desempenho dos nossos alunos cotistas no mercado de trabalho. Mas na vida acadêmica, tem sido muito equilibrado entre cotistas e não cotistas. A média das notas dos cotistas é até um pouco maior. E o nível de evasão escolar ficou abaixo do dos não cotistas, principalmente porque implantamos uma política de permanência”, afirma. Carlos Maneschy  
Presidente da Andifes  
Carta Maior – 8/2012*

Segundo Fairclough (2003), textos, como elementos de eventos sociais, têm efeitos causais, produzem mudanças. Logo, como o texto da “Lei das Cotas”, não materializa, obviamente, um gênero discursivo qualquer, mas um gênero do domínio do ordenamento jurídico do Estado brasileiro, logo tem “eficácia” – para usar um termo do campo do direito – de alcance nacional, ou seja, impõe efeitos causais “ao jogo”, provoca impactos na disputa às vagas das universidades públicas federais de todo país. Assim, mostraram-se bastante recorrentes, nos textos do *corpus*, representações desses efeitos causais, ou seja, da potencial produção de efeitos do sistema de cotas sociais, que, majoritariamente, são representações casuísticas tratadas com universais. Foram selecionados 3 excertos para essa categoria semântico-discursiva.

#### **Excerto 13**

Com a entrada em vigor da lei das cotas, que assegura metade das vagas de federais a egressos de escolas públicas,

Monique viu os obstáculos rumo à universidade dobrarem. Como aluna de escola privada, ela só terá direito a disputar a metade das vagas restantes. Veja 9/2012.

#### **Excerto 14**

Giovanna sonha com uma vaga na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). A novidade das cotas, porém, tornou tudo mais difícil aos olhos dela. Neste ano, das 121 vagas oferecidas no vestibular, 15 estarão reservadas a candidatos oriundos de escolas públicas. Se ela não entrar desta vez e tentar nova chance no futuro, enfrentará concorrência ainda maior. Em 2016, por exemplo, 60 lugares estarão reservados aos estudantes de unidades públicas, e a concorrência para alunos como Giovana aumentará muito. Veja 9/2012.

Nos excertos 13 e 14, as representações dos efeitos causais da ação afirmativa, como já evidenciado, são flagrantemente casuísticas: “Monique viu os obstáculos rumo à universidade dobrarem. Como aluna de escola privada, ela só terá direito a disputar a metade das vagas restantes” (excerto 13), “A novidade das cotas, porém, tornou tudo mais difícil aos olhos dela. Neste ano, das 121 vagas oferecidas no vestibular, 15 estarão reservadas a candidatos oriundos de escolas públicas”, mas dissimulam tais efeitos como se fossem universais, de modo pressuposto constroem a perspectiva de que tais efeitos atingem a coletividade a fim de alcançar consenso para a representação ideológica que realizam.

Representam o impacto casuístico, mas dissimulado como universal das cotas de modo superestimado, ativando, assim, avaliações negativas sobre os efeitos das cotas sociais, como em: “[...] das 121 vagas oferecidas [...] 15 estarão reservadas a candidatos oriundos de escolas públicas” e “só terá direito a disputar a metade das vagas restantes”. O emprego de “só” e de “restante” e a relação “das 121 vagas, 15 estarão reservadas” mascaram o fato de que a concorrência continua desigualmente distribuída, já que metade das vagas será reservada para o grande contingente de jovens, 87,3% da matrícula do ensino médio são de estudantes oriundos da escola pública, segundo dados do Senso Escolar de 2012, enquanto que a outra metade das vagas da dita “ampla concorrência” continuarão a ser disputadas por um número de candidatos escandalosamente menor, apenas 12,7% da matrícula nessa etapa de ensino são de alunos de escolas particulares.

É preciso aqui tornar a ressaltar um ponto importante acerca da representação discursiva do sistema de ingresso à universidade. Pesquisas evidenciam que as vagas das universidades públicas federais, até 2012, eram ocupadas quase que exclusivamente por estudantes de escolas particulares, então, a representação do sistema de ingresso à universidade como “universal” ou “de ampla concorrência” trata como universal uma perspectiva particular da realidade, ou seja, mascara a realidade, naturaliza e legitima um processo histórico de exclusão de um grande contingente de jovens e de manutenção de privilégios de uma pequena parcela da sociedade.

Desse processo a linha abissal é tanto constitutiva como constituinte a funcionar como barreira de exclusão e restrição de direitos aos submetidos “ao lado de fora” e a operar como forte de proteção e manutenção de privilégios de acesso e usufruto dos bens e serviços sociais aos agraciados “do lado de dentro”, de modo que se instaura ideologicamente como um véu, por assim dizer, sobre e entre os dois lados a instituir o domínio do impensável, de que fala Sousa Santos (2010, 2011). Logo, os excertos sugerem que seus textos se vinculam à lógica de aparência, visto que encobrem, dissimulam dados da realidade a serviço da manutenção da desigualdade de distribuição dos bens e serviços sociais que perpetuam relações de dominação e exploração.

### **Excerto 15**

Uma grande mudança no perfil de calouros nas universidades públicas está em curso no país: em quatro anos, o número de cotistas nas federais deverá quase triplicar. [...] Ainda é desconhecido, porém, o efeito da cota de 50%” Folha online 12/2012.

O excerto 15 representa os efeitos causais das cotas sociais como “uma grande mudança no perfil de calouros [...] está em curso [...] deverá quase triplicar”, ou seja, centra a representação dos impactos das cotas sociais no novo perfil do ingressante, representado como “calouro”, cujo “efeito da cota 50%”, quer acadêmicos, sociais quer econômicos, para citar alguns, “ainda é desconhecido”. Isso ativa a pressuposição de que os potenciais efeitos serão relevantes, dado o percentual das cotas sociais nas disputas pelas vagas das universidades públicas, que têm implicações em lutas hegemônicas mais amplas pela manutenção ou mudança da realidade do país.

### **Algumas considerações**

Essa seção do capítulo analítico ocupa-se do “olhar de fora”. Desse modo, o foco são as representações discursivas atualizadas em textos da mídia acerca das cotas sociais para as universidades federais, a fim de desvelar discursos que naturalizam a desigualdade social e reforçam suas fronteiras como também discursos de resistência às barreiras e aos constrangimentos de acesso aos bens simbólicos e materiais, sobretudo, à universidade pública no Brasil.

Assim, as representações discursivas atualizadas nos textos midiáticos que compõem o *corpus* desta seção, sugerem que, embora haja, no espaço virtual, textos midiáticos que atualizam e articulam discursos progressistas filiados a mudanças nas regras do “jogo”, do sistema de ingresso ao ensino superior, ou seja, discursos em defesa do processo de implementação das cotas sociais e do projeto de democratização do acesso às instituições federais de ensino superior; são, majoritariamente, recorrentes textos que realizam e articulam discursos conservadores, ativados por construções ideológicas como a da meritocracia, da excelência acadêmica e de construções preconceituosas e de violências simbólicas como a da má qualidade da escola pública e da deficiência intelectual das/os jovens das escolas públicas.

Evidencia-se, assim, que massivamente os textos midiáticos vinculam-se à lógica de aparência, visto que dissimulam por meio de representações ideológicas práticas e estruturas excludentes. As vozes articuladas nos textos, predominantemente, mascaram perspectivas, interesses e projetos particulares como universais. Para o feito, essas articulações discursivas se orientam na direção de desqualificar e deslegitimar a ação afirmativa do sistema de cotas sociais, camuflando os interesses de manutenção do acesso restrito e privilegiado para uma pequena parcela da sociedade, as camadas abastadas, às vagas nas universidades públicas, cujas implicações mais amplas na luta hegemônica é a manutenção da desigualdade de distribuição dos bens e serviços sociais que perpetua relações de dominação e exploração.

## 6 CONSIDERAÇÕES “FINAIS” – ALGUMAS REFLEXÕES

A teia que configura a tese nasce de um problema social parcialmente discursivo – a linha abissal – e, como é evidente, a tem como seu ponto central, em torno do qual se orienta uma mandala, o “(re)enquadre” analítico da crítica explanatória, a me orientar por todo percurso da tecitura da teia-tese.

Preciso fazer um “ponto atrás” nesse tecer de modo a recuperar a história do “achado” do problema”. A linha abissal mostrara-se para mim enquanto eu ainda realizava o trabalho etnográfico da pesquisa de mestrado com jovens universitárias/os posicionadas/os como estagiárias/os em uma autarquia do Ministério da Educação. Representações realizadas sobre a universidade pública revelavam que a UnB era “sentida” por aquelas/es jovens como do “domínio do impensável” – discutido por Sousa Santos (2010). Essa “revelação” trouxe à baila o funcionamento de muitas fronteiras discursivamente (de)marcadas tanto naquele contexto imediato como em contextos mais “amplos”. Diante dessas fronteiras, como a realidade não pode ser reduzida ao nosso conhecimento sobre ela, que é sempre contingente e parcial, como pontua Fairclough (2003), “senti” e “pensei” que era preciso “agir”, era preciso evidenciá-las, analisá-las, contestá-las.

Então, diante de uma nova configuração discente que se desenhava, a partir de 2016 nas instituições federais de ensino superior, como efeito causal da “Lei das Cotas”, “senti” como um dos problemas mais urgentes a serem estudados a linha abissal, como já salientado, uma conceituação de Sousa Santos (2010, 2011), que recontextualizo e operacionalizo na e para a tecitura da tese. Assim, dada sua centralidade, preciso tornar a inscrevê-la neste momento da teia. Por linha abissal sinto e entendo o problema social parcialmente discursivo da construção social de fronteiras invisíveis e invisibilizadas, discursivamente, reproduzidas a (de)limitar, a constranger ao “outro”, ao “de fora da fronteira” os acessos a bens materiais e simbólicos, que historicamente eram/são privilégios restritos dos “de dentro”.

A linha abissal é uma representação metafórica que constitui uma perspectiva pós-linear, ainda que, à primeira vista, possa parecer uma contradição. Isso porque, como conceituação, linha abissal considera e alcança dimensões complexas de funcionamento que operam por uma multiplicidade de ângulos e articulações de ordens de discurso a implicar, não linearmente, a configuração da realidade. Por outras palavras, a linha abissal se constitui por um enredo complexo de limites,

fronteiras, barreiras, cortinas, véus, ou seja, constitui e é constituída por um complexo de linhas restritivas. É uma perspectiva ideológica que sustenta o “domínio do impensável” e por ele é sustentada, cujos potenciais efeitos são severos constrangimentos aos “de fora” da linha.

Nas tensões entre permanência e mudança, entre dominação e resistência, esses constrangimentos operam pela manutenção da “linha”, das restrições de acesso, ou seja, pela conservação das posições dos “de dentro” e pela manutenção dos “de fora” do outro lado da linha, o lado de “lá”. Entretanto, nas lutas entre forças hegemônicas e contra-hegemônicas, como a realidade social é um sistema aberto, fissuras podem ser forjadas e transposições possibilitadas. Nessa tensão entre contenção e transposição, dimensões da linha abissal funcionam também dentro do lado de “cá” da linha, condicionando presença, limitando agência, constrangendo percurso e projeto.

Então, tomando a Universidade de Brasília como campo, ou seja, como um espaço social estruturado por posições assimétricas em constante relação e disputa por bens simbólicos e materiais desigualmente distribuídos, no espaço-tempo do sistema de cotas, engajei-me no trabalho de desvelar representações discursivas, sobretudo, das cotas, das relações sociais no campo, das práticas acadêmicas e os discursos do letramento envolvidos e construções identificacionais que sustentam a linha abissal, mas também e, sobretudo, representações discursivas e construções identificacionais – especialmente, das/os jovens – que contestam a linha. Isso porque a ambição desse engajamento era/é perceber e propor junto das/os participantes da pesquisa possibilidades de superação, de transposição das fronteiras que favoreçam reconfigurações das práticas no e do campo a potencialmente provocar mudanças em contextos mais amplos.

Para tanto, orientando-me pela mandala do (re)enquadre, busquei trançar as dimensões metodológica e epistemológica e, assim, tecer uma teia analítica que possibilitasse a crítica explanatória. Nesse trançar e tecer, tendo em conta que o acesso restrito ao ensino superior é causa e efeito da estrutura de desigualdades que assola a população jovem brasileira, mas considerando que a estrutura é tanto condição como recurso, conforme Giddens (2000) e Bhaskar (1989), “senti” que era preciso traçar um foco duplo – constrangimentos e possibilidades para a (re)configuração da realidade em estudo.

Assim, sob esse foco duplo, busquei, para a análise da conjuntura traçar por alguns fios um panorama da Educação Superior no Brasil, de modo a situar o espaço-tempo das cotas no contexto brasileiro. Para a análise sociológica da ação afirmativa das cotas, diante dos constrangimentos de acesso a dados oficiais com os quais me deparei no percurso do fazer-pesquisa, procurei traçar, com base nos Microdados do Censo da Educação Superior, retratos da realidade da Educação Superior e das Juventudes sob a lente da interseccionalidade. Nesses retratos, que cruzam dois espaços-tempos, 2012 e 2017, e focam a macro e a microescala – Brasil e UnB, procurei mapear mudanças e permanências na configuração estudantil do ensino superior público federal, por meio de variáveis disponíveis nos Microdados do Censo da Educação Superior, que apontam para diferentes categorias sociais de desigualdades. Os retratos que consegui traçar atam(-se) à conjuntura e, desse modo, à análise interdiscursiva.

Para a análise interdiscursiva, que é textualmente orientada e sociologicamente embasada, propus-me a operacionalizar e articular constructos e macrocategorias, as quais emergiram na tecitura da tese, dos Estudos Críticos do Discurso, dos Novos Estudos do Letramento e das Sociologias, sobretudo, da Sociologia das Juventudes e da Sociologia da Educação a fim de entrecruzar “olhares” – “o olhar de fora” materializado em textos midiáticos veiculados na internet e “o olhar de dentro” realizado pela “voz” das/os participantes-protagonistas – estudantes (“os de dentro” e “os de fora”) e professoras/es universitárias/os da Universidade de Brasília – sobre a complexidade que envolve o sistema de cotas e a universidade.

Para capturar o “olhar de fora” selecionei um *corpus* formado por textos midiáticos – veiculados na internet no segundo semestre de 2012, período em que “Lei das cotas” foi sancionada – que realizassem representações sobre as cotas sociais para as universidades federais. A análise interdiscursiva pretendia desvelar discursos que naturalizam a desigualdade social e reforçam suas fronteiras, como também discursos de resistência às barreiras e aos constrangimentos de acesso aos bens simbólicos e materiais, sobretudo, à universidade pública no Brasil.

Para alcançar o “o olhar de dentro” e, desse modo, entrecruzar “olhares”, empreendi um trabalho etnográfico de cunho crítico e interventivo para o qual propus entrevistas “(des)centradas” com professoras/es e desenhei um curso de extensão - o “FAZENDO MAIS QUE GÊNERO?” (Re)pensando o Mundo e (Re)escrevendo a História” para estudantes universitárias/os.

A proposição da entrevista “(des)centrada” se deve a uma das muitas inquietações que experienciei durante todo o percurso da pesquisa. Diante da perspectiva crítica do referencial teórico e metodológico que compõem a heterodoxia controlada que sustenta este trabalho – cujos constructos, ainda que parcialmente descoincidentes, são complementares, senti que era preciso questionar o naturalizado, o canônico do fazer “científico”. Assim, buscando não resvalar em engessamentos, reducionismos e artificialidades estéreis, propus o desenho da entrevista (des)centrada que busca dar conta da complexidade do problema social em investigação e que tenta não negligenciar a riqueza e a potencialidade da interação social.

Desse modo, tendo em conta que as relações sociais são perpassadas e implicadas por exercícios de poder e que este é exercido sobremaneira discursivamente, a proposta das entrevistas “(des)centradas assume a entrevista como uma prática social, em que os atores sociais, posicionados diferentemente, ativam disposições heterogêneas singularmente, mobilizam recursos distintos – e, assim, intenta possibilitar um exercício de poder negociado.

Por essa mesma orientação, como esta pesquisa se propõe interventiva e reflexiva, o desenho do curso de extensão é uma proposta de “desencaixe”, de transgressão – em alguma medida, dados os constrangimentos – aos modos canônicos das práticas acadêmicas e de seus respectivos discursos do letramento. Desse modo, o objetivo do curso de extensão não se reduz a apenas um conjunto de estratégias para geração de dados, mas move-se na direção do pesquisar para e com as/os participantes-protagonistas, as/os jovens universitárias/os.

Para isso, o conjunto de estratégia de geração de dados “desencaixada” orienta-se, como base em Pais (2005), por uma perspectiva pós-linear de investigação de narrativas de cunho biográfico. A metáfora do “desencaixe”, como sublinhado em Alves (2018) representa o exercício de “libertar” a complexidade da realidade investigada dos “formatos”, não raro, restritos e restritivos, de instrumentos há tanto pré-moldados e (de)limitados.

Assim, o movimento da proposta de “estratégias de geração de dados desencaixadas” é um convite à escuta, no sentido de “dar ouvidos” ao que têm a dizer as/os jovens estudantes sobre a complexidade que envolve o problema investigado. Para dar conta, então, dessa proposta o desenho do curso se alicerça na articulação do que proponho como eixos tridimensionais – “A Palavra e as três dimensões críticas

– construção de identificações, representação do mundo e ação no mundo”, “Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita” e “Mais que ‘fazendo gênero’- do ‘eu’ e sua expressividade à academia e seus gêneros”. A cada um dos três eixos estão relacionados “vasos comunicantes” – concepções, discussões, perspectivas, gêneros discursivos – que se entrecruzam e se complementam intra e intereixos. Assim, as estratégias foram desenhadas na perspectiva de oficinas de leitura e produção de textos que favorecessem visibilidade às vozes das/os participantes, que encorajassem sua expressão própria e contemplassem suas narrativas.

Em síntese, tanto as entrevistas (des)centradas quanto o curso de extensão buscavam “dar ouvidos” às vozes das/os participantes e entrecruzar olhares a fim de desvelar representações discursivas sobre diferentes aspectos do problema em tela, discursos do letramento envolvidos nas redes de práticas do domínio acadêmico e construções identificacionais que implicam a agência juvenil e se implicam a origem, percurso e projeto e, assim, a configuração da realidade.

Por outras palavras, dada a exigência do fazer da pesquisa que se propunha crítica e reflexiva, o exercício de costuras e/ou de rupturas realizado – nos retratos das juventudes, na análise tecida sobre os discursos atualizados em textos midiáticos e no trabalho etnográfico, em que os textos das/os jovens estudantes e professoras/es foram produzidos – buscava desofuscar fronteiras e barreiras discursivamente construídas sobre e naquela realidade, mas também lançar luz a perspectivas contestatórias, a possibilidades de práticas e letramentos de resistência a potencializar e engendrar transposição do enredo complexo que constitui a linha abissal.

Cumprido, então, “desfiar” a linha abissal em algumas de suas facetas e dimensões à luz dos olhares partilhados comigo no campo. Desse modo, representações discursivas e construções identificacionais realizadas pelas/os participantes da pesquisa assinalam para o funcionamento da linha abissal como poderosa perspectiva ideológica que sustenta o “domínio do impensável”, a serviço da manutenção das restrições de acesso, logo, do estado de coisas. Para isso opera em diferentes dimensões cujos efeitos alcançam as disposições – os modos de “sentir, pensar e agir”, a que estão implicados os sistemas de crenças, desejos e valores -, as construções identificacionais implicadas por origem, percursos e projeto e a implicá-los.

Assim, seus efeitos alcançam e constroem, sobremaneira, agência no e para percursos e projetos, reforçando o “pensamento enraizado” a constroer a perspectiva “dos de fora da linha” que “veem” o “outro lado” - “o de dentro” - como intransponível, por isso do “domínio do impensável”. A “nota de corte” e os letramentos dominantes “habilidade de Biologia, Matemática, Português” funcionam como barreiras restritivas do acesso à universidade, são, pois, dimensões constitutivas e constituintes da linha abissal. Ativam-se, assim, representações e identificações do tipo “estar lá não é pra mim”, “não se veem lá”, então, “pra que tentar?”. A linha abissal opera por complexos mecanismos ativados parcialmente pelo discurso a manter grandes contingentes de jovens brasileiras/os do “lado de fora”, frustra-lhes a “topia” – um lugar para si – e os condena à “utopia” – a falta de lugar, de que fala Pais (2005). Mantem, desse modo, essas/es jovens à margem e à exclusão, impondo sistemas de desigualdades que sustentam sistemas de privilégios.

Entretanto, se uma poderosa dimensão da linha abissal é a manutenção e contenção da margem, o ingresso das juventudes vindas da escola pública à universidade, possibilitado pela ação afirmativa do sistema de cotas (38% das/os ingressantes na UnB e 36% no Brasil, em 2017), é já uma transposição da linha abissal a potencialmente possibilitar outras transposições. Isso porque essa mudança do lado de fora para o lado de dentro significa uma transposição pluriescalar – da micro a macroescala – de múltiplos ângulos, ordens, dimensões e perspectivas articuladas e internalizadas que se implicam não linearmente sem se reduzirem uma a outra. Assim, a entrada na universidade é uma transposição dos corpos, portanto, não só, mas, sobretudo, física. É uma transposição dos espaços – de fora para dentro, da periferia para o centro –, logo, não exclusiva, mas primeiramente, geográfica e territorial. É uma transposição institucional – da escola pública para a universidade pública, do lugar desprestigiado para o lugar de prestígio. É uma transposição social – da margem para dentro, da condição de subalternidade para a potência da agência de projeto. É, pois, uma transposição microescalar porque é particular e pessoal, mas também é meso, visto que é uma transposição familiar e comunitária porque, não raro, aquela/e jovem é o primeiro dos círculos de origem a entrar na universidade e é também uma transposição macroescalar porque é coletiva e social, são contingentes de jovens das camadas populares a acessar o ensino superior público brasileiro. Portanto, o ingresso na universidade pelas cotas anuncia-se como uma das dimensões constitutivas e constituintes da transposição da linha abissal.

Mas se o ingresso se anuncia como uma dimensão da transposição, a linha abissal se estende pelo lado de dentro do campo e, na tensão entre contenção e transposição das fronteiras, funciona por mecanismos diversos e dimensões múltiplas. Desse enredo de funcionamento, uma de suas facetas discursivas são os letramentos dominantes, que arbitrados dentro e para o círculo das convenções e tradições hegemônicas – a (re)produzir “uma tradição de universidade pública”, funcionam como constrangimentos à permanência e êxito dos/as estudantes, em especial, dos estudantes “cotistas”.

Desse modo, possíveis e férteis formas de transposição desses constrangimentos impostos dentro do campo podem e devem ser possibilitadas por práticas “desencaixadas” e “desencaixadoras”, por convenções de oposição, e por letramentos alternativos e de resistência no campo. Práticas e discursos do letramento assim orientados constituem-se e favorecem formas de contestação e de promoção de rupturas ao controle de “aspectos cruciais de linguagem e pensamento” e de resistência às forças dominantes e colonizadoras, como problematizado por muitos autores que constituem a rede de sustentação da tese. Num arremate, práticas “desencaixadas” e letramentos de resistência potencializam reflexividade e agência e, assim, potencializam “êxito” e permanência na universidade.

Por isso tudo, “sinto” e “penso” que práticas acadêmicas e discursos do letramento como os que explorei junto às/aos jovens universitárias/os, nas oficinas de leitura e produção de textos, abrem possibilidades de “sentir, pensar e agir” para além “das fronteiras de cá”, ampliam possibilidades para construção de uma “ecologia dos saberes” e, assim, para a construção do “interconhecimento”, como propõe Sousa Santos (2010, 2011). Esses movimentos de aberturas são já modos de transposição de linhas do enredo complexo que é a linha abissal. Utopia? As vozes das/os jovens e da/os professoras/es tecidas em seus textos e entre seus textos majoritariamente sublinham que não. A tecitura dessas vozes anuncia que esses movimentos apontam para possibilidades de outros percursos a fomentar sonhos e projetos pessoais e coletivos rumo à construção do, no dizer de Sousa Santos (2008), “conhecimento prudente para uma vida decente”.

Então, como a vida social é urdida na relação complexa entre a sutileza reflexiva e a força criativa da agência e as incontáveis barreiras e inúmeras brechas da estrutura, as transposições já em curso, como assinaladas, sobretudo, nas cartas “De algum lugar do futuro” dos três jovens autores, são anúncios de rupturas nas

linhas e também são partes de transposições outras que apontam para além dos limites da universidade e para possibilidades de mudanças em contextos mais amplos.

Por fim, sublinho, como, sobretudo, os retratos das juventudes apontam, o sistema de cotas vem democratizando o acesso à universidade pública, historicamente restrito a uma pequena parcela, e ao fazê-lo vem provocando novos contornos e promovendo já rupturas. Entretanto, diante do quadro de desigualdades que assola o país, é preciso discutir e promover permanência e êxito na universidade. Para tanto, a universidade precisa ampliar o movimento necessário à construção do “interconhecimento”, aquele que antes de dar respostas, abre(-se) para que se coloquem as perguntas, como advoga Coroa (2012), e desse modo perseguir o projeto da “universidade necessária” como proposto por Ribeiro (1978). Dito de outro jeito, permanência e êxito é uma responsabilidade a exigir que a universidade tenha olhos e ouvidos atentos às presenças que se pronunciam no campo e as diferenças que significam e que as cruzam, sobretudo, daquelas/es que outrora estavam no lado de fora do campo.

Um derradeiro “por fim”, sabendo que não se esgotam as discussões sobre a realidade social investigada, visto que pesquisas em Estudos Críticos do Discurso se assumem como situadas, parciais e inconclusas, há um vasto campo para aprofundamentos e novas pesquisas. Isso porque, diante de todas as tecituras que consegui realizar, nessa teia que é a tese, confirmam-se a relevância e a necessidade de novas pesquisas crítico-discursivas a fim de ampliar e aprofundar os estudos sobre o problema social de que se ocupa este trabalho de doutoramento, já que pesquisas em Estudos Críticos do Discurso podem e devem contribuir para o fomento de discursos que favoreçam o redesenho das práticas e a promoção de mudanças da realidade social.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G. Carta de algum lugar do futuro: narrativas de cunho biográfico: Estratégia de geração de dados – uma proposta “desencaixada” e reflexiva. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 19, n 3, p. 145-163, 2018.
- ALVES, G. Carta às juventudes brasileiras - (inter)ações (entre)-espaços-tempos. *In*: DIAS, J. F. (org.) **No espelho da linguagem**: diálogos criativos e afetivos para o futuro. São Paulo: Pimenta Cultural, [2021?]. No prelo.
- BARBALHO, A. **A criação está no ar**: juventudes, política, cultura e mídia. Fortaleza: EdUECE, 2013.
- BARBALHO, A.; MARÔPO, L. (org.). **Infância, juventude e mídia**: olhares luso-brasileiros. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTON, D. **Literacy**: An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Blackwell, 2007.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies**: Reading and Writing in Context. London: Routledge, 2000.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BHASKAR, R. **Scientific realism and human emancipation**. London: Verso, 1986.
- BHASKAR, R. **The possibility of Naturalism**. A philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- BIHR, A.; PFEFFERKORN, R. **Le Systeme des inégalites**. Paris: La Découverte, 2008.
- BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e-apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf> Acesso em: 23 jun. 2018.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004 [1987].
- BRANCO, P. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas, *In*: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 15 out. 2012. Disponível em:

ww.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 29 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 3 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 16, 15 out. 2012. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em: 16 out. 2015.

CAMERON, D. *et al.* **Researching Language Issues of Power and Method**. London: Routledge, 1992.

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.; ANDRADE, C. C. (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

CLARK, R. N. L. *et al.* Conscientização crítica da linguagem. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 28, p. 37-57, jul./dez.1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639265/6861> Acesso em: 27 mar. 2017.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COROA, M. L. S. **Universidade que interessa à sociedade ou a sociedade que interessa à universidade?** Mesa redonda: Universidade no século XXI: Balanços e (Novas) perspectivas, Cúpula dos Povos, UnB, 2012. (mimeo)

COSTA, A. F. da. **Desigualdades Sociais Contemporâneas**. Lisboa: Mundos Sociais, 2012.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, J. F. **A linguagem do Parto**: discurso, corpo, identidade. Campinas: Pontes, 2015.

DIAS, J. F.; COROA, M.; LIMA, S. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 19, n. 3, p. 29-48, 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York, Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução Isabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. The critical study of language. 2<sup>nd</sup> ed. London: Longman, 2010 [1995].

FAIRCLOUGH, N. Discourse Analysis in Organization Studies: the case for critical realism. **Organization Studies**, v. 26, n. 6, p. 915-939, 2015.

FAIRCLOUGH, N.; JESSOP, B.; SAYER, A. Critical realism and semiosis. *In*: FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis. The critical study of language**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Longman, 2010[1995].

FERREIRA, V. S. (org.) **Pesquisar Jovens**: Caminhos e Desafios Metodológicos. Imprensa de Ciências Sociais, 2017.

FLICK, U. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GEE, J. **Social Linguistics and Literacies**: Ideology in Discourses. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford: Routledge, 2008 [1990]).

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito**. Teoria e Prática. 4. ed. Tradução Conceição L. Pires. Oeiras: Celta, 2005.

GIDDENS, A. **Dualidade da Estrutura**: Agência e Estrutura. Oeiras: Celta, 2000.

GIROUX, H. Youth in the Era of Disposability. **Truthout**, 5 May 2011. Disponível em: <http://bad.eserver.org/issues/2011/Giroux-Youth.html>. Acesso em: 15 set. 2015.

GUIMARÃES, N. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil. *In*: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3<sup>rd</sup> ed. London: Arnold, 2004.

HARVEY, D. **Justice, Nature and the Geography of a Diference**. London: Blackwell, 1996.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. Tradução Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/> Acesso em: 16 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo do ensino superior 2012**. Brasília: Inep, 2013a. Disponível em: [download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf) Acesso em: 12 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2013b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 16 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 13 nov. 2018.

JACKSON, T. **Prosperity without growth? The transition to a sustainable economy**. Londres: Economics Commissioner Sustainable Development Commission, March 2009. Disponível em: [https://www.growthintransition.eu/wp-content/uploads/prosperity\\_without\\_growth\\_report.pdf](https://www.growthintransition.eu/wp-content/uploads/prosperity_without_growth_report.pdf). Acesso em: 8 mar. 2016.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2000.

LAHIRE, Bernard. **O homem Plural: As molas da ação**. Tradução José Luís Gidinho. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. **A Cultura do Indivíduo**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LOPES, J. T. **Tristes Escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano**. Porto: Afrontamentos, 1996.

LOPES, J. T. **Novas Questões de sociologia urbana: conteúdos e “orientações” pedagógicas**. Porto: Afrontamentos, 2002.

LOPES, J. T. (org.) **Registros do Ator Plural: Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa**. Porto: Afrontamentos, 2012.

LOPES, J. T. **A universidade e os seus estudantes: um olhar de dentro**. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2015.

MAGALHÃES, I. **Eu e o tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.

MANNHEIM, K. **Sociologia do conhecimento**. Tradução Maria G. Barbedo. Porto: Rés, [19--?]. v. 1.

PAIS, J. M. (org.) **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PAIS, J. M. **Traços e Riscos de Vida**. Porto: Ambar, 1999.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 1988.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (org.). **Porque escrever é fazer história: Revelações, Subversões, Superações**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

QUINTANA, M. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.

QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Tradução João M. Marques; Maria A. Mendes; Maria Carvalho. 5. ed. Lisboa: 2008

RABELO, M. L.; LIMA JUNIOR, P. **Trajetória dos alunos de graduação**. 2016 Disponível em: <http://www.andifes.org.br/trajetoria-dos-alunos-de-graduacao/>. Acesso em: 20 abr. 2016.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RESENDE, V. M. **Análise do Discurso Crítica e Realismo Crítico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

RESENDE, V. M. (org.). **Decolonizar dos Estudos Críticos do Discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

RIBEIRO, D. A Universidade Necessária. In: RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978. p. 171-247.

RIOS, G. V. **Literacy Discourses: A sociocultural Critique in Brazilian Communities**. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2009.

RIOS, G. V. Letramento, discurso e gramática funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 167-183, 2010.

SILVA, M. C. **Classes sociais: condição objetiva, identidade e ação coletiva**. Ribeirão: Humus, 2009.

SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SOUSA SANTOS, B. **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. London: Longman, 1995.

STREET, B.; STREET, J. The schooling of literacy. *In*: STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London and New York: Longman, 1995. p. 106-129.

THOMAS, Jim. **Doing Critical Ethnography**. Califórnia: Sage Publications, 1993.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Tradução C. Grisci *et al.* Petrópolis: Vozes, 1995.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Entenda a evolução das cotas na UnB. **UnB Notícias**, 2013. Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=8620>. Acesso em: 12 nov. 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Universidade mais democrática e inclusiva**. **UnB Notícias**, 06 jun. 2018. Disponível em: <http://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/2073-universidade-mais-democratica-e-inclusiva>. Acesso em: 14 jun. 2018.

VAN MAANEN, J. **Tales of the field on writing Ethnography**. 2<sup>nd</sup> ed. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

VIEIRA, V.; DIAS, J. F. Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 23, n. 33, p. 51-69, jan./jun. 2016.

VIEIRA, V. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. *In*: RESENDE, V. (org.) **Decolonizar dos Estudos Críticos do Discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ZSCHOKKE, S. **Web building in Araneus diadematus**, 1996 (atualizado em 2020) Disponível em: <https://bio.staern.li/webconstruction.php?lang=en>. Acesso em: 12 jan. 2020

- ARCHER, M. *et al.* (org.). **Critical Realism**. Essential readings. London; New York: Routledge, 1998.
- BAUMAN, Z. **Globalização as consequências humanas**. Rio de Janeiro Zahar, 1999a.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro Zahar, 1999b.
- BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. 2. ed. São Paulo, SP: Paulus, 2003.
- BAUMAN, Z. **Danos colaterais desigualdades sociais numa era global**. Rio de Janeiro Zahar, 2013.
- BARTON, D. **Local Literacies**: Reading and writing in one community. London; New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; TUSTING, K. **Beyond communities of practice**: Language, power and social context. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2005
- BHASKAR, R. Philosophy and scientific realism. *In*: ARCHER, M. *et al.* **Critical Realism**: essencial readings. London: Routledge, 1998.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- BLOMMAERT, J. **Discourse. A Critical Introduction**. New York: Cambridge, 2005.
- CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.
- CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3. ed. Rio de Janeiro, UFRJ, 2015a.
- CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: USP, 2015b.
- COROA, M. L. S. O ensino de Língua Portuguesa e a construção de identidade. *In*: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. (org.) **Políticas em Linguagem**: Perspectivas Identitárias. São Paulo: Mackenzie, 2006.
- COSTA, A. F.; LOPES, J. T.; CAETANO, A. (org.) **Percursos de Estudantes no Ensino Superior**: Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.
- DIAS, J. F. (org.) **Ler e escrever textos na universidade**: Da prática teórica e do processo de aprendizagem-ensino. Campinas: Pontes, 2019.
- FAIRCLOUGH, N. Discourse, Social Theory, and Social Research: The Discourse of Welfare Reform. **Journal of Sociolinguistics**, 2000. Disponível em <http://ccs.ukzn.ac.za/files/Discourse,.pdf> Acesso em: 03 dez. 2011.
- FOUCAULT, M. **Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MAGALHÃES, I. Linguagem e identidade em contextos institucionais e comunitários. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 42-61, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo. SP: Contexto, 2006.

RIOS, G. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional. *In*: RESENDE, V. M.; PEREIRA, F. (org.). **Práticas Socioculturais e Discurso**: Debates transdisciplinares. LabCOM Books, 2010.

RIOS, G. Discurso e Etnografia na Pesquisa sobre Letramento na Comunidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 8, p. 63-77, 2007.

SANTOS. B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI**: Para uma universidade nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

STECANELA, N.; MORAES, C. F. Narrativas autobiográficas: sinais da reflexão e da ação em memoriais descritivos. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul, RS: UCS, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10573296-Narrativas-autobiograficas-sinais-da-reflexao-e-da-acao-em-memoriais-descritivos-nilda-tecanela-1-cineri-fachin-moraes-2.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

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

STREET, B. V. **Literacy and Development**: ethnographic perspectives. London and New York: Routledge, 2001.

WODAK, R. **Identity, Belonging and Migration**. 2<sup>nd</sup> ed. Liverpool: Liverpool University Press, 2011.

## SELEÇÃO DE TEXTOS MIDIÁTICOS

AGÊNCIA CARTA MAIOR. **Se sancionada, Lei das Cotas revolucionará regras de acesso à universidade**. 10 ago. 2012. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/editoria/educacao/se-sancionada-lei-das-cotas->

revolucionara-regras-de-acesso-a-universidade-%0d%0a/13/25704. Acesso em: 30 set. 2016.

CORREIO BRAZILIENSE. **Lei de cotas vale para todas as universidades.** 29 ago. 2012, 17:47. Atualizado em: 30 ago. 2012, 10:32. Disponível em: [http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2012/08/29/ensino\\_ensinosuperior\\_interna,319808/lei-de-cotas-vale-para-todas-as-universidades.shtml](http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2012/08/29/ensino_ensinosuperior_interna,319808/lei-de-cotas-vale-para-todas-as-universidades.shtml). Acesso em: 15 nov. 2016.

CORREIO BRAZILIENSE. **Lei de Cotas divide opiniões entre estudantes.** 04 out. 2012, 22:11. Atualizado em: 05 out. 2012, 10:17. Disponível em: [http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2012/10/04/ensino\\_ensinosuperior\\_interna,326165/lei-de-cotas-divide-opinioes-entre-estudantes.shtml](http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2012/10/04/ensino_ensinosuperior_interna,326165/lei-de-cotas-divide-opinioes-entre-estudantes.shtml). Acesso em: 15 nov. 2016.

CORREIO BRAZILIENSE. **Sinepe-DF é contra a Lei de Cotas para universidades federais.** 04 out. 2012, 15:05. Atualizado em: 04 out. 2012, 15:20. Disponível em: [http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino\\_ensinosuperior/2012/10/04/ensino\\_ensinosuperior\\_interna,326070/sinepe-df-e-contra-a-lei-de-cotas-para-universidades-federais.shtml](http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_ensinosuperior/2012/10/04/ensino_ensinosuperior_interna,326070/sinepe-df-e-contra-a-lei-de-cotas-para-universidades-federais.shtml). Acesso em: 15 nov. 2016.

FOLHA ONLINE. **Lei vai triplicar cotas nas universidades federais até 2016.** São Paulo, 23 dez. 2012, 07:10. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/12/1205704-lei-vai-triplicar-cotas-nas-universidades-federais-ate-2016.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GLOBO, G1. **Tire dúvidas sobre a lei de cotas sociais nas universidades federais.** 8 ago. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/tire-duvidas-sobre-lei-de-cotas-sociais-nas-universidades-federais.html> Acesso em: 30 set. 2016.

PRAGMATISMO POLÍTICO. **Estudantes de particulares protestam contra Cotas mas erram endereço.** 23 ago. 2008. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/08/estudantes-de-particulares-protestam-contra-cotas-mas-erram-endereco.html>. Acesso em: 30 set. 2016

VEJA. **Governo publica decreto que regulamenta a lei das cotas.** Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/governo-publica-decreto-que-regulamenta-a-lei-das-cotas/>. Acesso em: 15 nov. 2016.

VEJA. **Cota para aluno de escola pública é vista com reserva.** Educadores divergem sobre aprovação de projeto de lei no Senado. 8 ago. 2012, 10:50. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/cota-para-aluno-de-escola-publica-e-vista-com-reserva/> Acesso em: 15 nov. 2016

VEJA. **O drama de estudantes – e famílias – afetados pelas cotas.** 30 set. 2012, 14:00. Disponível em: <https://www.portalaz.com.br/noticia/geral/252224/o-drama-de-estudantes-e-familias-afetados-pelas-cotas>. Acesso em: 15 nov. 2016.

VEJA. **Cota não resolve problema da educação. Ela cria ilusão.** 22 dez. 2012, 07:25. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/cota-nao-resolve-problema-da-educacao-ela-cria-ilusao/>. Acesso em: 15 nov. 2016.

## ANEXO A – DESPACHO



### INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

Despacho Nº 0442745/2019/SEDAP/CIBEC/DIRED

Assunto: **Comunicado de Indeferimento de Pesquisa.**

1. Fazemos referência ao Processo nº 23036.005623/2019-85, que trata de solicitação de acesso a dados protegidos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, nos termos da Portaria nº 637, de 17 de julho de 2019.
2. O trabalho prevê os cortes temporais 2012-2017 das seguintes bases de dados:
  - Censo da Educação Superior;
  - Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
  - Sistema de Seleção Unificada (SISU).
3. A pesquisa não pretende parear os alunos nas tabelas do Censo Superior, do ENEM e do SISU, de modo que os dados públicos disponíveis em nosso Portal (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>) são suficientes para construir as estatísticas dos agregados a serem analisados.
4. Dado que as bases públicas dispensam o uso do Sedap, informamos que indeferimos o projeto.

É o parecer.

Atenciosamente,

**MARCO CÉSAR ARAUJO PEREIRA**

Técnico Responsável do Sedap



Documento assinado eletronicamente por **Marco César Araujo Pereira**, **Servidor Público Federal**, em 30/10/2019, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.inep.gov.br/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.inep.gov.br/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0442745** e o código CRC **D86FF8D7**.

---

**Referência:** Processo nº 23036.005623/2019-85

SEI nº 0442745

**APÊNDICE A – TABELA AUXILIAR EDUCAÇÃO SUPERIOR ESFERA FEDERAL 2012 E 2017**

<b>ESFERA FEDERAL</b>						
			<b>Ano de 2012</b>		<b>Ano de 2017</b>	
<b>Universo</b>	<b>ESCALA</b>	<b>Sistema de Ingresso</b>	<b>TOTAL GERAL (Sistema de Ingresso)</b>	<b>TOTAL GERAL (ANO/ESCALA)</b>	<b>TOTAL GERAL (Sistema de Ingresso)</b>	<b>TOTAL GERAL (ANO/ESCALA)</b>
INGRESSO	BR	Cotas*	40.661	<b>334.212</b>	139.821	<b>380.536</b>
		Ampla Concorrência	293.551		240.715	
	DF	Cotas*	777	<b>9.329</b>	4.895	<b>11.218</b>
		Ampla Concorrência	8.552		6.323	
	UnB	Cotas* (Racial-unb)	692	<b>8.856</b>	4.197	<b>9.909</b>
		Ampla Concorrência	8.164		5.712	
MATRÍCULA	BR	Cotas*	102.065	<b>1.087.413</b>	379.322	<b>1.306.351</b>
		Ampla Concorrência	985.348		927.029	
	DF	Cotas*	3.310	<b>30.366</b>	12.746	<b>39.099</b>
		Ampla Concorrência	27.056		26.353	
	UnB	Cotas* (Racial-unb)	3.234	<b>29.850</b>	11.698	<b>36.636</b>
		Ampla Concorrência	26.616		24.938	

Fonte: Microdados do Censo Educação Superior - INEP - 2012 e 2017  
Elaboração própria

## APÊNDICE B – PROPOSTA DO CURSO DE EXTENSÃO

“FAZENDO MAIS QUE GÊNERO?”

(Re)pensando o Mundo e (Re)escrevendo a História

Letramentos acadêmicos em foco: resumo, resenha, artigo científico, ensaio teórico, outros gêneros e outras questões

Autora: Gissele Alves - Doutoranda em Linguística pelo PPGL/UnB

Coordenadora: Profa Dra Juliana de Freitas Dias

### RESUMO DA PROPOSTA

A proposta das oficinas ancora-se no arcabouço teórico e metodológico da Análise do Discurso Crítica em diálogo com a Consciência Linguística Crítica, os Novos Estudos do Letramento e a Escrita Criativa, cuja perspectiva são os letramentos acadêmicos em (inter)ação com as identidades autorais. O objetivo do trabalho é desenvolver a consciência crítica sobre as práticas acadêmicas e os discursos do letramento a fim de fomentar a construção de ‘interconhecimentos’<sup>32</sup> e favorecer a construção de identidades fortalecedoras. As oficinas terão a carga horária de 40h/a, distribuída da seguinte forma: 20h/a presenciais divididas em 5 encontros e 20h/a em EaD (leitura, produção e reestruturação de textos) em uma sala virtual da plataforma Aprender.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Discursos do letramento. Construções identificacionais. Consciência Linguística Crítica. Escrita Criativa. Análise do Discurso Crítica

### 1 OBJETIVO GERAL:

Desenvolver a consciência crítica sobre as práticas acadêmicas e os discursos do letramento a fim de fomentar a construção de interconhecimentos e

---

<sup>32</sup> Interconhecimento – conceito proposto por Boaventura Santos relacionado à ecologia de saberes e ao pensamento pós-abissal.

favorecer a construção de identidades fortalecedoras e, assim, à agência no domínio da academia.

#### 1.1 Objetivos específicos:

Compreender as três dimensões críticas do uso da palavra –construção de identidade, representação do mundo e ação no mundo.

Perceber as variedades e registros da língua como legítimas e a norma padrão como uma das variedades, a que funciona como código de acesso às instituições.

Explorar a multimodalidade e suas dimensões discursivas (a representação do mundo e a ação no mundo).

Reconhecer a importância e implicações dos conceitos de tipos e gêneros discursivos, textos e domínios discursivos, com foco no domínio da academia para agência no mundo.

Discutir sobre as diversas acepções de letramentos.

Reconhecer as implicações dos letramentos acadêmicos para a agência no domínio da academia, no mundo do trabalho e na vida social.

Reconhecer e explorar diversos gêneros discursivos acadêmicos (dimensões linguístico-textual, composicional e discursiva, sob perspectiva funcionalista): fichamento, resumo, resenha, relato de experiência, ensaio teórico, artigo acadêmico em foco.

Perceber e explorar a argumentação como agência no domínio da academia (oralidade e escrita: sobreposição-interação)

Compreender a articulação de vozes nos textos acadêmicos (intertextualidade e interdiscursividade) como condição de textualidade, validade e consistência acadêmica e honestidade intelectual.

Ler e produzir textos de diversos gêneros discursivos, entre os quais, narrativas de cunho biográfico e os, reconhecidamente, acadêmicos, como fichamento, resumo, resenha, relato de experiência, ensaio teórico, artigo acadêmico.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA EM – DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES

A proposta fundamenta-se no referencial teórico-metodológico da Teoria Social do Discurso de Fairclough – uma abordagem de Análise de Discurso Crítica – colocado em diálogo com os Novos Estudos do Letramento de Barton (1998;

2007), Barton & Hamilton (2000), com as discussões sobre Identidade e Diferença, Pós-Modernidade, Educação, pensamento pós-abissal de autores como Boaventura Santos (2008, 2011) , Dias (2015), Giddens (2000), Thompson (1995), e com as proposições da Conscientização Crítica da Linguagem de CLARK et al. (1996).

## 2 METODOLOGIA

O trabalho desenvolver-se-á por meio da proposta metodológica de oficinas e laboratórios de leitura e produção de textos individual e coletiva de variados gêneros, com foco em narrativas de vida e em gêneros acadêmicos.

Desse modo, estão previstas a realização de:

Seminários.

Mesas-redondas;

Rodas de leitura;

Pesquisa acadêmica bibliográfica e de campo;

Discussões e debates;

Estudos dirigidos dialogados.

A fim de fomentar a autonomia da gestão do processo de construção do conhecimento, metade da carga horária está prevista para a realização de leituras, produção e análise de textos de diversos gêneros; realização de estudos dirigidos, fichamentos, resumos, resenhas e preparação de seminários na sala virtual da plataforma Aprender. Todo o trabalho de leitura e produção textual tem como premissa a reescritura como parte do processo.

## 3 CONTEÚDO PROGRAMA

### 3.1 Ementa

Oficinas de leitura e produção de textos de diversos gêneros discursivos, entre os quais, narrativas de cunho biográfico e os, reconhecidamente, acadêmicos, como fichamento, resumo, resenha, relato de experiência, ensaio teórico, artigo acadêmico.

### 3.2 Eixos tridimensionais estruturantes

Eixo 1 – A Palavra e as três dimensões críticas – construção de identificações, representação do mundo e ação no mundo

Concepções de língua.

Variação linguística, preconceito e discriminação

Tipos, gêneros discursivos, textos e contextos, perspectiva funcionalista

A escrita criativa e autoral: a identidade em jogo

A multimodalidade e suas facetas discursivas

Argumentação e agência no domínio da academia (oralidade e escrita: sobreposição-interação)

Eixo 2 – Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita

Letramento, diferentes acepções e suas implicações nos processos formais de construção de conhecimento

As muitas leituras

Letramentos acadêmicos e agência no domínio da academia

Conscientização Crítica da Linguagem e Letramento – uma proposta de trabalho

Articulação de vozes e os direitos autorais nos textos acadêmicos

Condições de legitimidade, validação, consistência acadêmica e honestidade intelectual

Intertextualidade e interdiscursividade (paráfrase e citação)

Eixo 3 – Mais que ‘fazendo gênero’- do “eu” e sua expressividade à academia e seus gêneros

A escrita criativa (desbloqueando e ampliando limites por meio da tecitura da palavra)

Narrativas de vida (registrando, tecendo e (re)construindo a própria história)

O texto dissertativo-argumentativo (argumentando e agindo no mundo)

Sumarização – esquema, mapa e sublinha (registrando e sistematizando leituras)

Protocolo de leitura e fichamento acadêmico (dialogando, rememorando, exercitando e registrando)

Resumo e resenha (rememorando, exercitando e aprofundando conhecimento)

Projeto de pesquisa (preparando o trabalho de pesquisa)

Relato de experiência (registrando, articulando e socializando interconhecimentos)

Ensaio teórico (articulando vozes, conceitos, perspectivas e construindo conhecimento)

Artigo acadêmico (articulando vozes, conceitos, perspectivas, analisando dados e construindo conhecimento)

Debate regrado (argumentando e (re)construindo sentidos)

Seminário (articulando e socializando interconhecimentos)

#### 4 AVALIAÇÃO

O/A estudante será avaliado/a quanto ao rendimento acadêmico e à assiduidade, havendo obrigação legal de cumprimento mínimo de 75% da frequência no cômputo total dos encontros presenciais e realização de leituras e produções registradas na sala virtual do Aprender para que faça jus à certificação.

Proposta de avaliação:

A avaliação compor-se-á da seguinte maneira:

Laboratórios de texto: 10 pontos Quantitativo: 6 = total: 60 pontos

Fazendo Mais que Gênero: 5 pontos Quantitativo: 5 = total 25 pontos

Trabalho de Grupo: 7,5 pontos Quantitativo: 2 = total 15

Soma de  $(6A+5B+2C) / 10 =$  menção

OBS 1: Todas as produções serão disponibilizadas à Professora da disciplina de Prática de Textos. A professora decidirá sobre quais das produções comporá a avaliação de sua disciplina.

OBS 2: O registro das frequências será entregue a professora da disciplina

A reescritura como parte do trabalho, já que se entende leitura e produção de texto como processo e não produto.

#### 5 CRONOGRAMA

Dia/mês	Encontro 1
Laboratório de Texto (presencial)	
<p><b>Eixo 1</b> – A Palavra e as três dimensões críticas - construção de identidade, representação do mundo e ação no mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepções de língua.</li> <li>▪ Variação linguística, preconceito e discriminação</li> <li>▪ Tipos, gêneros discursivos, textos e contextos</li> <li>▪ A escrita criativa e autoral: a identidade em jogo</li> <li>▪ A multimodalidade e suas facetas discursivas</li> <li>▪ Argumentação e agência no domínio da academia (oralidade e escrita: sobreposição-interação)</li> </ul> <p><b>Eixo 2</b> - Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escrita criativa (desbloqueando e ampliando limites por meio da tecitura da palavra)</li> <li>▪ Narrativas de vida (registrando, tecendo e (re)construindo a própria história)</li> </ul> <p><b>Eixo 3</b> - Mais que 'fazendo gênero'- do "eu" e sua expressividade à academia e seus gêneros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escrita criativa (desbloqueando e ampliando limites por meio da tecitura da palavra)</li> <li>▪ Narrativas de vida (registrando, tecendo e (re)construindo a própria história)</li> </ul> <p><b>Laboratório de texto 1: A minha Palavra</b> (Versão final - Portfólio Sala virtual – Aprender)</p> <p><b>Laboratório de texto 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Exibição do curta "Alike" Disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UATPH44jRSw">https://www.youtube.com/watch?v=UATPH44jRSw</a></li> <li>➢ <b>Roda de conversa</b></li> <li>➢ <b>Refletindo e registrando "Escola, espaço de (trans)formação ou for(mata)ção?"</b> (Versão final - Portfólio Sala virtual – Aprender)</li> </ul> <p><b>Escrita criativa: Texto da Soberana (técnica de desbloqueio – produção em 7 minutos)</b></p>	
Dia/mês	Encontro 2
Laboratório de Texto (presencial)	
<p><b>Eixo 1</b> – A Palavra e as três dimensões críticas - construção de identidade, representação do mundo e ação no mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escrita criativa e autoral: a identidade em jogo</li> </ul> <p><b>Eixo 2</b> - Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escrita criativa (desbloqueando e ampliando limites por meio da tecitura da palavra)</li> <li>▪ Narrativas de vida (registrando, tecendo e (re)construindo a própria história)</li> </ul> <p><b>Eixo 3</b> - Mais que 'fazendo gênero'- do "eu" e sua expressividade à academia e seus gêneros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sumarização – esquema, mapa e sublinha (registrando e sistematizando leituras)</li> <li>▪ Protocolo de leitura e fichamento acadêmico (dialogando, rememorando, exercitando e registrando)</li> </ul> <p><b>Laboratório de texto 3: Memorial descritivo – Minha história de leitor e produtor</b> (versão final - Portfólio Sala virtual – Aprender)</p>	

<b>Fazendo mais que gênero 1: Protocolo de leitura “A importância do ato de ler”</b> (FREIRE, 1989) (Versão final - Portfólio Sala virtual – Aprender)	
<b>Dia/mês</b>	<b>Encontro 3</b>
Laboratório de Texto (presencial)	
<p><b>Eixo 1</b> – A Palavra e as três dimensões críticas - construção de identidade, representação do mundo e ação no mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escrita criativa e autoral: a identidade em jogo</li> </ul> <p><b>Eixo 2</b> - Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escrita criativa (desbloqueando e ampliando limites por meio da tecitura da palavra)</li> <li>▪ Narrativas de vida (registrando, tecendo e (re)construindo a própria história)</li> <li>▪ Argumentação e agência no domínio da academia</li> </ul> <p><b>Eixo 2</b> – Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Letramento, diferentes acepções e suas implicações nos processos formais de construção de conhecimento</li> <li>▪ As muitas leituras</li> <li>▪ Letramentos acadêmicos e agência no domínio da academia</li> <li>▪ Conscientização Crítica da Linguagem e Letramento – uma proposta de trabalho</li> </ul> <p><b>Eixo 3</b> - Mais que ‘fazendo gênero’- do “eu” e sua expressividade à academia e seus gêneros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sumarização – esquema, mapa e sublinha (registrando e sistematizando leituras)</li> <li>▪ Debate regrado (argumentando e (re)construindo sentidos)</li> </ul> <p><b>Laboratório de texto 4: “Carta de algum lugar do futuro”</b> (versão final - Portfólio Sala virtual – Aprender)</p> <p><b>Fazendo mais que gênero 2: Sumarização - Produção de esquema e/ou mapa conceitual.</b> “Educação temer(ária)” (FREI BETTO, 2017) Disponível em: <a href="http://www.debatenews.com.br/2017/03/13/coluna-frei-betto-edicao-de-12032017/">http://www.debatenews.com.br/2017/03/13/coluna-frei-betto-edicao-de-12032017/</a> (Versão final - Portfólio Sala virtual – Aprender)</p> <p><b>Debate regrado “Educação, Juventudes e as Cotas sociais”</b></p>	
<b>Dia/mês</b>	<b>Encontro 4</b>
Laboratório de Texto (presencial)	
<p><b>Eixo 1</b> – A Palavra e as três dimensões críticas - construção de identidade, representação do mundo e ação no mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepções de língua.</li> <li>▪ Variação linguística, preconceito e discriminação</li> </ul> <p><b>Eixo 2</b> - Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Letramentos acadêmicos e agência no domínio da academia</li> <li>▪ Conscientização Crítica da Linguagem e Letramento – uma proposta de trabalho</li> </ul> <p><b>Eixo 3</b> - Mais que ‘fazendo gênero’- do “eu” e sua expressividade à academia e seus gêneros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sumarização – esquema, mapa e sublinha (registrando e sistematizando leituras)</li> <li>▪ Protocolo de leitura e fichamento acadêmico (dialogando, memorando, exercitando e registrando)</li> </ul>	

**Fazendo mais que gênero 3: Fichamento:** “Linguagem, Poder e discriminação” (GNERRE, 1998, p. 4 a 34) (versão final - Portfólio Sala virtual – Aprender)

<b>Dia/mês</b>	<b>Encontro 5</b>
Laboratório de Texto (presencial)	
<p><b>Eixo 1</b> – A Palavra e as três dimensões críticas - construção de identidade, representação do mundo e ação no mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A multimodalidade e suas facetas discursivas</li> <li>▪ Argumentação e agência no domínio da academia (oralidade e escrita: sobreposição-interação)</li> </ul> <p><b>Eixo 2</b> - Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As muitas leituras</li> <li>▪ Letramentos acadêmicos e agência no domínio da academia</li> <li>▪ Conscientização Crítica da Linguagem e Letramento – uma proposta de trabalho</li> </ul> <p><b>Eixo 3</b> - Mais que ‘fazendo gênero’- do “eu” e sua expressividade à academia e seus gêneros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O texto dissertativo-argumentativo (argumentando e agindo no mundo)</li> <li>▪ Projeto de pesquisa (preparando o trabalho de pesquisa) (dimensões composicionais, textuais e linguísticas)</li> </ul> <p><b>Roda de leitura de textos da mídia de massa</b></p> <p><b>Trabalho em grupo 1 - Produção de um Projeto relâmpago -“Jornalista por um dia”</b></p> <p>(Valer-se do gênero projeto de pesquisa para planejar uma entrevista – definir pauta/tema, traçar objetivos (20 min), escolher participantes; desenhar as estratégias, passos, elaborar o roteiro de entrevista; realizar a entrevista (ir “ao campus”) (30 min); editar a entrevista (20 min); apresentar o trabalho (4 min))</p>	
<b>Dia/mês</b>	<b>Encontro 6</b>
Laboratório de Texto (presencial)	
<p><b>Eixo 1</b> – A Palavra e as três dimensões críticas - construção de identidade, representação do mundo e ação no mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escrita criativa e autoral: a identidade em jogo</li> <li>▪ A multimodalidade e suas facetas discursivas</li> <li>▪ Argumentação e agência no domínio da academia (oralidade e escrita: sobreposição-interação)</li> </ul> <p><b>Eixo 2</b> - Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As muitas leituras</li> <li>▪ Letramentos acadêmicos e agência no domínio da academia</li> <li>▪ Conscientização Crítica da Linguagem e Letramento – uma proposta de trabalho</li> <li>▪ Articulação de vozes e os direitos autorais nos textos acadêmicos</li> </ul> <p><b>Eixo 3</b> - Mais que ‘fazendo gênero’- do “eu” e sua expressividade à academia e seus gêneros</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seminário (articulando e socializando interconhecimentos)</li> </ol>	

**Laboratório de texto 5:****Preparando o seminário “Nós na universidade e a Universidade em nós”  
Produção de texto multimodal que dialogue, que subsidie a apresentação oral**

<b>Dia/mês</b>	<b>Encontro 7</b>
----------------	-------------------

## Laboratório de Texto (presencial)

**Eixo 1** – A Palavra e as três dimensões críticas - construção de identidade, representação do mundo e ação no mundo

- Tipos, gêneros discursivos, textos e contextos, perspectiva funcional
- A escrita criativa e autoral: a identidade em jogo
- Argumentação e agência no domínio da academia (oralidade e escrita: sobreposição-interação)

**Eixo 2** - Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita

- Letramentos acadêmicos e agência no domínio da academia
- Conscientização Crítica da Linguagem e Letramento – uma proposta de trabalho
- Articulação de vozes e os direitos autorais nos textos acadêmicos
  - Condições de legitimidade, validação, consistência acadêmica e honestidade intelectual
  - Intertextualidade e interdiscursividade (paráfrase e citação)

**Eixo 3** - Mais que 'fazendo gênero'- do "eu" e sua expressividade à academia e seus gêneros

- Ensaio teórico (articulando vozes, conceitos, perspectivas e construindo conhecimento)
- Artigo acadêmico (articulando vozes, conceitos, perspectivas, analisando dados e construindo conhecimento)

**Estudo dirigido gêneros acadêmicos****Trabalho em grupo 2 – Leitura e Análise de textos (o todo e suas partes)****Socialização das análises****Reescritura de resumos de artigos ou de ensaios com base na proposta apresentada**

**Laboratório de texto 6: Relato de experiência “(Re)pensando o mundo e (Re)escrevendo a história” – “Virei universitário” - as marcas e pegadas dessa e nessa trajetória...** (Versão final - Portfólio Sala virtual – Aprender)

<b>Dia/mês</b>	<b>Encontro 8</b>
----------------	-------------------

## Laboratório de Texto (presencial)

**Eixo 1** – A Palavra e as três dimensões críticas - construção de identidade, representação do mundo e ação no mundo

1. A escrita criativa e autoral: a identidade em jogo
2. Argumentação e agência no domínio da academia (oralidade e escrita: sobreposição-interação)

**Eixo 2** - Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita

- Letramentos acadêmicos e agência no domínio da academia
- Conscientização Crítica da Linguagem e Letramento – uma proposta de trabalho
- Articulação de vozes e os direitos autorais nos textos acadêmicos
  - Condições de legitimidade, validação, consistência acadêmica e honestidade intelectual

➤ Intertextualidade e interdiscursividade (paráfrase e citação)	
<p><b>Eixo 3</b> - Mais que 'fazendo gênero'- do "eu" e sua expressividade à academia e seus gêneros  1. Resumo e resenha (rememorando, exercitando e aprofundando conhecimento)  <b>Fazendo mais que gênero 4: Produção de uma resenha acadêmica sobre o debate regrado "Educação, Juventudes e Cotas Sociais".</b>  (Versão final - Portfólio Sala virtual – Aprender)</p>	
<b>Dia/mês</b>	<b>Encontro 9</b>
Laboratório de Texto (presencial)	
<p><b>Eixo 1</b> – A Palavra e as três dimensões críticas - construção de identidade, representação do mundo e ação no mundo</p> <p><b>Eixo 2</b> - Leitura e escritura – a tecitura e a trama - uma perspectiva crítica de leitura e escrita</p> <p><b>Eixo 3</b> - Mais que 'fazendo gênero'- do "eu" e sua expressividade à academia e seus gêneros  Seminário (articulando e socializando interconhecimentos)  <b>Fazendo mais que gênero 5: Seminário "Nós na universidade e a Universidade em nós"</b></p>	
<b>Dia/mês</b>	<b>Encontro 10</b>
<b>Sala Virtual</b>	
<p><b>Leitura e Produção de texto como processo –</b>  A reescrita como parte do trabalho.  Oportunização na sala virtual para reescrita de alguma(s) das produções, que tenha(m) recebido sugestão de "lapidação".</p>	

## SUGESTÃO DE BIBLIOGRAFIA PARA CONSULTA

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23.

Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GNERRE, M. **Linguagem, Poder e discriminação.** 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 4 a 34

KOCHE, Vanilda S.; BOFF, Odete Maria B. MARINELLO, Adiane F. **Leitura e produção textual. Gêneros discursivos do argumentar e expor.** RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; TARDELLI, Lília Santos. **Planejar Gêneros Acadêmicos.** São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Resenha.** São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Trabalhos de Pesquisa. Diários de leitura para a revisão bibliográfica.** São Paulo: Parábola, 2007.

MOTTA-ROTH, Desiree; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola: 2010.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto Acadêmico**. Técnicas de Redação e Pesquisa Científica. RJ: Vozes, 2009.

PERROTTA, Claudia. **Um Texto pra Chamar de seu. Preliminares Sobre a Produção do Texto Acadêmico**. São Paulo: Martins Editora, 2004.