

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS

Tese de Doutorado

***"ELES NÃO SE INCOMODA DE SÓ TER BRANCO NA
SALA": VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES DE AÇÕES
AFIRMATIVAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO
ACADÊMICO***

Florianópolis, SC
2018

CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS

***"ELES NÃO SE INCOMODA DE SÓ TER BRANCO NA
SALA": VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES DE AÇÕES
AFIRMATIVAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO
ACADÊMICO***

Tese submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do Grau de Doutora em
Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio
Rocha Baltar

Florianópolis, SC
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bezerra, Charlene Bezerra dos Santos

"ELES NÃO SE INCOMODA DE SÓ TER BRANCO NA SALA":
VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM
PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO/ Charlene Bezerra
dos Santos; orientador, Marcos Antonio Rocha Baltar,
2018.
306 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal
de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

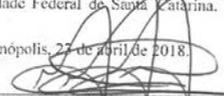
1. . 2. Linguística Aplicada, Letramento
Acadêmico, Políticas de Ações Afirmativas, Estudos
Descoloniais. I. Baltar, Marcos Antonio Rocha. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em . III. Título.

CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS

"Eles não se incomoda de só ter branco na sala": Vivências de estudantes de ações afirmativas em práticas de letramento acadêmico.

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

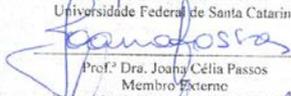
Florianópolis, 27 de abril de 2018.

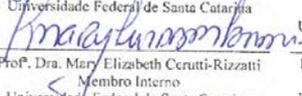

Prof. Dr. Marco Antonio Martins.

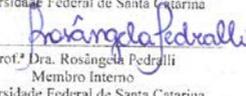
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Banca Examinadora:

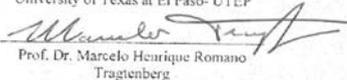

Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

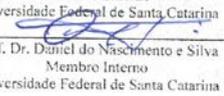

Prof.ª Dra. Joana Célia Passos
Membro Externo
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Dra. Rosângela Pedralli
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof. Dr. César Augusto Rossato
Membro Externo
University of Texas at El Paso- UTEP


Prof. Dr. Marcelo Henrique Romano
Tragtenberg
Membro Externo
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof. Dr. Daniel do Nascimento e Silva
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina

Às mulheres fortes da minha existência que fazem tudo isso fazer sentido. À minha avó, dona Sebastiana, mulher negra, parteira, cheia de luz, de pouco saber escolar e de muita sabedoria de vida; À minha mãe, Rosilda Bezerra, mulher romântica, compositora, mulher aguerrida, mulher de muitas fés, que ainda quando pouco escolarizada, fora a primeira a demonstrar o valor da leitura e a cultivar em nossa casa, a famosa “estante de livros” À minha irmã Shyrlene Bezerra, mulher gigante, uma fortaleza, pelo amor incondicional, pela vida partilhada em todos os momentos e por sua gargalhada sempre presente, que me fazia prosseguir, quando pensava em desistir.

Dedico este estudo a todos e todas que tiveram suas vidas atravessadas pelo discurso do racismo.

AGRADECIMENTOS

O fechamento de um ciclo é sempre permeado de uma mistura de sentimentos, entre eles, quero destacar a gratidão. Foram muitas mãos estendidas para eu chegar até aqui, jamais chegaria sozinha, pois sou feita de muitas vozes, de muitos sonhos, incertezas, crenças e esperanças, esperança no amor, na vida e no humano. Há muito a agradecer. Inicialmente, a Deus, força inexplicável que me esteou inúmeras vezes.

Ao grupo de estudantes cotistas deste estudo que permitiu que eu adentrasse às suas vidas acadêmicas e partilhasse seus mundos, ensinando-me a (re)olhar os meus. Agradeço imensamente a disposição e participação de todos.

Aos membros do PIAPE, nas pessoas da coordenação e tutores do Programa, pelo apreço, confiança e disponibilidade sempre que precisei.

Aos familiares:

Minha família no Pará nunca foi apenas mãe e irmãos. Tenho sorte de vir de uma família grande em que Minha avó D. Sabá e meu avô seu Doca, tios, tias, primas e primos são presenças constantes, família que na sua condição de pouco escolarizada me incentivava e me impulsionava a estudar em todos os segmentos, e sempre acreditava que eu conseguiria. Especialmente, meus irmãos: Willian Sousa, Natasha Silva e Paulo Vitor Silva; pelas conversas sobre esporte, sobre entretenimento, sobre o nada e sobre o tudo, vocês me faziam esquecer os dramas da vida acadêmica quando eu mais carecia.

Aos professores e amigos do/no Pará que significam/ram momentos distintos e importantes nesta caminhada: Nilza Ribeiro, Cláudio Fonseca, Áustria Brito, Eliane machado, Maura dos Anjos, Idelma Santiago, Evandro Medeiros, Maria Cristina, Flávia Lisboa e Alex Vieira, pelas leituras e conversas sobre educação e sonhos durante todos esses anos.

Aos amigos e amigas, irmãos de vida e de lutas que eu escolhi e me escolheram para seguir essa jornada, longe ou perto e para além da universidade. Adlitz Santis, Ana Patrícia, Ana Júlia, Auricélia Saraiva, Camila Farias, Cristina Medeiros, Elenara Ribeiro, Érica Faustino, Ezra Nhampoca, Gelsivan Nunes, Georgetown Pinheiro, Hellen Melo, Isabel Costa, Janaina Justino, Joari Procópio, Júlia Martins, Karoline Pimentel, Kelly Scharf, Leia Souza, Loide Souza, Luciene Sousa, Madalena Lira, Marcela Langa, Marcia Carvalho, Marina Casaril, Myrna Avalos, Odete

Alencar, Perla Lima, Raimunda Gomes, Robson Caetano, Rita Margotti, Samara Cunha, Sara Lima, Silvia Barros, Tarissa Stern e Vanessa Arlésia.

À Didi, recém presença na fase final desse trabalho, agradeço a leitura paciente e atenciosa desse texto.

Aos amigos que acompanharam mais de perto as vivências da vida de doutoranda:

Ao Carlos Borges, minha primeira acolhida em Florianópolis, pelos momentos de risadas e partilhas acadêmicas.

À Carolina Zarth, pelas trocas e discussões, pelos cafés e pelos tragos, obrigada por cruzar em minha vida na ilha da magia.

Ao Raphael Benemann, pelas contribuições nesse trabalho e pela companhia em dado momento.

À Tatiana Mendes, por me fazer grande quando eu precisava por trazer magia à minha vida, por compartilhar o seu feminismo poético, mulher de muitas faces e muitas vozes, moldada de muito brilhantismo e ternura.

À Vânia Maria, minha amiga paraense, de longa data, de muitas narrativas, pessoa simples, bela e forte, que sempre me ouviu noite a dentro, pelos brindes, pela nossa história de parcerias infindáveis e pelo caminhar como irmãs.

Ao Éderson Silveira, amigo gaúcho, sempre solícito e prestativo, por trazer poesia e filosofia às práticas universitárias, sua presença em minha vida tornou os dias na ilha mais felizes.

À Christiane Dias, amiga mineira, companheira das lutas políticas, dos compartilhamentos acadêmicos, das vontades de mudar o mundo e a universidade, das idas às praias, dos cafés e pão de queijo, do guaca mole e das tequilas, comemorações necessárias. Você fez a vida no Sul menos dolorosa.

À Danielle Sousa, grande amiga maranhense, mulher forte, decidida, “compa” para todas as horas, partilhamos lágrimas, sorrisos, celebrações, desesperos, vontades, momentos de comilanças e muito amor, muito amor pela pesquisa, pelas crenças e principalmente pelo ser humano. Obrigada pelas concordâncias e discordâncias. Você fez esse percurso mais solidário.

À Simone Valentini, pela disponibilidade sempre que precisei.

Ao professor Baltar, orientador desta tese, pelo acolhimento afetuoso na UFSC durante todos esses anos, por compreender meu processo de doutoramento, refletindo junto comigo sobre as práticas de minha escrita e reescrita na universidade. Pelas longas conversas sobre a

política no Brasil, e principalmente por tornar a vida acadêmica mais humana.

À professora Angela Kleiman, pelo rigor, pela partilha e apontamentos essenciais no início deste trabalho, meu muito obrigada.

Aos professores que estiveram na banca de qualificação, professoras Mary Elizabeth, pelo compromisso com a ciência da linguagem, pela leitura rigorosa e humanidade na pesquisa, à Joana Passos pelo alargamento das questões sociológicas desse estudo e disponibilidade em dialogar com minhas proposições, à Luanda Sito, pesquisadora da linguagem e ativista social, por despertar em mim a possibilidade de unir linguagem e resistências no diálogo circundante entre leitura e escrita na academia, ao professor Nildo Ouriques por me questionar, problematizar e instigar a entender o universo da universidade brasileira.

Aos professores Daniel Silva, Marcelo Tragtenberg e Rosângela Pedralli, por aceitarem o convite e se disporem a dialogar com esta pesquisa.

Ao professor César Rossatto, meu orientador no PDSE, que não mediu esforços para tornar realidade a minha ida à sua universidade, suas lutas, suas experiências, suas histórias partilhadas fizeram daquele momento de estudo e de vida, uma vivência singular. Muito obrigada.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística, com os quais compartilhei diferentes aprendizagens.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Linguística, Evelise Santos e Lucas Cidade, pela presteza e profissionalismo com que sempre me atenderam.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de doutorado concedida, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Os ninguéns

Os filhos de ninguém, os donos de nada. Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

O presente estudo analisa as vivências em práticas de letramento acadêmico, de estudantes advindos de grupos minoritarizados, que adentraram ao ensino superior via as políticas de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tais vivências foram construídas a partir de minha inserção no Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante (PIAPE), em 2014/1 a 2017/1, como tutora de linguagem, na oferta de cursos de Leitura e Produção Textual Acadêmica (LPTA) para alunos de graduação da instituição supracitada. Objetivou-se com a pesquisa entender as reverberações do PIAPE na UFSC, somado ao momento recente de implantação do sistema de políticas de cotas na universidade pública brasileira, bem como a problematizar a compreensão das práticas de letramento próprias desta esfera universitária, além das representações sobre os eventos de letramento e os significados distintos que assumem para o estudante cotista indígena, negro e branco. O aporte teórico se concentrou na redemocratização da instituição universidade e as políticas de expansão do ensino superior nas últimas décadas, admitindo a necessidade de novas epistemologias para a universidade plural e necessária a se (re)construir, interferindo assim em suas práticas de escrita no universo acadêmico. Optou-se por um paradigma qualitativo-interpretivista de pesquisa ancorado nos subsídios teóricos da Linguística Aplicada, a qual implementa uma agenda política transformadora/intervencionista e ética (FABRÍCIO, 2006) no trabalho com a linguagem. Os dados gerados na pesquisa interpretados à luz de pressupostos teóricos dos estudos do letramento (STREET, 1984) pautaram o olhar situado e analítico dirigido às práticas de escritas do indivíduo em seus contextos de interação. Nesse sentido, verificou-se que o processo de democratização da universidade na experiência universitária dos alunos cotistas conclama que políticas de permanência se deem concatenando implementações materiais e pedagógicas. Além disso, o PIAPE, na sua relação com a linguagem, é um programa que constitui intersecções entre os letramentos locais e globais, admitindo às práticas acadêmicas reflexões sobre a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, empregado em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Palavras-Chave: PIAPE. Ações Afirmativas da UFSC. Letramento acadêmico. Democratização do Ensino Superior. Universidade.

ABSTRACT

The present study analyzes the experiences in academic literacy practices of students coming from minority groups, who entered higher education through the affirmative action policies of the Federal University of Santa Catarina (UFSC). These experiences have been gathered since my admission to the Institutional Program of Pedagogical Support for Students (PIAPE, acronym in Portuguese) from 01/2014 to 01/2017, as a language tutor, offering courses on Reading and Academic Text Production (LPTA, acronym in Portuguese) for undergraduate students of the institution above. We aimed to understand the impact of PIAPE on UFSC, in addition to the recent implementation of the "quotas policy" system in Brazilian public universities. We also sought to problematize the understanding of literacy practices within the university sphere, the representations of literacy events, and the different meanings they have for indigenous, black and white "quota students". Our theoretical contribution focused on the redemocratization of the university institution, and on policies for the expansion of higher education implemented over the last decades. It assumes that new epistemologies are necessary for the plural university that needs to be (re)built, thus interfering with the writing practices within the academic world. We opted for a qualitative-interpretative research paradigm, anchored in the theoretical subsidies of Applied Linguistics, which implements a transformative/interventionist and ethical political agenda (FABRÍCIO, 2006) when working with language. The data generated by the research were interpreted in light of the theoretical assumptions of literacy studies (STREET, 1984), guiding a situated and analytical approach aimed at the writing practices of individuals in their interaction contexts. In this regard, it was found that the process of democratization of the university, according to the academic experience of quota students, calls for permanency policies that combine material and pedagogical support. Therefore, the PIAPE, in its relationship with language, as a program that establishes intersections between local and global literacies. The program also brings into academic practices reflections on writing as a symbolic and technological system, used in specific contexts, for specific purposes (KLEIMAN, 1995).

Keywords: PIAPE. UFSC's Affirmative Action. Academic Literacy. Democratization of Higher Education. University.

RESUMEN

El presente estudio analiza las vivencias en prácticas de literacidad académica de estudiantes provenientes de grupos minorizados, que ingresaron a la enseñanza superior por medio de las políticas de acciones afirmativas de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Estas experiencias se construyeron a partir de la inserción en el Programa Institucional de Apoyo Pedagógico al Estudiante (PIAPE), en 2014/1 hasta 2017/1 como tutora de lenguaje, la oferta de cursos de Lectura y Producción Textual Académica (LPTA) a alumnos de grado de la institución. Objetiva con la investigación entender las reverberaciones del PIAPE en UFSC, sumado al momento reciente de la utilización del sistema de políticas de cuotas en la universidad pública brasileña, así como a problematizar la comprensión de las prácticas de literacidad inherentes a la esfera universitaria, además de las representaciones sobre los eventos de literacidad y los significados distintos que se asume al estudiante cuotista indígena, negro y blanco. Centramos teóricamente en los aspectos de la redemocratización de la institución universidad y las políticas de expansión de la enseñanza superior en las últimas décadas, interfiriendo, por tanto, en sus prácticas de escritura en el universo académico. Optamos por un paradigma cualitativo-interpretativista de investigación ancorado en los subsidios teóricos de la Lingüística Aplicada, a la que se implementa una agenda política transformadora/intervencionista y ética (FABRÍCIO, 2006) en el trabajo con lenguaje. Los datos generados en la investigación interpretados a la luz de presupuestos teóricos de los estudios de literacidad (STREET, 1984) pautaron la mirada situada y analítica dirigida hacia prácticas de escrituras del individuo en sus contextos de interacción. En este sentido, se ha verificado que el proceso de democratización de la universidad en la experiencia universitaria de los alumnos cuotistas evidencia las prácticas racistas de esta institución, así como reclama que políticas de permanencia se suministren concatenando implementaciones materiales y pedagógicas. Además, el PIAPE, en su relación con el lenguaje, como programa que constituye intersecciones entre las literacidades locales y globales, admitiendo a las prácticas académicas reflexiones sobre la escritura, en cuanto a sistema simbólico y tecnológico, empleada en contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Palabras-Clave: PIAPE. Acciones Afirmativas de UFSC. Literacidad académica. Democratización de la Enseñanza Superior. Universidad

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia 1 – Solenidade de criação da UFSC.....	103
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos propostos por grupo de docente da UFSC.....	114
Quadro 2 – Universidades criadas entre 2008 e 2012	132
Quadro 3 – Universidades criadas entre 2012 e 2014	132
Quadro 4 – Organização retórica da Resenha	235

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos de graduação presenciais e taxas de crescimento entre 1994-2007 (governos do PSDB e PT).....	124
Tabela 2 – Expansão de indicadores acadêmicos na educação superior - universidades federais – por região	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ambiente virtual de ensino e aprendizagem - AVEA
Associação Brasileira de Pesquisadores Negros- ABPN
Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior -ANDES
Campus de Curitiba- CTB
Campus de Joinville -JLE
Centro de Ciências da Educação – CED
Centro de Ciências da Saúde- CCS
Centro de Ciências Agrárias- CCA
Centro de Comunicação e Expressão – CCE
Centro de Filosofia e Ciências Humanas –
CFH Centro Sócio Econômico –CSE
Centro Tecnológico- CTC Centro de Estudos Básicos- CEB Colégio de
Aplicação -CA
Conselho Nacional de Educação -CNE
Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico - CAAP
Departamento de Assuntos Universitários – DAU
Departamento de Administração Escolar- DAE
Departamento de Língua e Literatura Estrangeira -DLLE
Departamento de Língua e Literatura Vernáculas -DLLV
Diretoria de Políticas e Programas de Graduação -DIPES
Diretório Central dos Estudantes -DCE
Ensino Médio -EM
Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina -FIESC
Fernando Henrique Cardoso -FHC
Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária -FAPEU
Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
–FAPESC
Fundo das Nações Unidas para a Infância –UNICEF
Fundo de Financiamento Estudantil -FIES
Departamento de Segurança da Universidade -DESEG
Grupo de Trabalho –GT
Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional -INAF
Índice de Preços ao Consumidor Amplo-IPCA
Instituições Federais de Ensino Superior -IFES
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada -IPEA
Ku Klux Klan -KKK
Leitura e Escrita na Universidade -LEU
Leitura e Produção Textual Acadêmica -LPTA

Populações de Lésbicas Gays Bissexuais e Transexuais -LGBT
Projeto Político Pedagógico-PPP
Linguística Aplicada -LA
Ministério de Educação e Cultura -MEC
Movimentos Retóricos –MR
Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)
Núcleo de Estudos de Linguística Aplicada -NELA
Organização das Nações Unidas -ONU
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -UNESCO
Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE
Organização Internacional do Trabalho -OIT
Organização Social e Política do Brasil – OSPB
Partido Democratas -DEM
Partido Democrático Cristão -PDC
Partido do Trabalhadores -PT
Partido Social Democracia Brasileira -PSDB
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -PNAD
Plano Nacional de Educação -PNE
Políticas de Ações Afirmativas -PAAs
Pró Reitoria de Graduação -PROGRAD
Programa de Bolsa Permanência – PBP
Programa de Educação Tutorial -PET
Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais- REUNI
Programa de Formação Continuada de Professores Universitários – PROFOR
Programa de Pós-Graduação de Linguística -PPGL
Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante -PIAPE
Programa Nacional de Assistência Estudantil -PNAES
Programa Universidade Para Todos – PROUNI
Pró Reitoria de Assuntos Estudantis –PRAE
Restaurante Universitário -RU
Santa Catarina -SC
Secretaria de Educação Superior- SESU
Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR
Semana de Ensino Pesquisa e Extensão da universidade -SEPEX
Superior Tribunal Federal -STF
Técnicos em Assuntos Educacionais -TAE

Terra Indígena -TI
Trabalho de Conclusão de Curso -TCC
União Nacional dos Estudantes- UNE
Universidade do Sul de Santa Catarina -UNISUL
Universidade Federal de Alagoas -UFAL
Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC

SUMÁRIO

CAPITULO 1: INTRODUÇÃO.....	31
1.1 OBJETIVO GERAL	40
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	41
1.3 A PESQUISADORA: MAIS UM OUTRO NA INTERAÇÃO SITUADA	42
2 CAPITULO: ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS: UM CAMPO TRANSDICCIPLINAR.....	45
2.1 PAULO FREIRE: A PEDAGOGIA CRÍTICA E OS ESTUDOS DO LETRAMENTO.....	45
2.1.1 Os estudos do letramento e os desdobramentos no cenário mundial.....	49
2.2 OS MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO E AS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO.....	51
2.3 LETRAMENTO ACADÊMICO E SEUS DESDOBRAMENTOS	56
2.3.1 As diferentes ancoragens epistêmicas dos estudos do letramento acadêmico	59
2.3.2 Entre letramentos locais e dominantes	65
2.4 LETRAMENTOS DOMINANTES E A INSERÇÃO DO ESTUDANTE COTISTA NAS PRÁTICAS ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE.....	68
2.4.1 Acesso, disponibilidade e apropriação nas/das práticas de letramento acadêmico	72
2.5 O TEXTO ACADÊMICO E SUA RELAÇÃO COM AS TEORIAS DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS	74
2.5.1 A valoração da escrita na sociedade	74
2.5.2 Teorias sobre texto e gênero	76
2.5.3 Os gêneros discursivos	78
CAPITULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	83
3.1 O CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	83
3.2 DELINEAMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	86

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GERAÇÃO DE DADOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA	88
3.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	90
3.4.1 Coordenação.....	91
3.4.2 Tutores de linguagem.....	91
3.4.3 Alunos de ações afirmativas.....	92
CAPITULO 4: O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	95
4.1 PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	98
4.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: TRAJETÓRIA, AÇÕES E DESAFIOS.....	101
4.2.1 A fundação da UFSC e a construção do campus da Trindade	105
4.2.2 A Ditadura Militar e a Universidade Federal de Santa Catarina.....	106
4.2.3 As reverberações do pós-golpe militar na Universidade Federal de Santa Catarina	109
4.2.4 As reformas de reestruturação e o vestibular na UFSC	112
4.2.5 Infraestrutura e a organização dos Campi	118
4.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS 1995-2014.....	120
4.3.1 As políticas públicas do governo do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB).....	121
4.3.2 As políticas públicas do governo do Partido dos Trabalhadores (PT).....	123
4.3.3 A principal expansão do ensino superior brasileiro.....	126
CAPITULO 5: UNIVERSIDADE: ELISTIMO, TEORIAS DESCOLONIAIS E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	137
5.1 OS ESTUDOS DESCOLONIAIS COMO POSSIBILIDADE DE UMA <i>OUTRA</i> EPISTEMOLOGIA A (RE)ORIENTAR UMA <i>OUTRA</i> UNIVERSIDADE.....	139
5.1.1 Subalternização e Ensino Superior.....	144

5.2. RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE: ASPECTOS INTERCAMBIÁVEIS NA UNIVERSIDADE.....	146
5.2.1 Os Estudos Críticos da Branquitude	148
5.2.2 Racismo: uma prática histórica	151
5.3 AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFSC: IMPLANTAÇÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA	155
5.4 OS EVENTOS E DEBATES SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSC 2014-2017	159
5.5 OS PROGRAMAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DA UFSC	163
5.5.1 PIAPE: configurações de uma política institucional de permanência da UFSC	168
5.5.2 Trajetória e Implantação do PIAPE.....	169
5.5.3 Seleção de Tutores e Formação das Turmas do PIAPE.....	171
5.5.4 Formação Continuada dos Tutores de Linguagem	175
5.5.5 Estudantes: ingresso, divulgação e organização metodológica do PIAPE.....	178
5.5.6 Coordenação do PIAPE.....	182
5.5.7 Tutores de Linguagem do PIAPE	183
5.5.8 Os alunos de ações afirmativas no PIAPE	183
CAPITULO 6: VIDAS TECIDAS EM NARRATIVAS E ESCRITAS UNIVERSITÁRIAS	187
6.1 AS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTOS ANTERIORES À UNIVERSIDADE.....	188
6.1.1 Primeiras experiências com a leitura.....	188
6.1.2 Práticas culturais situadas de leitura e escrita na esfera familiar	191
6.2 AÇÕES AFIRMATIVAS E A ENTRADA NA UNIVERSIDADE	194
6.3 AS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA DA ESFERA ACADÊMICA E OS IMPACTOS DOS LETRAMENTOS DOMINANTES	201
6.3.1 Professor universitário: um outro mediando ou não as práticas de letramentos.....	208

6.4 O PIAPE UM EVENTO DE LETRAMENTO DA UNIVERSIDADE.....	214
6.4.1 Representações do PIAPE e sua funcionalidade na UFSC...	214
6.4.2 PIAPE: Contexto de produção e práticas de escritas dos gêneros discursivos em análise.....	221
6.4.3 Percepções de (re)escrita dos gêneros discursivos Resumo e Resenha.....	224
6.5 RODA DE CONVERSA: UNIVERSIDADE ENQUANTO LUGAR DE MOVÊNCIAS	247
6.5.1 PIAPE: Avaliação e sua representação para os alunos cotistas	248
6.5.2 As práticas sociais e a vida cultural dentro e fora da universidade.....	250
6.5.3 Os usos sociais da leitura e da escrita para além da universidade.....	253
6.5.4 A vida na cidade letrada: as práticas institucionais da universidade.....	255
6.5.5 Questões de racialidade: conotações entre cotas sociais e raciais	259
CAPITULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
REFERÊNCIAS	279
ANEXOS	303
ANEXO A – Normas de Transcrição.....	303
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	305
ANEXO C – Roteiro de Entrevistas.....	307

CAPITULO 1: INTRODUÇÃO

Me entristece o quanto fomos deixando de escutar. Deixamos de escutar as vozes que são diferentes, os silêncios que são diversos. E deixamos de escutar não porque nos rodeasse o silêncio, mas porque ficamos surdos pelo excesso de palavras (MIA COUTO).

Neste estudo, propomos uma investigação sobre práticas de letramento na Academia que provoquem algumas respostas à inquietação advinda de diferentes lugares: a formação de professores de linguagens em áreas campestinas, com base em minha experiência como membro ativo da educação para os povos minoritarizados¹, e, notadamente no Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante (PIAPE²), em que atuei, de 2014/1 a 2017/1, como tutora de Leitura e Produção Textual Acadêmica (LPTA), para alunos de graduação ingressantes na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo do programa é:

Desenvolver ações de apoio pedagógico que favoreçam a permanência e a qualidade dos processos de formação dos estudantes nos cursos de graduação da UFSC, proporcionando-lhes condições pedagógicas que atendam suas necessidades de aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 11).

¹ O termo aqui usado carrega concepções ideológicas e políticas e se assenta no sentido atribuído por Cavalcanti e César (2007, p. 45), referindo-se às “populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupo dominantes”.

² O PIAPE sempre esteve vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFSC. Viabilizado por meio de contrato com a Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU), e de acordo com sua coordenação é considerado um Programa de Extensão (Notas de campo/anotações da pesquisadora em reuniões do PIAPE).

Além desse objetivo, segundo Ana³, a coordenadora do PIAPE, esse nasce com a intenção de auxiliar os ingressantes a compreender a universidade, o excerto abaixo traz a refração de tal compreensão:

Pesquisadora: Eu queria que você comentasse um pouco... sobre a necessidade da criação do apoio pedagógico néh... em que momento ela se deu... em que momento ela foi necessária?⁴

Ana. Isso tudo começou lá em dois mil e treze... quando nós::... nos demos conta que a gente tinha que:: --de alguma forma-- éh... a PROGRAD tinha que se envolver na permanência dos:: dos estudantes também néh... isso era muito... ficava muito a cargo da... da (PRAE) e a gente achou que a gente tinha que começar a se mexer também... então tem aquela::... aquela resolução do (PNAES) que cita... só cita assim... que a gente tem pouquíssimas resoluções... a nível nacional... que falam de::... apoio pedagógico néh... então tem aquela que cita que a gente tem que oferecer o apoio pedagógico... a partir dali... a gente resolveu então começar a trabalhar com os alunos... a princípio aqueles das primeiras fases néh... pra::... pra ajudá-los na:: na compreensão de como funciona até a... a universidade...a gente começou a trabalhar com os alunos primeiro das primeiras fases... e depois a gente acabou... abrindo pro resto...

Buscando entender as reverberações desse programa na UFSC, somado ao momento recente de implantação das Políticas de Ações Afirmativas (PAAs)⁵ em universidades brasileiras, traçamos, para esta

³ Esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética da UFSC e aprovada sob o registro CAAE: 55525216.8.0000.0121, podendo ser acessado em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/UFSC>>. No teor do documento, garantimos que os nomes verdadeiros dos participantes não seriam revelados, em seu lugar usaríamos nomes fictícios. Portanto, Ana (coordenadora) e todos os demais nomes dos participantes, assim os são.

⁴ Todas as transcrições das entrevistas individuais e coletivas são baseadas no modelo proposto por Preti (1993) para normas de transcrição de entrevistas gravadas.

⁵ As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade

tese, um percurso que dialogue com o período pós implementação das ações afirmativas nesta universidade da região sul do Brasil, majoritariamente branca e com características que reforçam o branqueamento e a invisibilidade de outros grupos, tais como os negros e os indígenas presentes e originários, também da região sul do país. Como advoga Carvalho (2006), nenhum estado brasileiro é exclusivamente branco, todavia, o apagamento intencional de alguns povos cria a sensação de uma branquidão universal. Além disso, “a estabilidade da superioridade branca, na educação, nunca foi antes confrontada por ações parecidas. Com a implementação das ações afirmativas inicia-se uma desestabilização do poderio branco no país” (ROSSATTO, 2014, p. 127).

Nessa direção, propomos em nossa pesquisa atentar para as reverberações da oferta do apoio pedagógico na universidade, especificamente para a comunidade discente que frequentou os cursos de linguagem do PIAPE no período de 2014 a 2017, vivenciando as práticas de letramento atinentes a esse programa.

Problematizamos a compreensão das práticas de letramento próprias da esfera universitária, bem como as representações⁶ sobre os eventos de letramento e os significados que assumem para os estudantes advindos de minorias linguísticas, lembrando que consideramos como

material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (GOMES, 2007, p. 51). As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também se leva em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As cotas raciais são a reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificados por etnia, na maioria das vezes, negros e indígenas (BRASIL, 2012, p. 1). Além disso, estamos entendendo como momento recente de implementação das PAAs, o correspondente a 2007-2017

⁶ Todas as vezes que nos reportarmos a esse conceito, fazemo-lo a partir do postulado por Moscovici (2003, p. 41), cuja elaboração centra-se nas “relações sociais que estabelecemos no cotidiano. A representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica”.

minorias, de acordo com Cavalcanti e César (2007), grupos que na maioria das vezes, em termos de quantidade, ultrapassam a dita maioria. Uma amostra que confirma o defendido pelas autoras figura na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a qual divulgou que 53% dos brasileiros se declararam pardos ou negros. Como demonstrado na pesquisa, e destacado por Cavalcanti e César (2007), embora em termos numéricos sejam maioria – em determinados espaços de poder, a universidade é um deles –, a chamada maioria ainda é ou mantém-se minoritária, ou seja, distantes das fontes de poder (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007).

Dito isto, reiteramos que nosso elo principal com as políticas de cotas é o PIAPE. E para o desenvolvimento dessa pesquisa são realizados três movimentos iniciais:

i) entrevistas individuais com coordenação, tutores de linguagem e alunos cotistas do PIAPE;

ii) análise de textos produzidos nas atividades de LPTA do PIAPE vivenciadas pelos alunos, participantes deste estudo;

iii) e entrevistas coletivas denominadas “roda de conversas”, as quais podem indiciar mudanças, dissonâncias e consonâncias decorrentes da implantação das ações afirmativas na UFSC.

A investigação científica está sempre embasada em uma corrente epistemológica, teórica e metodológica que ampara o pesquisador. O nosso olhar está guiado pelas lentes da Linguística Aplicada (Doravante LA). Uma das principais razões dessa escolha é o diálogo estreito que a pesquisa em LA estabelece efetivamente com as múltiplas áreas do conhecimento: Antropologia, Educação, Sociologia, Psicologia, entre outras.

Importa saber que a LA, como área de investigação, começa no final de 1960 no Brasil de forma mais institucionalizada (MOITA-LOPES, 2013), tornando-se um campo consolidado de pesquisa, cujo foco se centra nas relações que o sujeito estabelece com a língua(gem). Para Moita-Lopes (2013, p. 16-17), “tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, objetivista e quantificável, o qual somente com tal apagamento se tornava possível investigar”.

Na LA, positivamente, os novos paradigmas colocam o sujeito como crucial em sua subjetividade e intersubjetividade:

Pensar produção do conhecimento e política ao mesmo tempo talvez seja ainda uma grande

incongruência para aqueles que operam com a ideia positivista de que o pesquisador está separado do conhecimento que produz e está, como tal, à procura da verdade. (MOITA-LOPES, 2013, p. 233)

Assim, discutir as políticas públicas de acesso e permanência para grupos sociais minoritarizados da Universidade Federal de Santa Catarina torna-se relevante, devido aos novos impactos e transformações que essas políticas têm propiciado à universidade brasileira e aos sujeitos que por meio dela vêm ingressando. Defendemos nesta pesquisa, uma LA crítica, tal qual nas palavras de Kleiman (2013, p. 41):

Uma Linguística Aplicada crítica com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos.

A afirmação acima propicia problematizar as formas de disseminação do conhecimento nas universidades, que admitem hoje públicos heterogêneos, advindos do *centro* e da *periferia*⁷, e têm nas políticas de cotas a possibilidade de inserção efetiva dos grupos minoritarizados e, por ventura, questionar o denominado centro e suas margens em relação à produção do saber nos espaços institucionalizados.

No que concerne ao debate sobre a educação superior no Brasil, ancoramo-nos em estudos dos campos da História, Sociologia, Antropologia e Educação. Primeiramente, abordamos estudos do campo do letramento que tratam do tema das práticas culturais de uso da leitura e da escrita no espaço acadêmico, como proposto em Sito (2016); Bragança (2015); Morelo (2014); Dilli (2013) e Gonçalves (2012), que contribuem para (re)pensar as bases epistemológicas de uma (nova)

⁷ No quinto capítulo tecemos considerações acerca dos conceitos *centro* e *periferia* subjugados aos contextos epistemológicos de Norte e Sul, respectivamente, em uma dimensão construída por Dussel (1997).

universidade. Em seguida, concentramo-nos nos aspectos da redemocratização da instituição universidade, intercalando as políticas de expansão do ensino superior nas últimas décadas e a criação da UFSC, reportando-nos a Silva (2000); Cerqueira e Santos (2009); Ribeiro (1969); Cunha (1989); Pinto (1994); Fávero (2006); Rampinelli e Ouriques (2011).

E também, consideramos o elitismo da universidade e o contraponto com as políticas educacionais que impulsionam a democratização do ensino superior, bem como a inserção de grupos sociais que historicamente tiveram seus direitos de acesso à educação negados, a partir de Carvalho (2006); Santos (2011); Santos e Meneses (2010); Aguilera-Urquiza (2014), Passos e Scherer- Warren (2014); Passos (2015), entre outros.

Discutir a perspectiva da diversidade cultural torna-se necessário, a partir do recebimento de populações tão plurais, pois, segundo Aguilera-Urquiza (2014, p. 144):

[...] a diversidade cultural torna-se direito básico, não apenas de pessoas, mas de coletividades, estamos afirmando que a diversidade é um elemento fundamental dos direitos humanos. Sintomaticamente, nos últimos anos a ONU e outros organismos internacionais vêm colocando esta temática na pauta de suas discussões, como por exemplo, a Convenção 169 da OIT/1984 (Organização Internacional do Trabalho), e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas/2007, ressaltando o direito à diversidade e, em especial à educação superior.

As palavras acima reforçam o desejo de centrarmos o olhar nas coletividades de grupos (indígenas, negros e egressos da escola pública), com o intuito de identificar as trajetórias de letramentos desses sujeitos. Para isso, o estudo do letramento acadêmico é significativo na discussão de uma universidade, pois nos permite considerar as concepções de língua(gem) que entrelaçam a vida do discente antes mesmo de ele entrar na universidade.

O conceito de letramento(s), portanto, é fulcral para este estudo e, em capítulo específico, desenvolvemos esse tema com mais minúcia, dialogando com autores como Freire (1974[2015]); Freire e Macedo (1987[2013]); Kleiman (1995; 2008); Ribeiro (2003; 2015); Street (1984; 2014), Barton e Hamilton (1998), entre outros.

Trazemos também para esse estudo a discussão sobre letramento acadêmico, considerando as contribuições de Fischer (2007); Marinho (2010); Fiad (2011); Mossmann (2014); Sito (2016); Lea e Street (1998); Lillis e Scott (2003); Kalman (2003; 2004) e Zavala (2004; 2010); entre outros. Além disso, discutimos a questão dos gêneros discursivos na esfera acadêmica trabalhados no PIAPE, à luz de Bakhtin (2003; 2004); Baltar (2003; 2009); Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011), Bonini e Figueiredo (2010), entre outros.

Justifica-se reafirmar, os estudos do letramento que investigam os usos da escrita por grupos minoritarizados necessariamente nos levam ao exercício da compreensão acerca do que a modalidade escrita da língua representa para grupos de entornos vulneráveis diversos (CERUTTI- RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

Quando a ciência investiga esses usos para as populações dos entornos vulneráveis, alargam-se as dimensões e sentidos atribuídos à escrita em contextos situados. A discussão sobre letramento acadêmico se intensificou no Brasil, segundo Silva (2014), no contexto da expansão da educação superior. Expansão essa iniciada com a política pública do REUNI, fundamentada pela política de ações afirmativas, somada à expansão do ensino e criação de novas universidades no Brasil. As pesquisas que descrevemos sucintamente a seguir apresentam estudos com sujeitos que vivenciaram a universidade direta ou indiretamente entre 2005 a 2015 e demonstram o quanto ainda se faz necessário fazer pesquisas que se ocupem das práticas de letramento acadêmico.

Em consonância com a política de expansão do ensino superior estão os trabalhos que discutem o uso da escrita em contextos acadêmicos dos novos grupos que adentram a universidade e que carregam formas distintas de lidar com a escrita e leitura. O estudo de Marinho (2010) demonstrou os modos de operar com a escrita na elaboração dos gêneros acadêmicos de grupos pertencentes à educação do campo em Minas Gerais, com enfoque na formação de professores campesinos e na estruturação das licenciaturas em educação do campo, política de abrangência nacional.

Já Mossmann (2014) investigou o fenômeno do letramento na esfera acadêmica, apresentando como delimitação temática a participação de graduandos do Curso de Letras Português da UFSC em eventos de letramento característicos da mencionada esfera. Por sua vez, Fischer (2007) desenvolveu pesquisa com alunos ingressos no curso de Letras do Centro Universitário de Brusque/SC (UNIFEBE), sobre práticas de letramento na esfera acadêmica, a fim de investigar a

reprodução do discurso do déficit do letramento de alunos ingressos nessa esfera social.

As pesquisas mencionadas, mesmo não enfocando diretamente as políticas de ações afirmativas, contribuem para consolidar o campo dos estudos do letramento. Os estudos seguintes se debruçaram em pensar práticas de linguagem que atendessem aos anseios linguísticos dos grupos minoritarizados. Gonçalves (2012) elaborou sua dissertação de mestrado, a fim de compreender a interferência e presença da escrita acadêmica na vida de jovens negros, investigando o impacto das políticas afirmativas do ensino superior público nas suas vidas, a autora realizou seu estudo no contexto acadêmico da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Dilli (2013) discutiu, em sua dissertação de mestrado, as ações de ensino de língua e letramento integrantes das iniciativas pedagógicas da política de permanência para os universitários indígenas, tratando-se de um curso de inglês para estudantes indígenas e, especialmente, o curso de leitura e escrita na universidade para esses povos. Na mesma direção, Morelo (2014) investigou as ações metodológicas do apoio pedagógico em um curso de extensão que tratou da leitura e escrita na Academia para estudantes indígenas, com enfoque na língua inglesa e portuguesa. Ambas as autoras pesquisaram o contexto universitário das ações afirmativas implementadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Sito (2016) apresentou em sua tese de doutorado, um estudo centrado nas práticas de letramento acadêmico de estudantes negros e indígenas brasileiros e colombianos, destacando as principais vertentes epistemológicas dos estudos sobre *Leitura e Escrita na Universidade* (doravante LEU), ora com foco na língua materna ou na língua adicional, ora na formação universitária nas diferentes áreas de saber. Todavia, Sito (2016) faz uma ressalva significativa ao levantar a questão lacunar que há nos estudos sobre letramento acadêmico na atualidade. Nas palavras da autora:

[...] em todos esses trabalhos há uma lacuna que podemos sinalizar é o tema da diversidade cultural e linguística que atravessa as práticas de leitura e escrita, também na universidade. As abordagens da LEU ainda aparecem de uma perspectiva de ensino aprendizagem que não pressupõe a diversidade cultural nem estabelece espaços de negociação, ou mesmo de subversão, das

convenções acadêmicas para produção de conhecimento (SITO, 2016, p. 67).

Alinhamo-nos a perspectiva da autora, quando denuncia que, majoritariamente, os trabalhos sobre LEU ocupam-se somente da aprendizagem dos gêneros acadêmicos por parte dos grupos minoritarizados que estão na universidade. Em nenhum momento defendemos que a aprendizagem dos gêneros acadêmicos não deva ser objeto de aprendizagem, mas advertimos para que o foco não se reduza ao ensino de gêneros, a fim de que essa apropriação do letramento acadêmico provoque, além de aprendizado, mudanças diante das convenções acadêmicas.

Acreditamos ser importante a aprendizagem dos gêneros que circulam na Academia, todavia, esperamos que a consolidação da prática de leitura crítica, da palavra e do mundo (FREIRE, 2008), demande uma ação conjunta entre docentes e estudantes, com o intuito de que os estudantes permaneçam constantemente em interação com a língua nas diversas esferas em que se insere, “sobretudo, nos ambientes formais, para que possam transitar com maestria e consciência crítica nestes contextos” (BRAGANÇA, 2015, p. 47).

Não basta discutirmos as práticas de escrita acadêmica, sem a intenção de ressignificá-las. Tal como aponta Sito (2016), carecemos de pesquisas que se comprometam a desafiar e construir mudanças nos currículos dos cursos de graduação e na própria instituição universitária como um todo. As pesquisas apresentadas compartilham perspectivas que dialogam com o modelo ideológico de letramento, aquele que considera “as relações de poder numa determinada sociedade” (KLEIMAN, 1995). Kleiman (1995, p.39) enfatiza que “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa”.

Além dos trabalhos mencionados, em se tratando de letramento acadêmico no cenário brasileiro, os estudos de Souza (2011), Fiad (2011) e Fiad e Pasquote-Vieira (2015) dão destaque a pesquisas com diferentes grupos e práticas de escrita situada na universidade. Estes estudos com enfoque no letramento acadêmico impulsionam e transformam práticas de letramento na universidade. De acordo com Morelo (2014), o curso de graduação de medicina da UFRGS, após a implementação do apoio pedagógico para os alunos indígenas, passou a oferecer provas com foco nas práticas de oralidade desses estudantes. Tais iniciativas provocam estratégias para pensar as relações entre

letramentos locais e globais e como os sujeitos operam com elas na esfera acadêmica, visando transformar práticas de uso da linguagem na esfera acadêmica, historicamente centradas na escrita.

A UFSC iniciou atividade semelhante em 2017/2, através da coordenação do curso de Letras-Português em parceria com o Programa de Educação Tutorial-PET- Letras e Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidade-SAAD, o projeto de extensão para apoio pedagógico ao uso da língua portuguesa acadêmica⁸ para estudantes indígenas e quilombolas. Convém ressaltar que há outros expressivos trabalhos ancorados nos estudos do letramento acadêmico em outras universidades brasileiras, não é foco desta tese denominar todos.

Nesse sentido, instigados pela problemática que é o campo dos estudos do letramento acadêmico, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: *Como as ações do PIAPE podem proporcionar movências⁹: resistências e/ou apropriação de práticas de letramentos dominantes, de sujeitos ingressantes pela política de ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina, advindos de grupos minoritarizados?*

A pergunta macro é desmembrada em duas outras: (1) *os alunos cotistas participam de práticas de letramento da universidade sob o modelo autônomo e como as (re) significam?* (2) *Como eles avaliam os cursos do PIAPE na relação com seus cursos de graduação?* De acordo com nosso caminho de investigação, construímos os seguintes objetivo geral e objetivos específicos.

1.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar como o Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante – PIAPE vem respondendo às políticas de ações

⁸ A expressão língua portuguesa acadêmica fora usada no teor do e-mail enviado em 04 de agosto de 2017 pela secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGLg convidando estudantes da pós-graduação para serem voluntários no projeto. Ainda de acordo com o e-mail: “trata-se de uma proposta em prol das políticas de inclusão social e linguística das diversas comunidades linguísticas e étnicas que compõem a universidade”.

⁹ Qualidade ou condição do que é movente, do que se move, mobilidade. No caso de nossos participantes, suas movências são materializadas na condição de estar universitário, bolsista de iniciação científica, estagiário, ativista, entre outras ações, movendo-se nas práticas da esfera universitária.

afirmativas que reverberam os letramentos dominantes da Universidade Federal de Santa Catarina.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Interpretar as representações progressas sobre escrita e leitura dos alunos participantes do PIAPE, advindos de grupos minoritarizados, ingressantes na esfera acadêmica;

- Perceber se o acesso e a apropriação nos eventos de letramentos ditos globais/dominantes do PIAPE constituem-se como ferramenta para os grupos minoritarizados responderem às práticas de letramento da esfera acadêmica;

- Verificar em que medida o Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante pode subsidiar contribuições para a permanência dos sujeitos ingressantes via políticas de ações afirmativas na universidade;

- Compreender o perfil estudantil do aluno de ações afirmativas que participa das atividades de linguagem do PIAPE.

Importa registrar que a presença de pesquisas que avaliam, mensuram e comparam índices de aproveitamento e desempenhos linguísticos de alunos ingressantes via PAAs é substantivo na pesquisa acadêmica brasileira, a fim de contrapor esse cenário, nosso estudo justifica-se ainda mais por ressaltar o desenvolvimento e uso de práticas sociais de escrita acadêmica de alunos ingressantes via política de ações afirmativas, com facetas relacionáveis às trajetórias de letramentos desses alunos que vivenciaram as atividades de linguagem do PIAPE, ou seja, observamos que numa abordagem que dialogue com o letramento acadêmico não se dissocia aspectos linguísticos de práticas sociais situadas que circundam o ato de ler e escrever na esfera universitária. Ler a palavra escrita é lê-la em seu contexto de produção social e histórica, demarcando suas interfaces com as relações de poder é imprescindível. Sabendo da ausência desses enfoques de investigação é que reconhecemos ser relevante propor estudos que versem sobre essas vertentes epistemológicas. E como a pesquisadora tem motivações substanciais para a realização deste estudo, torna-se relevante apresentar suas inclinações linguísticas.

1.3 A PESQUISADORA: MAIS UM OUTRO NA INTERAÇÃO SITUADA¹⁰

O(a) pesquisador(a) na perspectiva bakhtiniana corresponde ao segundo sujeito, aquele que reproduz, para os fins de sua pesquisa, o texto do outro e cria um texto emoldurador, que o comenta, avalia, objetiva: “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na *fronteira de duas consciências*, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 1920 [2010], p. 311). Apreendemos dessa citação que o texto assumido pelo autor como objeto de toda ciência humana não equivale ao texto – material da linguística –, mas a dimensão holística do projeto de dizer do pesquisador.

Como atitude responsiva pelo meu ato de dizer, julgo importante não apartar a escrita deste texto dos acontecimentos políticos do Brasil, intensificados nas eleições presidenciais de 2014 e mais acentuados no ano de 2016, coincidentemente ou não, período que é parte do recorte temporal deste trabalho. Não posso negar que a atual situação política do país muito me afeta e atravessa a escrita desta tese, cujo compromisso é teórico-acadêmico, mas, sobretudo, político e social, e obviamente emergem preocupações sobre os rumos do país em relação a uma série de fatores, entre os quais, a interrupção e/ou extinção¹¹ das políticas públicas sociais e educacionais, e, mais especificamente, as políticas de ações afirmativas, parte importante deste estudo.

Bakhtin (1920 [2010]) advoga que nomear, projetar, perceber o outro implica uma visão, uma posição social sobre o fato ocorrido. Por essa razão e enquanto estudiosa da área de linguagem, não quero isolar o

¹⁰ Cabe registrar que ao longo da tese, em algumas passagens do texto, há e haverá o uso da primeira pessoa do singular em alternância com a primeira do plural, devido à pesquisadora ter sido uma das participantes do PIAPE e reverberar aqui subjetividades dessa interação.

¹¹ A Proposta de Emenda Constitucional 241 na Câmara de Deputados e 55 no Senado Federal, aprovada em 13/12/2016, em sua tramitação final, estabelece uma regra de teto para os gastos primários do Governo Federal. A regra é simples: os gastos primários (saúde, educação, saneamento básico etc.) de cada ano somente poderão aumentar de acordo com a inflação passada (medida pela variação do IPCA acumulada em 12 meses até junho do ano anterior). A regra valerá pelos próximos 20 anos e sugere que poderá realizar mudanças econômicas benéficas. Mas, trará, de fato, muitas dificuldades para a sociedade. Desmontará o Estado brasileiro em todas as áreas (FARIAS, 2017, p. 2).

discurso deste estudo do cenário político atual brasileiro, o que reverbera na urgência em fazer e propor pesquisas que de fato problematizem a vida das pessoas para além das esferas institucionalizadas. Por isso, é imprescindível discorrer sobre o poder que a língua toma em determinados contextos da vida real, em que embates políticos, culturais e sociais estão enraizados e incidem sobre a nossa atitude de ser pesquisadora.

Como o campo científico não é neutro, esta tese também não o é. Situamo-nos em um contexto histórico e social refletido nas vivências, nos lugares onde estive e nos relatos dos sujeitos com os quais interagi até estar no doutorado. Nessa perspectiva, ao longo de minha trajetória no exercício do magistério, a partir de 2005, inseri-me no debate de vivências e leituras no âmbito da Educação do Campo, atuando em acampamentos e assentamentos com agricultores, professores camponeses e mais tarde na educação escolar indígena no sul e sudeste do estado do Pará. Tais atividades profissionais foram fundamentais para entender o território paraense de muitas fronteiras e lugar de debates e conflitos agrários constantes entre os movimentos sociais/sindicais e os grandes latifúndios, presentes em toda região Norte. Essas experiências dialogam constantemente com o meu percurso acadêmico. Foi nesse contexto que me construí e venho me constituindo como pesquisadora da área de linguagem. São essas motivações que sustentam os significados para hoje discutir práticas de linguagem na educação superior a partir e com os grupos minoritarizados.

Em Bezerra (2014), fruto de minha dissertação de mestrado, discorri sobre as práticas de letramentos de professores do campo, tendo me aproximado mais intensamente dos estudos do letramento. Também em 2014, obtive aprovação na seleção para atuar como tutora de linguagem no Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante (PIAPE), exercendo tal função até o primeiro semestre de 2017. Durante esse período, ministrei cursos bimestrais e semestrais que objetivavam a aprendizagem e apropriação dos gêneros discursivos acadêmicos para a comunidade discente da UFSC.

Paralelamente, ministrei oficinas com temáticas diversas relacionadas ao texto acadêmico, bem como oficinas específicas de preparação para o “Concurso Vestibular UFSC/2014-2015”, para os indígenas Laklanõ-Xokleng, na Aldeia Palmeira, Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ, município de José Boiteux, no estado de Santa Catarina. Estas atividades foram desenvolvidas no âmbito do Projeto de Extensão: Negros e Indígenas no Ensino Superior e em Acervos

Virtuais, na época, sob a coordenação da professora Dra. Edviges Ioris, do Departamento de Antropologia da UFSC.

Em 2015, foram ofertadas pelo PIAPE três turmas específicas de leitura e produção acadêmica para estudantes indígenas, estrangeiros e oriundos da Educação do Campo da UFSC, nas quais eu trabalhei. Essa experiência foi basilar na escolha da temática dessa pesquisa de doutorado.

Dito isto, apresento a seguinte organização desta tese, ao longo de sete capítulos, destes a Introdução constitui o primeiro. O segundo capítulo desenvolve o aporte teórico dos estudos do letramento, descrevendo suas consonâncias com a pedagogia crítica freireana, destacando no campo do letramento acadêmico, o enfoque nas relações entre os letramentos locais e globais e sua pertinência junto ao trabalho com a escrita acadêmica, mediada pelos gêneros discursivos.

No terceiro, reafirmamos nosso compromisso com as pesquisas do campo da LA, enquanto contempladora do paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa, cuja ação metodológica somado aos estudos descoloniais reclamam por outras epistemologias a reorientar o fazer científico. No quarto discorremos brevemente acerca da historicidade da criação da universidade brasileira, suas raízes históricas a serviço dos grupos mais abastados da sociedade, passando pela criação da UFSC.

No quinto capítulo apresentamos o recente período de democratização da educação superior, seus traços da branquitude, pautando a experiência das PAAs da UFSC, tendo no PIAPE nossa principal mediação com as práticas de letramento acadêmico da instituição. No sexto capítulo analisamos as narrativas e escritas dos participantes deste estudo, referendadas a partir de proposições dialógicas com as principais teorias que sustentam a pesquisa aqui empreendida.

E nas Considerações Finais, sétimo capítulo da tese, destacamos a pertinência de possibilitar caminhos em que descrever a agência dos sujeitos em seus processos de aprendizagem junto às práticas de letramento acadêmico torna-se uma ação legítima.

2 CAPÍTULO: ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS: UM CAMPO TRANSDICIPLINAR

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade (PAULO FREIRE).

2.1 PAULO FREIRE: A PEDAGOGIA CRÍTICA E OS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Dispomo-nos a verificar em que medida o arcabouço teórico freireano nos possibilita depreender aspectos originários das discussões acerca dos letramentos, em especial a temática da leitura – entusiasticamente discutida por Paulo Freire –, já que em seus estudos sempre demonstrou preocupação em relação à aprendizagem da leitura e escrita em contextos marginalizados, pautados na ênfase da educação para a diferença. Em Bezerra (2014) e Baltar e Bezerra (2015), defendemos as aproximações entre os estudos de letramento e a pedagogia crítica de Paulo Freire, o que move essa similitude é o posto na principal obra de Street (1984). Esse autor escreveu sobre letramento pautado na pedagogia freireana, reiterado também por Gee (1990).

Street (1984), ao mencionar a visão de letramento da Unesco, em relação a compreensão sobre a alfabetização, admite que esta é diferente daquela empreendida pela pedagogia freireana: “o que é tomado como a visão de letramento da Unesco foi fortemente desafiada no trabalho de P. Freire. Ele vê a aprendizagem da alfabetização como um processo ativo de conscientização, não apenas como a aquisição passiva de conteúdo” (STREET, 1984, p. 14)¹². A analogia que fazemos entre assunção dos processos de conscientização e aquisição passiva de conteúdo, retoma relações estreitas entre letramento autônomo e ideológico.

¹² As citações em línguas estrangeiras apresentadas ao longo da tese são de nossa autoria. Original: “what is taken as the Unesco view of literacy has been strongly challenged in the work of P. Freire. He see the acquisition of literacy as an active process of consciousness, not just as the passive acquisition of content”.

Ainda de acordo com Street (1984, p. 14):

Freire rejeita a ideologia da “resolução de problemas” dentro da qual operam muitos programas de alfabetização e a substitui pela noção de ‘problematização’ da realidade social. A pessoa que vivencia o letramento, deveria ter a conscientização elevada durante este processo, permitindo-lhe, por exemplo, analisar primeiro as condições históricas e sociais locais em que surgem os “problemas”¹³.

O autor segue reconhecendo a pedagogia de Paulo Freire como “um trabalho político que desafia diretamente a hegemonia dos estados capitalistas governantes e dos programas da Unesco que são levados a preservar seus interesses” (STREET, 1984, p. 14)¹⁴, destacando a forte influência do seu trabalho em países atingidos por contextos sociais desfavorecidos economicamente, como é o caso de Cuba e Nicarágua. São esses diálogos que nos fazem acreditar que Street, ao desenvolver seu trabalho sobre letramento, especialmente na elaboração conceitual dos modelos de letramento autônomo e ideológico, inspirou-se nos trabalhos de Paulo Freire. Por ora, a abordagem freireana de uma alfabetização para além do conteúdo, prima pelo desenvolvimento da consciência crítica, introduzido em um processo real de democratização da cultura e de libertação (FREIRE, 1980).

Para Freire (1981[2015]), uma prática educacional em que as estruturas sociais nunca são discutidas como um problema a ser desnudado – pelo contrário, são mitologizadas por diferentes formas de ação que reforçam a “consciência falsa” dos alfabetizandos – não se configura em uma prática libertária de educar, mas sim em uma prática de alfabetização domesticadora.

Tal constatação demonstra a impossibilidade de uma educação “neutra”. O fato de não ser neutra é o que caracteriza a educação de

¹³ Original: “He rejects the ‘problem solving’ ideology within which many literacy programs operate, and substitutes for it the notion of “problematizing” social reality. The person acquiring literacy should have his or her consciousness raised in the process, enabling them for instance to analyse the historical and social conditions in which particular “problems” arose in the first place”.

¹⁴ Original: “Freire’s work has been taken as direct political challenge to the hegemony of ruling capitalist states and of the Unesco programs that are taken to subserve their interests”.

caráter libertador ou opressor. Nesse contexto o educador convida os educandos a conhecer e a desvelar a realidade, de modo crítico. Nessa direção, a abordagem sobre letramento evidencia que mesmo o denominado letramento autônomo, em sua dimensão é ideológico: “o modelo autônomo de letramento é de fato um modelo ideológico, precisamente usando o poder para disfarçar sua própria ideologia, e seu próprio etnocentrismo” (STREET, 2011, p. 581)¹⁵.

Por essa razão, a não neutralidade assumida nas obras freireanas configura-se para uma educação libertária, no entanto, também pode vir a ser educação domesticadora, porque essa age na perspectiva da “[...] necessária dicotomia entre os que manipulam e os que são manipulados”. Enquanto em processo de educação que liberta não existem, ao menos não deveria haver:

[...] sujeitos que libertam e objetos que são libertados. Por isto, a educação para a domesticação é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. Desta forma, o processo de alfabetização, visto de um ponto de vista libertador é um ato de conhecimento: um ato criador em que os alfabetizandos exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores. Obviamente, então, os alfabetizandos não são vistos como “vasilhas vazias”, meros recipientes das palavras do educador, ou seja: a educação bancária (FREIRE, 1974[2015], p.105).

Essa elaboração vai ao encontro do que Street (1984) escreveu sobre modelos autônomo e ideológico de letramento, propriamente conceituados.

Em síntese, o modelo de letramento autônomo assemelha-se ao que Freire (1974[2015]) chamou de educação bancária e ocorre principalmente na esfera escolar, tratando-se de atividades com a leitura e a produção de textos escritos descontextualizadas, consideradas blocos completos em si mesmo, objetos de ensino padronizados, prevalecendo a lógica dos conteúdos.

¹⁵ Original: “model of literacy is in fact an ideological model, precisely using the power to disguise its own ideology, its own ethnocentrism”.

São práticas sem conexão com os contextos de produção de linguagem – sem história – sem conflito, orientada para a aquisição da norma padrão culta ou cultuada da língua, objetivando o desenvolvimento de competências cognitivas individuais, e não os processos interativos que ocorrem via linguagem, marginalizando ou apagando a historicidade de pessoas que não têm “acesso” à ou não se apropriam da língua dominante, não levando em consideração fatores e contextos político-ideológicos e socioeconômicos que envolvem os usos sociais efetivos da escrita nas sociedades contemporâneas. E essa ação, por mais que se assemelhe a um processo natural de ensino, não é neutra, é ideológica e em seu processo acolhe e exclui grupos sociais.

O modelo autônomo de letramento compreende os educandos – não importando a idade ou classe social – como pessoas alijadas dos processos sócio-históricos conflituosos e das lutas transformadoras e os considera como meros receptáculos de saberes transmitidos pelos professores, para reproduzirem sem consciência crítica. O modelo de letramento ideológico leva em consideração o processo histórico, conflituoso, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para distribuição dos bens culturais e econômicos. Nessa concepção, as práticas de letramento se dão na e dependem da estrutura social, interpelada pelas ideologias.

As políticas educacionais no Brasil, cujo foco destina-se à alfabetização, em sua grande maioria, escoram-se em uma orientação do modelo de letramento autônomo. Dados de pesquisa que investigaram o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2001- 2011 evidenciaram diferenças relacionadas às questões de leitura do brasileiro, desmistificando a centralidade dos problemas de ordem cognitiva como únicos responsáveis pelos problemas de leitura do indivíduo, como advogou Ribeiro (2003, p. 11): “os problemas relacionados à leitura e à escrita se arrolam a problemas sociais, como má distribuição de renda, falta de recursos materiais e humanos nas escolas, falta de bibliotecas, de acesso à informática e à Internet”.

Os estudos sobre o INAF, em publicação recente, avaliaram os indicadores e revelaram que “a língua escrita e o acesso à leitura, por meio da alfabetização, de grupos sociais marginalizados, ampliam o número de leitores, da escolarização e da circulação de impressos” (BATISTA; VÓVIO; KASMIRSK, 2015, p.189), ou seja, ter acesso dentro e fora da instituição escolar às práticas de leitura e escrita propicia assunção e participação cidadã efetiva.

Assim, as práticas sociais, em um viés analítico-crítico, estão abertas à investigação sobre sua natureza em termos de hegemonia de

cultura, de poder, das relações sociais e das ideologias dos discursos contemporâneos. É preciso ratificar a importância de compreender o modelo ideológico, levando em consideração que a aparente neutralidade das práticas de alfabetização – letramento, entronizadas, principalmente pelas agências de letramento tradicionais, escola e universidade – deve ser substituída por uma visão que contemple a compreensão de que a participação consciente em práticas de letramento situadas pode promover a distribuição de poder na sociedade.

2.1.1 Os estudos do letramento e os desdobramentos no cenário mundial

Pesquisas sobre letramento, em âmbitos nacionais e internacionais, que contemplam os usos situados da escrita em diferentes cenários linguísticos, tendem a contribuir e oportunizar o debate sobre o uso da modalidade escrita da língua para grupos historicamente distantes da escolarização, bem como propiciar a compreensão e a apropriação de práticas legitimadas de uso da escrita. E sobre essas pesquisas destacamos algumas a seguir.

O estudo *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school* de Shirley B. Heath mostra diferenças em relação aos usos e funções do letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação em três comunidades distintas racial e economicamente dos Estados Unidos da América. Dentre os resultados de sua pesquisa, a autora acrescenta que se extrapola o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar. A pesquisa de Heath (1982) evidencia que, em certas classes sociais, em famílias com grau de escolaridade de nível universitário, as crianças possuem estratégias orais letradas. Tais estratégias são desenvolvidas antes mesmo de as crianças serem alfabetizadas, a partir da prática de contação de histórias pelas mães, por exemplo. Disso resultam padrões diferentes de adaptação e sucesso da criança no início de sua vida escolar.

Isso mostra que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas entre falantes envolvidos em um evento. O trabalho da autora consolidou a necessidade de reconhecimento, por parte da instituição escolar, das situações que o indivíduo vivencia antes de adentrar nas práticas educativas escolarizadas circundadas pela leitura e escrita.

Outro estudo que também merece destaque é a investigação de Kalman (2004, p. 7), originalmente intitulado *Sabendo o que é a letra:*

*maneiras de acesso à cultura escrita para um grupo de mulheres mixquicas*¹⁶, em uma cidade do México. A autora teorizou sobre os usos sociais da escrita para um grupo de mulheres em contexto de educação de Jovens e Adultos, mapeou os usos, o acesso e a disponibilidade da escrita em contexto escolar e extraescolar das participantes, esse estudo resultou de uma extensa pesquisa realizada ao longo de vários anos com um grupo de mulheres daquela localidade.

Com diálogos semelhantes e focos em outros contextos, Kleiman (1995; 1998; 2013), no Brasil, e Zavala (2004; 2010), no Peru, apresentam expressivas contribuições sobre os estudos de letramento no cenário mundial. Kleiman (2013) advoga por uma epistemologia do Sul, ressaltando a necessidade de estudos que tragam “outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa” (p. 40). A autora reitera, em seu campo de pesquisa sobre os estudos do letramento, que é preciso assumir pesquisas que primem pelo:

[...] “suleamento” (em vez do norteamento) de nossa atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos “de fronteira”: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte americano de produção do conhecimento (KLEIMAN, 2013, p. 41).

As pesquisas de Zavala (2004), embora com objetivos diferentes, em outros contextos da América do Sul, especialmente no Peru, são relevantes para pensar qual concepção de linguagem os programas e as campanhas de alfabetização assumem diante de seus projetos de letramento. Postula a autora que é problemático pensar programas, cuja orientação é centrada no letramento autônomo, como se esse modelo fosse capaz de orientar todos os contextos, geralmente pensado no Hemisfério Norte a ser aplicado no Hemisfério Sul. Zavala questiona os modos como a leitura e a escrita são concebidas nesses programas, e questiona que a concepção de alfabetização, nas propostas governamentais, geralmente apresenta uma visão dominante, na qual “os sujeitos analfabetos são apresentados, como ‘atrasados’, a quem se tem

¹⁶ Tradução nossa do título: Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de Mixquic.

que oferecer a ‘luz’ para que saiam da escuridão, um dos maiores males da sociedade não leitora” (ZAVALA, 2004, p. 451).

A preocupação de Zavala (2004) é coerente e auxilia o debate no sentido de nos fazer compreender os conceitos dos modelos autônomo e ideológico, para além de uma simples visão dicotômica, uma vez que toda política governamental ou de organismos supragovernamentais carrega sempre uma orientação epistemológica e ideológica. No que tange a contextos educacionais, mais do que tentar transformar as instituições, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do estudante (KLEIMAN, 1995).

Ambas as autoras, compartilham o entendimento de que o letramento autônomo é só uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social valorada por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder. Como consequência, os indivíduos, advindos de contextos minoritarizados, que aprenderam a usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola, estão em desvantagem quando precisam produzir textos da ordem do expor e argumentar, que caracterizam o letramento escolar. E acerca desses modelos que sustentam as discussões nesse campo é que delineamos a seção seguinte.

2.2 OS MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO E AS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

A fim de analisar o PIAPE como um evento de letramento da esfera acadêmica em que se desenvolvem ações de linguagem orientadas por práticas de linguagem da universidade, é necessário compreender o conceito de eventos de letramento, uma construção de Heath (1982), que o define como:

[...] situações em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas, (HEATH, 1982, p. 50)¹⁷.

Ou seja, todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma dada ocasião específica, em outras

¹⁷ Original: “occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies”.

palavras, o evento de letramento materializa-se nas situações individuais ou de um grupo, cada vez que a escrita é elemento constituinte das atividades desenvolvidas. Parte dos grupos minoritarizados, ao adentrarem na universidade, experienciam pela primeira vez determinados eventos de letramentos, como, por exemplo, as aulas de língua estrangeira do Extra¹⁸ e apresentações na SEPEX¹⁹ e, os alunos participantes deste estudo, em algum momento da vida universitária, vivenciaram esses eventos de letramento, entendendo que, por vezes, a continuidade no curso superior pode depender da apropriação das práticas que subjazem a esses eventos. Logo, também estamos entendendo por eventos de letramentos, o postulado por Barton e Hamilton (2004, p. 114), “as atividades em que há um ou vários textos escritos com papel fundamental para uma atividade e uma conversa que acontece em torno deste texto. E são episódios observáveis”²⁰.

Sobre o conceito de evento, Street (2003) chama atenção para o aspecto apenas descritivo que comumente envolve o conceito, tornando opacas características permeadas de relações de poder²¹, quando investigamos contextos com instrumentos de investigação antropológica (STREET, 2012). Esse autor enfatiza que, caso observássemos um evento de letramento como “não-participantes que não tivéssemos sido treinados em suas convenções e em suas regras, teríamos dificuldade em acompanhar o que pudesse estar ocorrendo, como a maneira de trabalhar

¹⁸ O Extra, assim chamado pela comunidade UFSC, trata-se de cursos extracurriculares de várias línguas estrangeiras ofertados via Departamento de Língua e Literatura Estrangeira (DLLE).

¹⁹ Semana de Ensino Pesquisa e Extensão da UFSC. Desde 2000, o encontro reúne trabalhos desenvolvidos na Universidade em uma mostra científica aberta ao público, montada em frente à Reitoria, no campus da Trindade, em Florianópolis (SC). São aproximadamente 200 estandes com projetos nas áreas de comunicação, cultura, educação, tecnologia, ambiente, trabalho, direitos humanos e saúde. Visitam o pavilhão da SEPEX mais de 50 mil pessoas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015).

²⁰ Original: “el de eventos letrados: actividades en las cuales la literacidad cumple un papel. Por lo general sucede que hay uno o varios textos escritos que son centrales a una actividad y puede darse una conversación alrededor de este texto. Los eventos son episodios observables”.

²¹ Aqui entendido na perspectiva do *poder simbólico* desenvolvido por Bourdieu (2011).

com o texto, e como falar sobre ele” (STREET, 2003, p. 7). De fato, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento que o fazem funcionar. Podemos dizer que tais suposições são as práticas de letramento:

O conceito de práticas de letramento situa e interpreta os eventos em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes. Temos que começar a falar com as pessoas, a ouvi-las e a associar a sua experiência imediata a outras coisas que possam também estar fazendo (STREET, 2003 [2012], p. 8).

Ainda sobre as práticas de letramentos, conceito importante nesta tese, Barton e Hamilton (2004, p. 113) apontam que “as práticas de letramento são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e algumas se tornam mais dominantes, visíveis e influentes do que outras”²². Há que entendermos que as práticas subjazem os eventos, por isso, continuam os autores, “a noção de prática como a definimos anteriormente, a das formas culturais de uso do letramento, é mais abstrata e, portanto, não pode ser contida em atividades e tarefas observáveis (p. 113)”²³.

Ao escolher dialogar com os estudos de letramentos em nosso estudo, é coerente pensar em uma pesquisa que valorize e admita falar com as pessoas a fim de entender os significados da escrita em seus contextos de uso real da língua. Consideramos que as atividades de uso da língua, a depender do contexto, estão permeadas de poder, de *habitus*

²² Original: “Las prácticas de letramento están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras”.

²³ Original: “La noción de práctica como la hemos definido con anterioridad, la de formas culturales de utilizar la literacidad, es más abstracta y, por lo tanto, no puede ser contenida en actividades y tareas observables”.

vivendi e *operandi* dos contextos culturais, influenciados por forças locais e globais. Daí podermos inferir que as práticas de letramento pressupõem regulações e que compreender e questionar esses regulamentos pode implicar em assumir uma postura crítica e até contra hegemônica, conforme enunciou Freire (1981[2015]).

Em consonância com Freire (1974; 1981) e Street (1984; 2003), textos fundadores dos estudos críticos de letramento, portanto, assumimos que não basta somente visualizar e descrever os eventos de letramento, pois para compreender, desconstruir e reconstruir as práticas faz-se necessário analisá-las em suas esferas situadas. Entendemos que na esfera acadêmica, na qual atuam os alunos do PIAPE, as práticas reguladoras de uso da escrita, consagram valores distintos a determinados eventos de letramento, em detrimento de outros. Quando faz isso, a universidade chancela determinados modos de agir depreciando ou negligenciando o que julga não ser pertinente. Essa ação não é neutra e vem carregada de uma concepção de sociedade, de humanidade, de ciência, de construção e socialização de saberes que também é ideológica. Por essa razão, é importante nesse trabalho elucidar os modelos de letramento autônomo e ideológico, devido eles subsidiarem concepções e valorações atribuídas aos modos de agir nessa esfera.

Os modelos construídos por Street (1984) podem ser explicados resumidamente da seguinte forma: “Modelo autônomo, assume uma única direção na qual o delineamento de letramento pode ser classificado/mensurado e o associa com progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social” (p. 2)²⁴. Enquanto o modelo de letramento ideológico, contrapondo-se à concepção autônoma da escrita, entende que, “aqueles que se inscrevem neste modelo se concentram nas práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente embutida de tais práticas” (p. 2)²⁵53. O modelo enfatiza o significado do processo de socialização na construção do significado de letramento para os participantes e,

²⁴ Original: “Autonomous model. The model assumes a single direction in which literacy development can be traced, and associates it with progress, civilization, individual liberty and social mobility”.

²⁵ Original: “Ideological model of literacy. Those who subscribe to this model concentrate on the specific social practices of reading and writing. They recognize the ideological and therefore culturally embedded nature of such practices”.

portanto, está preocupado com as instituições sociais, através das quais esse processo ocorre. Ainda de acordo com o autor:

[...] o “Modelo Autônomo” pressupõe que “o letramento em si mesmo, de forma autônoma, definido independentemente do contexto e significado cultural, terá efeitos, criando desigualdades para aqueles que “não o possuem” e vantagens para aqueles que a ele tem acesso. Na verdade, essa perspectiva é profundamente ideológica (STREET, 1984, p. 101)²⁶.

Diante do exposto, nesta tese, compreendemos que o modelo de letramento ideológico é o modelo alternativo de letramento para ancorar as práticas de letramento da universidade, pois oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo propõe que “o letramento é social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre submerso em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 4).

Kleiman (1995, p. 19) descreve letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora reitera que “os modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (p. 11). É possível depreender que os usos da escrita assumem variados significados, a depender do grupo cultural que o utiliza.

Consideramos os conceitos dos modelos de letramento autônomo e ideológico de Street (1984), tributários daquilo que Freire (1974 [2015]) afirma acerca da educação crítica em contraponto à bancária, pois a leitura e a escrita, para esse autor, vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento e identidade; pois na prática, se houver apenas o “recebimento” como acontece em uma prática de educação “bancária” estabelece-se uma abordagem que trata simplesmente de imposição de conceitos iguais de letramento a culturas diferentes.

²⁶ Original: “‘autonomous model’ – the assumption that literacy in itself, autonomously, defined independently of cultural context and meaning, will have effects, creating inequality for those who ‘lack’ it and advantages for those who gain it. In fact this perspective is itself deeply ideological”.

A educação e a alfabetização, de modo geral, são questões culturais para Freire (1996; 1981[2015]). A questão da cultura é decisiva ao processo de alfabetização – “cultura aqui entendida como um sistema caracterizado por estratificação e tensões sociais” (FREIRE, 1981, p.37). Para o autor, as propostas governamentais para a alfabetização, de forma geral, oferecem ao povo somente a leitura dos discursos dominantes, predeterminados e preestabelecidos e assim silenciam a voz do povo – a qual, em uma perspectiva de alfabetização emancipadora, seria recriada e amplificada na reinvenção de uma nova sociedade. Isso foi revozeado por Street (2003), na teleconferência: *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento: Letramento e Diversidade*, em outubro de 2003, quando ele sugere as limitações dos modelos globalizantes de alfabetização proposto pelos órgãos reguladores como Organizações das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), na época, função assumida hoje pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O aporte freireano sobre pedagogia crítica pode trazer para as práticas de letramento da universidade ressignificações que contemplem os discursos dos grupos minoritarizados e não os silenciem. Para discorrer sobre as práticas de letramento da Academia e sua relação com o silenciamento ou não das minorias linguísticas na universidade, é necessário e pertinente discutir os letramentos acadêmicos, especificamente, sobre os usos da escrita e da leitura na universidade (LEA; STREET, 1998).

2.3 LETRAMENTO ACADÊMICO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Ao longo dos anos como tutora de linguagem do PIAPE, diferentes alunos narraram suas histórias de letramentos no decorrer das aulas, seja expressando seus motivos para realizarem o curso de LPTA, seja para relatar suas experiências na universidade. Ouvir deles que é preciso saber ler e escrever bem para ter sucesso durante o curso superior suscitou questões sobre o que é esse “bem”, a aprovação no vestibular já não denota que o estudante fez uma prova razoável, uma boa redação e o conhecimento acumulado até sua entrada na universidade não o qualifica a ter bom desempenho no seu curso? Provavelmente não.

Os questionamentos acima, inicialmente, provocaram-me o desejo de investigação dessa pesquisa, para isso, escutar, discutir e dialogar com os mundos de letramentos (STREET, 2014) dos alunos que frequentaram os cursos do PIAPE, compreender suas trajetórias de

leitura e escrita antes e durante sua vida acadêmica direcionam-me à necessidade de construir esse capítulo. Primeiro, elaborando uma compreensão mais ampla do campo, como posto até aqui. E segundo, estreitando as discussões acerca da linguagem com o letramento acadêmico, entendendo esse, como “a escrita situada acadêmica, conferindo-lhe abordagens linguísticas reguladoras [gêneros textuais]²⁷ de estratégias e usos epistemológicos e ideológicos” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 7)²⁸.

O letramento acadêmico – *academic literacy* – ou letramentos acadêmicos – *academic literacies* - nas formas singular ou plural são assinalados pelas autoras, como próprios das “pesquisas de caráter aplicado, onde há mapeamento e interesses para além da análise da frase” (LILLIS; SCOTT, 2007, p.13-14)²⁹, ou seja, para além do texto ou da escrita em si, considerando as dimensões culturais que a escrita assume em distintos contextos de uso.

Por esta razão, investigar os letramentos dominantes, que se situam na Academia e tão distante das classes menos favorecidas, é importante neste estudo, porque acessá-los proporciona possibilidades efetivas de circular nos espaços de poder para os grupos que estão na universidade via políticas de ações afirmativas.

Dialogar com os mundos de letramentos dos participantes, os significados que atribuem ao ato de ler e escrever na universidade, os sentidos construídos sobre o pertencimento à esfera acadêmica, a expectativa em acessar os letramentos dominantes, a vontade de confrontá-los com os letramentos locais e, conseqüentemente, a apropriação e vivência das práticas de letramento dominante da universidade são pressuposições que notadamente implicam a pergunta de pesquisa deste estudo, retomada aqui: *Em que medida as ações do PIAPE podem proporcionar movências: resistências e/ou apropriação*

²⁷ Nesta citação das autoras, não há menção aos gêneros textuais. Trata-se de um acréscimo nosso, ao entender que há uma relação intrínseca entre as discussões de gêneros discursivos e o letramento acadêmico, em seção específica, aprofundaremos essa questão.

²⁸ Original: “We consider what may be at stake in using the academic literacy/ies, at the juncture of situated write research and application, acknowledge the need to engage with strategic as well as epistemological and ideological uses”.

²⁹ Original: “uses of both the singular and plural forms – academic literacy and literacies across research and applied settings which defy any straightforward mapping of the phrase”.

de práticas de letramentos dominantes, de sujeitos ingressantes pela política de ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina, advindos de grupos minoritarizados?

E sobre as movências que se estabelecem via resistências a serem diariamente superadas na UFSC, elas podem variar de um comentário discriminatório até a inserção em grupos organizados e projetos de pesquisas para obter outras experiências (estágios, monitorias, ativismo estudantil etc.), as falas abaixo são representativas:

Inácio: *ai eles dizem assim “**ah índio de barba...**” néh... não sei o que... “ah... não é índio” sabe? Mas se eu fosse judeu e só tivesse sobrenome judeu ninguém ia falar nada... néh... é os estereótipos... éh... eles acham **que pra ser índio... tipo ah... tu não pode passar pra um curso de engenharia...** é só ali... não pode atravessar o rio...como diz aqui na universidade... ((risos))*

*eu desde o primeiro dia de aula já **comecei a frequentar onde é que todo mundo frequentava... que é o centro acadêmico... tem café eu vou lá e pego... tem bolacha eu vou lá e pego... trago bolacha... boto junto... misturo junto e não tô nem aí néh... e no começo:: alguns ficavam meio assim... só que agora... hoje tá bem melhor néh... vamos dizer assim... acho que... passou aquela:: aquele impacto de:: de... do primeiro dia néh...***

Alberto: *eu faço... várias coisinhas assim... uma delas é... eu faço dança... eu consegui uma bolsa de dança::... no::... no instituto () de dança... e eu faço... balé clássico... moderno... jazz... éh... eu também faço parte do grupo de apoio à prevenção a AIDS... que é uma ONG... néh... **ai eu tent/ eu vivencio um pouco desse movimento do HIV-AIDS néh...** porque eu faço parte dessa ONG...**que eu vou me enfiando assim... pra conhecer e... me preparar pra... pra atuar profissionalmente...***

Os participantes deste estudo, desde o primeiro dia de aula, resistem em suas ações nas práticas de letramento acadêmico da UFSC. O relato de Inácio pode indiciar duas direções: primeira, a tentativa de se apropriar das práticas circunscritas ao seu curso de Engenharia Química e estender a outras da universidade, como a participação no

Centro Acadêmico; segunda, resistir no trabalho de desconstruir o estereótipo de indígena, socialmente construído pelo branco, principalmente, além do ato político, da persistência em circular nos espaços e vivenciá-los em todas as suas possibilidades: *tem café eu vou lá e pego... tem bolacha eu vou lá e pego... trago bolacha... boto junto... misturo junto e não tô nem aí néh... e no começo:: alguns ficavam meio assim*; isto é, tacitamente o estudante aprende que precisa ocupar os espaços acadêmicos, a fim de ressignificar essas práticas.

Alberto, em seu relato, demonstra a apropriação ao buscar viver as experiências que o fato de ser universitário lhe propicia, conseguir uma bolsa para a prática de dança ou buscar um estágio em uma ONG e, assim, como ele revela, *que eu vou me enfiando assim... pra conhecer e... me preparar pra... pra atuar profissionalmente...*, “vou me enfiando” é uma metáfora para evidenciar que vai rompendo barreiras e fazendo fissuras, oportunizando a si vivenciar e agir em contextos, possibilitados pela sua condição de estudante universitário.

As narrativas acima dialogam com o objetivo geral deste trabalho, apresentado no primeiro capítulo, pois nesse processo de retroalimentação, a universidade impacta e também é impactada ao permitir aos estudantes o tensionamento entre seus letramentos locais na relação com os globais. As questões que nos condicionam a escrever sobre letramentos nesta tese, nos respaldam o olhar para os significados e os usos efetivos dos gêneros textuais/discursivos que os estudantes estudaram nos cursos do PIAPE e como isso reverberou em seus respectivos cursos de graduação e mundos de letramentos distintos.

2.3.1 As diferentes ancoragens epistêmicas dos estudos do letramento acadêmico

Os processos de acesso à leitura e escrita em contexto acadêmico são heterogêneos e delimitam diferenças a depender do entorno social, histórico e cultural de determinados grupos linguísticos. As escolhas epistemológicas de abordagem sobre os letramentos acadêmicos tendem a ser distintas. Percebi essa diferença, quando me debrucei sobre as leituras desse tema e me deparei com díspares percepções acerca da escrita na universidade, e conhecê-las foi vital, porque contribuiu para minha direção e afiliação a certas teorias e não a outras, o que penso que seja uma decisão natural na construção do *ethos* de pesquisador.

Das linhas teóricas que tive acesso e, possivelmente, há outras, apresento algumas. As de orientação francófona, cujo enfoque da escrita enfatiza uma abordagem baseada no domínio do sistema linguístico de

escrita que valoriza os “métodos de trabalho” na vida acadêmica (RINCK; BOCH; ASSIS, 2015). Para os autores, há naquele contexto concentrações em ofertas de disciplinas e cursos que centrem na questão da expressão escrita.

Além dessa, há as de orientação dos contextos norte americano e londrino, influenciadores expressivos da temática do letramento acadêmico. De um lado, este último tem embasado com mais robustez as pesquisas brasileiras, como é o caso dos estudos de Mary Lea e Brian Street. Por outro lado, há florescente campo sobre letramentos acadêmicos, advindos de países da América Latina, com extensa publicação em espanhol, como os trabalhos de Virgínia Zavala, Sandra Castillo e Judith Kalman, para citar alguns exemplos.

Ressaltamos também o quão substancial é ter publicações para além da língua inglesa, já que reivindicar uma literatura em outras línguas, que não somente o referencial inglês, é um ato descolonial, uma vez que possibilita o outro falar, mas acima de tudo falar em sua língua. Reconhecemos o valor das publicações de letramento acadêmico em inglês, apenas demandamos a necessidade de fazê-las também em outras línguas. Como defendido por Zavala (2011), ao construirmos uma referência, de modo a dicotomizar o inglês e outras línguas, “transmite-se implicitamente a superioridade da língua hegemônica e a inferioridade do resto e, desse modo, é reproduzido um discurso colonial que exotiza e otrifica a língua (e a cultura) do ‘outro’, isto é, do falante não anglófono” (p. 53)³⁰.

Nesta direção, nossa escolha teórica afilia-se aos aportes do letramento acadêmico dos grupos londrino e latino-americano predominantemente, e quando necessário apoiamos-nos nos estudos de vertente norte americana, contemplando e optando sempre que possível, pela literatura em português, lembrando que esses estudos também foram alavancados por Freire (1974;1979; 1980; 1981).

A partir do exposto, apresentamos a escrita na universidade como um campo vasto de complexidades e que não se resume ao domínio de habilidades e técnicas a serem utilizadas pelo estudante. Nesse sentido, Lea e Street (1998) propõem uma abordagem para o trabalho com a leitura e escrita, em termos de letramento acadêmico. Enfatizando o ensino da escrita nas disciplinas dos respectivos cursos de graduação,

³⁰ Original: “se transmite de manera implícita la superioridad de la lengua hegemónica y la inferioridad del resto y, de esta forma, se reproduce un discurso colonial que exotiza y otrifica la lengua (y la cultura) del “otro”, es decir, del hablante no anglófono”.

um ato sobre o papel consciente da escrita, que pode ser refletido tanto nos professores quanto nos alunos.

Mencionamos agora os três principais modelos que Lea e Street (1998) construíram, nos quais se baseia boa parte das pesquisas que versam sobre letramento acadêmico. Os autores asseguram que “a pesquisa educacional sobre a escrita do aluno no ensino superior ancora-se em três perspectivas ou modelos principais, sendo: ‘habilidades de estudo’, ‘socialização acadêmica’ e ‘letramentos acadêmico’” (p. 158)³¹. Para os autores, “os modelos não se excluem e comumente se sobrepõem, pois não se trata de vê-los como uma simples dimensão linear do tempo, porque um modelo pode substituir ou substituí os insights fornecidos pelo outro” (p. 158)³².

Lea e Street (1998, p. 158) propõem pensar que “cada modelo engloba sucessivamente o outro, de modo que, a socialização acadêmica tende a considerar as técnicas de estudo, mas as inclui no contexto mais amplo dos processos culturais dos sujeitos” (p. 158)³³, além de haver, também, o enfoque do letramento acadêmico como encapsulador da socialização acadêmica, com base nas ideias desenvolvidas acerca da visão de habilidades de estudo. Entendemos, com isso, que os estudiosos não pretendem apenas elaborar procedimentos de abordagem para o ensino superior, todavia, os modelos propostos convidam-nos a redirecionar o olhar para a escrita e leitura acadêmica em contextos situados.

Posto que “o modelo de letramento acadêmico, incorpora os outros modelos em uma compreensão mais abrangente sobre a natureza da escrita do aluno dentro de práticas institucionais, relações de poder e identidades” (p.158)³⁴, os autores ressaltam que:

³¹ Original: “that educational research into student writing in higher education has fallen into three main perspectives or models: ‘study skills’; ‘academic socialization’; and ‘academic literacies’”.

³² Original: “The models are not mutually exclusive, and we would not want to view them in a simple linear time dimension, whereby one model supersedes or replaces the insights provided by the other”.

³³ Original: “we would like to think that each model successively encapsulates the other, so that the academic socialization perspective takes account of study skills but includes them in the broader context of the acculturation processes of person”.

³⁴ Original: “The academic literacies model, then, incorporates both of the other models into a more encompassing understanding of the nature

Acreditamos que, no ensino, assim como na pesquisa, abordar questões de habilidades específicas em torno da escrita do aluno (como iniciar ou concluir um artigo ou uso da primeira pessoa) pode assumir significados inteiramente diversos, se o contexto for apenas o de técnicas de estudo, se o processo for visto como parte da socialização acadêmica, ou se for visto mais amplamente como um aspecto de todo o contexto institucional e epistemológico (LEA; STREET, 1998, p.158)³⁵.

Nesse sentido, entendemos que os letramentos acadêmicos – no plural, devido à afiliação aos Novos Estudos do Letramento – centram-se em entender a relação do estudante com a leitura e a escrita por meio dos usos diferenciados, valores, memórias e as relações ideológicas do contexto (STREET, 2003). Também há uma relação profunda com a produção de sentido, com identidade, poder e autoridade daquilo que é valorado na universidade, propiciando adquirir legitimidade ao circular e responder sócio linguisticamente nos espaços institucionais da universidade, assumindo uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2003) diante do(s) outro(s), resultando em operar em práticas de escrita valorizadas na universidade. Logo, esta concepção compreende a leitura e a escrita acadêmicas como práticas sociais situadas, que variam de acordo com as áreas e disciplinas em que são requeridas (SILVA, 2014).

Sendo assim, Lea e Street (1998) consideram o letramento um fenômeno historicamente situado. Portanto, os três modelos mencionados, segundo os autores, são interdependentes e não podem ser individualizados. Pensar a inserção do sujeito que advém de práticas pouco escolarizadas, através do diálogo entre os três modelos propostos pode resultar em processos que compreendam as trajetórias dos letramentos locais dos sujeitos que recém conquistaram o direito de estar na universidade e os auxiliem nas experiências de apropriação dos letramentos dominantes de forma crítica. Defendemos em nossa

of student writing within institutional practices, power relations and identities”.

³⁵ Original: “We believe that, in teaching as well as in research, addressing specific skills issues around student writing (such as how to open or close an essay or whether to use the first person) takes on entirely different meanings if the context is solely that of study skills, if the process is seen as part of academic socialization, or if it is viewed more broadly as an aspect of the whole institutional and epistemological context”.

pesquisa com alunos cotistas, que a escrita é permeada pela diversidade linguística, social e cultural e que isso seja validado na universidade.

A perspectiva dos letramentos acadêmicos surge, também, como uma tentativa de promover reflexões sobre questões relativas à aprendizagem da escrita do estudante na Academia (LILLIS; SCOTT, 2003). Para essas autoras, a investigação no campo dos letramentos acadêmicos tem:

[...] potencial transformador e modificador na construção de significados, ao olhar etnograficamente e criticamente para a produção do texto escrito situado, buscando evidenciar as experiências vividas pelas pessoas na tentativa de explorar os saberes em contextos específicos (LILLIS; SCOTT, 2003, p.13)³⁶.

Considerar que são possíveis as transformações com o trabalho de linguagem na universidade é apostar em novos diálogos, seja na área da Linguística, seja com as outras áreas do conhecimento, como tentamos elaborar nesta tese o diálogo substancial com os estudos descoloniais, subsidiados pela Sociologia e Psicologia. E para isso, é importante apontar estratégias educativas que diminuam a distância entre os letramentos locais e dominantes dos sujeitos.

Observamos que tradicionalmente, os estudos do letramento acadêmico aliados às teorias sociológicas e antropológicas ocupam-se de pesquisas, cujo foco centra-se no uso da língua por grupos historicamente alijados do acesso dos processos educacionais institucionalizados.

Sobre essas iniciativas, os estudos de Castillo (2013) e Zavala (2010) nos ajudam na compreensão das questões que envolvem apreender as práticas de linguagem da universidade, que envolve “falar e atuar em um discurso acadêmico” (ZAVALA, 2010, p. 72). Para Castillo (2013, p. 12) países como México, Colômbia e Peru têm em suas populações características particulares sendo “países nos quais diversos grupos étnicos coexistem dentro de instituições culturais, cujos membros devem entrar em instituições educacionais que pouco ou nada

³⁶ Original: “that it is a transformative in meaning making set alongside a critical ethnographic gaze focusing on situated text production and practice. This involves a commitment to staying rooted in people’s lived experiences and an attempt to explore what may be at stake for them in specific contexts”.

reconhecem suas particularidades, conhecimentos e formas de difusão cultural”³⁷. A universidade é uma dessas instituições.

Além disso, conforme defendeu Gee (1996) o uso linguístico que constitui as práticas de escrita da universidade, só é uma das partes de algo mais amplo, que o autor denominou de Discurso, com D maiúsculo. Com efeito, o letramento acadêmico deve cumprir um “papel crítico e não paliativo no ensino superior, o que implica combater os discursos de déficit acerca da falta de lógica e de racionalidade nos aprendizes” (ZAVALA, 2010, p. 91). Com isso, reafirmamos que a produção e recepção de textos acadêmicos não se reduzem a aspectos puramente linguísticos; os contextos culturais são indispensáveis nesse processo.

Zavala (2011) argumenta em favor da “noção de agência dos sujeitos, destacando a necessidade de ocupar um lugar central neste tipo de escrita. Este conceito se tornou onipresente em várias disciplinas, mas nem sempre é claro” (ZAVALA, 2011, p. 52)³⁸. Desta noção, ressaltamos que conferir espaço e importância ao que os estudantes universitários dizem, evidenciando suas narrativas e promovendo lugares de materialização da agência dos sujeitos, contribui segundo Zavala (2010) para transparecer que “no passado o ensino superior estava reservado a uma elite educada que havia sido preparada para a experiência em escolas que não diferiam tanto das universidades e em lares que não diferiam tanto daqueles de seus professores” (p.72), agora com a expansão do ensino superior brasileiro colocou-se na mesma sala de aula, indivíduos com diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar, falar e escrever que naturalmente entram em conflito.

Consideramos que o papel da modalidade escrita da língua na ecologia (BARTON, 1994 [2007]) dos diferentes grupos culturais, transcende a dimensão cognitivista típica de abordagens que focalizam habilidades de sujeitos. A compreensão da língua somente na perspectiva cognitiva vai de encontro a muitas práticas culturais de interesse das minorias linguísticas; a universidade, enquanto instituição reguladora de práticas, tende a reproduzir os letramentos dominantes e

³⁷ Original: “países en los que en su interior conviven diversos grupos étnicos y culturales, cuyos miembros deben ingresar en instituciones educativas que poco o nada reconocen sus particularidades, saberes y formas de transmisión cultural”.

³⁸ Original: “argumentar a favor de que esta noción ocupe un lugar central en este tipo de escritura. Este concepto se ha vuelto ubicuo en varias disciplinas pero no siempre resulta claro”.

silenciar o vernáculo, e quando os grupos subalternizados transitam na esfera acadêmica é bem possível não se reconhecerem partícipes dessas práticas (SITO, 2016); (KLEIMAN; SITO, 2016); e de outras esferas, a jurídica, por exemplo, (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013) poderosas e influentes no tecido social.

A relação entre os letramentos globais e locais possibilita compreender as fragilidades de acesso ao letramento acadêmico das minorias linguísticas que advêm de contextos de baixa escolaridade e passam a transitar na Academia. Por letramentos locais, Kleiman (2010, p. 377) define como “aqueles de resistências, adquiridos em trajetórias pessoais singulares, às margens da educação formal, que moldam a vida cotidiana das pessoas, são menos visíveis e recebem menor apoio”. Em contrapartida os letramentos dominantes ou globais, “só levam em consideração a história da instituição escolar e a natureza reflexivo-analítica de suas práticas, visando a objetivos socialmente valorizados” (KLEIMAN, 2010, p.377). Na próxima subseção, trazemos os entrelaçamentos entre os letramentos globais e locais.

2.3.2 Entre letramentos locais e dominantes³⁹

Em nosso estudo, por exemplo, os modos como os participantes lidam com a escrita nos eventos de letramento, mais precisamente no PIAPE, evidenciam o entendimento que têm da escrita de maneira geral e não da escrita acadêmica em si, logo que adentram a universidade, suas observações sobre o que é texto ainda estão assentadas em seus mundos de letramentos (HAMILTON, 2002) anteriores, algumas vezes relacionados às situações particulares de suas vidas em que precisaram fazer uso da escrita.

Em razão disto, discutir linguagem em contextos de grupos historicamente excluídos, tanto ao acesso como ao uso de bens materiais e culturais, justifica procurarmos embasamento nas teorias de letramento e, quando se trata das políticas das ações afirmativas na universidade, o diálogo com essas teorias é fundamental para explicar o que significa usar a modalidade escrita da língua em contextos altamente institucionalizados e com situações mais reguladoras.

³⁹ Neste trabalho, estamos tomando a correspondência entre letramentos locais/vernaculares, os não legitimados versus globais/dominantes – universais como equivalentes, resguardando as pequenas diferenças quanto aos aspectos de origem, lugar, abrangência e poder (KLEIMAN, 2010).

Assumimos, nesta tese, as possíveis analogias entre local/vernacular/ e global/dominante, todavia reconhecemos que muitos autores da área não comunguem desse compartilhamento. Assentamos nossa ideia para tal analogia em pressupostos teóricos de Barton e Hamilton (1998), Hamilton (2002) e Rojo (2010). Tais autores, em nosso entendimento traçam aproximações para substanciar a escolha. Nas palavras de Rojo (2010, p. 5-6):

[...] no mundo da escrita, o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente.

Para essa autora, os letramentos dominantes estão associados a instituições formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias, que fazem uso da escrita nesses contextos de forma a associar referências de âmbito global, reconhecidas e referendadas por certos grupos linguísticos que representam determinadas classes ou instituições. Já os letramentos locais ou vernaculares são:

[...] essencialmente os que não são regulados pelas normas e procedimentos formais das instituições sociais dominantes e que têm suas origens na vida cotidiana. E são, de fato, práticas híbridas que se baseiam em uma variedade de práticas de diferentes domínios. Ou seja, o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita em suas vidas diárias (BARTON; HAMILTON, 1998, p.247)⁴⁰.

Para os autores, os letramentos locais e globais se retroalimentam, o que incorre na hibridização defendida por eles. No entanto, as práticas de linguagem da Academia tendem a separá-los e

⁴⁰ Original: Vernacular literacy practices are essentially ones which are not regulated by the formal rules and procedures of dominant social institutions and which have their origins in everyday life. Vernacular literacies are in fact hybrid practices which draw on a range of practices from different domains. Summarising what people do with reading and writing in their everyday lives.

dimensioná-los como opostos e estanques e, assim como postulado por Rojo (2010), tornam-se frequentemente desvalorizados pela cultura oficial.

Nessa direção, Barton e Hamilton (1998) reconhecem que “os letramentos vernaculares são identificados como categorias não rígidas e rápidas: eles são tão diversos como são as práticas sociais. E são híbridos na origem” (BARTON; HAMILTON, 1998, p.252)⁴¹. Enquanto os “letramentos dominantes são aqueles associados com organizações formais, como a escola, direito, religião e ambiente de trabalho carregando em si valoração, aspectos de legalidade, culturalmente são mais padronizados e definidos em termos de efeitos formais da instituição” (p.252)⁴². E notoriamente, ao se tratar de letramentos dominantes, há especialistas para os difundirem: na esfera escolar são “os professores por meio dos quais o acesso ao conhecimento é controlado” (p.252)⁴³ e isso dissemina relações de poder.

As instituições socialmente poderosas, como a escola e universidade, usam e ensinam práticas de letramentos dominantes. Estas práticas podem ser vistas como parte das formações discursivas (FOUCAULT, 1996), configurações institucionalizadas de poder e conhecimento que são personificadas nas relações sociais (BARTON; HAMILTON, 1998). Ainda de acordo com Barton e Hamilton (1998, p, 252): “os letramentos vernaculares são, de fato, práticas híbridas que se apoiam numa gama de práticas de diferentes domínios”⁴⁴. Podem ser resumidos ao que as pessoas fazem com leitura e escrita em seu cotidiano. Os letramentos da vida diária são invisibilizados, em especial, na instituição escolar, contudo, isto não significa que eles sejam opostos,

⁴¹ Original: Vernacular literacy practices we have identified are not hard and fast categories: vernacular literacies are as diverse as social practices are. They are hybrid in origin.

⁴² Original: Dominant literacies are those associated with formal organisations, such as those of education, law, religion and the workplace. To the extent that we can group these dominant practices together, they are more formalised than vernacular practices and they are given high value, legally and culturally.

⁴³ Original: “In dominant literacies there are experts and teachers through whom access to knowledge is controlled”.

⁴⁴ Original: “vernacular literacies are in fact hybrid practices which draw on a range of practices from different domains”.

muitas vezes, entrelaçam-se ou se sobrepõem e podem complementar-se.

Como resultado das modificações pelas quais a universidade passou nos seus últimos anos, o imbricamento entre letramentos locais e globais é compreensível. Para Rojo (2010, p. 4)

A universidade modificou-se estruturalmente e a população escolar mudou: as camadas populares tiveram finalmente acesso à educação pública (ou a ela retornaram) e trouxeram para as salas de aula práticas de letramento que nem sempre a escola valoriza e que dialogam com dificuldades com os letramentos dominantes das esferas literária, jornalística, da divulgação científica e da própria escola. Por outro lado, os letramentos na sociedade atual urbana (e mesmo no campo) sofisticaram-se muito nos últimos 20 anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação. Os letramentos escolares, no entanto, não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando insuficiências.

As insuficiências destacadas pela autora incidem sobre o conceito da teoria de déficit (LEA; STREET, 1998). E ocorre na universidade a sobreposição dos letramentos locais, via letramentos globais, de modo a apagar os locais e não partir deles para intermediar a apropriação dos letramentos dominantes. De um lado, entendemos que os letramentos vernaculares estão enraizados na experiência cotidiana e servem para finalidades diárias dos sujeitos. Por outro lado, a escola/universidade é o lugar legitimado para assunção dos letramentos globais/dominantes. Acreditamos que os autores aqui visitados não dicotomizam esses conceitos, reconhecem suas especificidades e evidenciam o caráter híbrido de seus usos. E observam que os usos da escrita com grupos sociais que se organizam com a predominância da oralidade em suas vidas, sem ver nisso problema (STREET, 2014) e ao adentrar à esfera acadêmica fazem uso desse imbricamento local/global.

2.4 LETRAMENTOS DOMINANTES E A INSERÇÃO DO ESTUDANTE COTISTA NAS PRÁTICAS ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE

Esta seção se constitui por entender que o estudante universitário deve ser capaz de usar a escrita acadêmica com desenvoltura. Essa assertiva é compartilhada por autores, cujas pesquisas versam sobre letramento acadêmico. No entanto, resta-nos pensar como se dará a inserção do estudante advindo de minorias linguísticas, bem como sua apropriação dos letramentos dominantes, uma vez que suas realidades podem estar distantes das práticas de prestígio da esfera acadêmica.

Parece-nos interessante entender que as trajetórias de letramento dos alunos desses grupos indiciam caminhos para construir a apropriação dos letramentos dominantes, partindo do local. Não em uma linearidade de entendimento, apropriação e, em seguida, funcionamento na esfera acadêmica. Vejamos o excerto abaixo, a fim de exemplificar como os estudantes subvertem.

Inácio: *quando ele(professor) corrigia a minha prova ele não considerava nada... vamos dizer assim... era certo...ou errado errado... e:: vamos dizer assim... aí até:: eu falei com outro professor que dava a mesma matéria... dava junto com ele... aí pra... se não eu ia reprovar na matéria... daí eu disse “oh... professor...” éh... daí eu conversei com ele assim néh... daí ele disse... “não... deixa que eu corrijo a tua prova...” daí eu:: daí ele me chamou lá e eu... porque eu tenho dificuldade de:: de escrever na hora da prova também as vezes... mas se eu te falar como é que resolve uma coisa.. eu sei:: resolver néh... daí no dia da correção da prova ele me fez as perguntas ali... e... assim... eu tinha acertado todas néh.*

No processo de vivenciar as práticas de letramentos da universidade, os estudantes ressignificam e subvertem as práticas sociais da universidade, como observado no relato de Inácio, o qual advém de uma prática social em que as elucidações dos eventos da vida, também podem ser explicadas pela oralidade, na universidade ele se depara com o evento de letramento *prova* em que o aluno é convocado pela escrita explicar determinados assuntos, na comparação breve de um exame de cálculo, saber apenas as fórmulas e o resultado não é fundante, cobra-se o raciocínio e caminhos que o levaram a tal resultado e essa prática é solicitada ao aluno.

Por discordar do modo como o professor corrigia sua prova e a atenção dispensada a ela, Inácio encontra outras formas de obter essa

correção, conversando com outro professor, *daí eu conversei com ele assim néh... daí ele disse... “não... deixa que eu corrijo a tua prova...”*, delineando outros modos de sair da situação de não correr risco de reprovar na disciplina do curso. Nessa busca de driblar a organização daquela prática acadêmica, o aluno cria uma nova situação, *daí no dia da correção da prova ele me fez as perguntas ali... e... assim... eu tinha acertado todas néh*, e estabelece outras formas de negociação com os docentes e tem sua avaliação formulada pela predominância da oralidade, característica sua forte como ele mesmo apregoa, *mas se eu te falar como é que resolve uma coisa.. eu sei:: resolver néh*, ao passo que a escrita não é seu ponto forte, *porque eu tenho dificuldade de:: de escrever na hora da prova*, as estratégias encontradas pelo estudante são representativas de continuar vivenciando as práticas da universidade, de modo, a torná-las flexíveis quando se fizer necessário.

Nesse modo de subverter e redirecionar a vida na universidade, o PIAPE, como uma microagência de letramento dessa esfera poderá mediar a inserção dos grupos minoritarizados nas práticas de letramento acadêmico. Para entender esse processo, consideramos ser pertinente sempre problematizar o conceito de déficit, compreendido, como a falta de habilidade em lidar com a escrita nas disciplinas do curso de graduação (LEA; STREET, 1998). E o letramento acadêmico terá sua base na compreensão dos diversos modos de abordar a questão da escrita na/pela universidade.

Rojo (2010), quando discorre sobre o recente acesso das camadas populares à esfera escolar, ressalta ser comum a ideia de que as minorias linguísticas, pela distância que ficaram da universidade, trazem consigo problemas de aprendizagem de ordem cognitiva, e quando a instituição universidade se modificou e/ou se reestruturou, conforme postulado pela autora, nem sempre essas modificações ocorreram no sentido de promover a junção entre os letramentos vernaculares e dominantes.

Todavia, o foco era/é “diagnosticar” os males de aprendizagem e resolvê-los, a fim de manter os níveis de excelência das universidades, sem se importar com o sujeito em si e seu histórico de uso da leitura e escrita. Os males aqui mencionados por Rojo (2010) configuram-se nos déficits de aprendizagem desses grupos sociais. Esses grupos operam na sua maioria com as atribuições da oralidade da língua, esfera familiar e da ordem do narrar (relatar) e quando admitidos na esfera universitária, as exigências da ordem do dissertar (expor e argumentar) e operações sob o desempenho da escrita são predominantemente solicitadas.

No entanto, no entendimento desse estudo, sobre a inserção do sujeito em práticas de letramento dominantes não pode ser somente a

perspectiva cognitiva a orientar as ações de uso da escrita, pois os mundos de letramentos dos sujeitos da nossa pesquisa, por exemplo, estão mais alicerçados nas práticas e eventos de letramento organizados na esfera comunicativa dos gêneros primários (BAKHTIN, 2003), os quais se constroem em situações espontâneas de uso da linguagem do que na tipicidade de seu equipamento cognitivo individual, exigência mais próxima dos gêneros secundários. Ressaltando que os gêneros são construções sociais e culturais típicas e recorrentes das esferas da atividade humana. Aproximar os aspectos cognitivo e social é o que significa trabalhar com os gêneros discursivos na Academia. Ademais, construir a proposição de que enunciamos pelos gêneros expressa as capacidades de linguagem e essas se organizam por atos linguísticos de descrever, instruir, expor, argumentar, narrar e/ou poetizar na vida acadêmica. Quando perguntados sobre a compreensão de que é um leitor/escritor na universidade, obtivemos as seguintes elaborações:

Ernesto. esse é um ponto muito importante porque tem pessoas que escrevem artigos você vai ler... artigos que são mais escurecedores assim... que mais confundem suas ideias do que tipo:... te ajudam a compreender melhor os assuntos... e tem ((gaguejo)) artigos que você lê... e são melhores que:... um semestre de curso...de tão... claro... que são... de tão bem construídos que são... e daí a gente pensa assim... ah... vamos escrever assim... quando a gente vai tentar colocar no papel... vê que não é tão simples...

Inácio. Tem uma aluna lá do:... da:: Engenharia Química... a S.... ela:... fez o TCC dela... depois ela fez mestrado e doutorado... mas assim... ela te explica em dez minutos () que demora duas horas... tipo:... pra explicar... aí se tu ler o trabalho dela... não entende... tu não entende... precisa ela falar... ()...

A partir do exposto e dos pontos destacados nas falas dos estudantes acerca da representação de leitor/escritor na universidade, observamos que não há modelos cristalizados e que eles percebem que há organizações próprias para a escrita e para a oralidade, *ela te explica em dez minutos () que demora duas horas... aí se tu ler o trabalho dela... não entende... tu não entende...*, notadamente o estudante compreende as diferenças entre falar e escrever. Ernesto destaca que há

escritores que apresentam uma escrita que ora, *artigos que são mais escurecedores assim, ora, te ajudam a compreender melhor os assuntos...* Inferimos que os estudantes percebem as diferenças, mas não dicotomizam as ações entre leitor e escritor, assumindo que quando se exercita a escrita é que se compreende, *quando a gente vai tentar colocar no papel... vê que não é tão simples...* que há estruturas e regulações para praticar a escrita e a leitura e nisso não se mesclam a ideia de déficit, mas da pouca ou rara participação nas práticas de escrita, o que interfere em construir-se leitor/escritor. Por isso, as discussões sobre o acesso, a disponibilidade e a apropriação que os participantes têm ou não junto à escrita se fazem necessárias.

2.4.1 Acesso, disponibilidade e apropriação nas/das práticas de letramento acadêmico

Além das discussões acerca do ato de ler e escrever assumido na universidade, as formas como os sujeitos acessam e vivenciam a escrita e leitura são questões a se investigar. Nesse sentido, conceitos como *disponibilidade*, *acesso* e *apropriação* são pertinentes ao campo teórico dos estudos do letramento, assentamos nosso entendimento em Kalman (2004, p.7), quando afirma que:

[...] *disponibilidade* denota a presença física de materiais impressos e infraestrutura para sua distribuição como: bibliotecas, pontos de vendas de livros, revistas, jornais, serviços de correio e etc. Ao passo que o acesso se refere às oportunidades para participar em eventos de língua escrita, situações nas quais o sujeito se posiciona face a face com outros leitores e escritores⁴⁵.

Consoante ao enunciado pela autora, o PIAPE pode se configurar como uma oportunidade para estudantes de PAAAs *acessarem* eventos organizados de usos da leitura e escrita e se posicionarem junto a outros leitores e escritores da esfera acadêmica. Além disso, a citação de Judith

⁴⁵ Original: “disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera), mientras que acceso se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-à-vis com otros lectores y escritores”.

Kalman reflete algumas situações dos participantes desta pesquisa, pois acessar é bem diferente de ter a sua disposição, como explicita a aluna Dandara, quando questionada sobre suas idas e frequência na biblioteca universitária (BU):

[...] vou pouco à BU porque tenho muitas dificuldades de encontrar os livros, sempre preciso de ajuda de alguém que trabalha lá ou de um colega, acho difícil achar os livros nas prateleiras porque tem aqueles códigos que nem sempre sei ler.

Percebemos que a estudante tem para si, o acesso e a disponibilidade, mas ainda lhe falta a *apropriação*, já que tem dificuldade em compreender e participar desse evento de letramento, enraizado em uma prática de letramento dominante tradicional que é a catalogação e codificação universal de livros em bibliotecas, via sistema decimal, o que pode provocar desconforto e constrangimento em frequentar e usar uma biblioteca universitária.

Para Kalman (2003), os direcionamentos para a *apropriação* acontecem na medida em que, “por meio de abordagens contínuas, o aprendiz aproxima-se cada vez mais do núcleo da atividade e apropria-se das práticas na sua totalidade” (p.44)⁴⁶. Assim, quanto mais se frequenta e apreende os modos de operar em uma biblioteca, mais ele se apropria das práticas de letramentos, próprias da universidade. Ainda sobre *apropriação*, a autora reitera que se trata de vivenciar as situações de uso da leitura e escrita para esse fim, como assegura abaixo.

O processo de *apropriação*, portanto, também é intersubjetivo na alfabetização, o que implica que o conhecimento e o uso das práticas de cultura escrita são construídos através da interação com outros leitores e escritores onde a linguagem oral é fundamental para alcançar a abordagem da leitura e escrita e sua eventual apreensão (KALMAN, 2003, p.46)⁴⁷.

⁴⁶ Original: “a través de aproximaciones continuas, el aprendiz se acerca cada vez más al núcleo de la actividad y se apropria de las prácticas en su totalidad.

⁴⁷ Original: “El proceso de apropiación, entonces, es también, intersubjetivo en la alfabetización esto implica que el conocimiento y uso de las prácticas de la cultura escrita se construyen mediante la interacción con

A partir do exposto, podemos afirmar que ir à biblioteca, observar outros usuários funcionando no espaço, checando computadores, anotando em fichas os números de referências, pesquisando, procurando livros nas estantes, traduz-se em experiências vitais para a apropriação do uso efetivo da biblioteca na Academia.

Por isso, concordamos com Kalman (2004) quando argumenta que a apropriação, como uma prática escolar, não serve apenas para reproduzir texto, mas dar-lhe significado. Ou seja, além de frequentar uma biblioteca é preciso aprender e entender seu funcionamento, e assim, tornar significativo o seu uso, compreender a ponto de participar efetivamente dessa prática, agindo nas dimensões de consulta de livros, empréstimos, momentos de estudos, entre outras funções.

Vivenciar os eventos de letramento acadêmico desperta no universitário o conflito entre seus letramentos locais e globais, desafiando-os sobre o que sabem e o que ainda não aprenderam. Por entendermos que os textos se organizam na cultura, dentro de determinadas situações típicas e recorrentes – em eventos e práticas de letramentos, em sistemas, estruturas e funções – é que elaboramos a próxima seção.

2.5 O TEXTO ACADÊMICO E SUA RELAÇÃO COM AS TEORIAS DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS⁴⁸

2.5.1 A valoração da escrita na sociedade

Antes de situarmos as questões de gênero, tecemos algumas considerações sobre as sociedades escriturárias (RAMA, 2015). A escrita, recentemente, ocupou espaço significativo nos países ocidentais, como apregoou Galvão et al. (2007, p. 11), “até meados do século XX, o Brasil foi um país marcado pela oralidade e pelo analfabetismo”, o surgimento da escrita e a centralidade dessa tecnologia nos estabelecimentos de ensino são fatos recentes, lembrando que somos um país que vivenciou tardiamente a instituição universidade, como

otros lectores y escritores donde la lengua oral es clave para lograr el acercamiento a la lectura y escritura y su eventual comprensión”.

⁴⁸ O campo teórico metodológico que discute gêneros cerca-se de diferentes abordagens e cada uma constrói o seu recorte conceitual, por ser de nosso conhecimento tais distinções, optamos por reconhecer os termos na sua ambivalência, mas destacar nossa escolha pela opção gêneros discursivos.

destacaremos no capítulo quatro, e a referencialidade à escrita em detrimento da oralidade reflete-se no contexto escolar como lugar legitimado para práticas valoradas de uso da escrita.

A compreensão de que a humanidade se divide entre antes e depois da escrita é uma forma de entender que a escrita separou povos e civilizações, as populações de organização linguística oral foram silenciadas, em uma dicotomia que criou critérios de supervalorização das sociedades grafocêntricas em oposição às ágrafas.

Povos como os indígenas e algumas populações africanas, historicamente de tradição oral, padeceram sob o domínio dos colonizadores diante da obrigatoriedade de agir via modalidade escrita da língua do colonizador. Junto com a assunção da escrita vieram formas de opressão e diferenciação entre os povos. Como admitiu Gnerre (2009), é difícil pensar qualquer caso de processo de formação de uma língua padrão [...] “que não delibere sobre classes sociais, pois nessas há os membros de uma elite política e cultural de uma determinada comunidade linguística que por meio da escrita exercerá o poder sobre outras que não dominem tais práticas” (p.40).

Mignolo (2003) adverte que nos processos de pensar os mundos em suas construções locais e globais, as civilizações também foram divididas em línguas sistematizadas e escrituradas, e aquelas, cujas populações não atribuíram tanto valor ao escrito, sendo essas posteriormente denominadas de incivilizadas. Na colonialidade do saber, Walsh (2009, p. 9) lembra que o posicionamento do “eurocentrismo como ordem exclusiva da razão, conhecimento e pensamento, a que descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados” se reflete na língua e principalmente na modalidade escrita.

Nesta direção, acreditamos que Rama (2015), quando discorreu sobre a cidade das letras, sustentou que a cidade estruturada em função da escrita exerceria o poder de uns para com (contra) os outros, pois quem deteria o poder seria aquele cuja escrita dominava. Segundo o autor, a cidade barroca serviu para a oratória religiosa e toda uma estrutura que incluía “as universidades construídas para dar suporte a essa nova realidade, levando a sacralização da escritura, além de dar um lugar de destaque a seus burocratas (escrivães, advogados etc.), responsáveis pelos documentos que instauravam o poder” (p. 51).

Assim, Rama (2015) mostra-nos as mudanças daqueles que produzem e consomem textos: os “letrados” nos tempos da Colônia, “os escritores” na Modernidade, e posteriormente os “ideólogos”, todos,

sem exceção, mantêm-se vinculados ao poder, muitos porque dominam a escrita.

Diante do exposto, admitimos que apropriar-se da escrita hoje inclui graus que vão da assinatura do nome- para reconhecer-se alfabetizado- aos gêneros discursivos na universidade- a fim de reconhecer-se universitário-, bem como em outras esferas de letramento dominante, todos eles significando poder, não esquecendo que os processos de escolarização que não possibilitam o acesso e a assunção de uma alfabetização crítica estão fadados a cumprir apenas o papel da manutenção da ordem, ou seja, separar povos e excluir outros, a diferença é que não mais pela repressão, mas pelo plano ideológico, alargando a falsa ideia de inclusão global, quando na verdade se está distanciando, na própria cidade letrada, aqueles que sabem funcionar, os burocratas da língua, e os desprestigiados, que não se apropriaram da escrita. E isso reverbera em como a escrita dos estudantes é avaliada, referenciada ou desautorizada na Academia.

2.5.2 Teorias sobre texto e gênero

Não é nossa intenção apresentar todo o arcabouço teórico envolvendo as teorias do texto, logo, esta subseção se realiza devido à vivência, enquanto escritores e leitores, de nossos participantes no evento de letramento PIAPE paralelamente as suas aulas na graduação. Nesse período, produziram-se os gêneros resumo(s) e resenha, foco de nossa análise. Desse modo, discorreremos de maneira breve sobre texto e gêneros discursivos da esfera acadêmica, por entender que o letramento acadêmico se entrelaça com as teorias dos gêneros, ao passo que discutir a escrita no contexto universitário acarreta dimensões ideológicas e culturais, e não apenas linguísticas.

As teorias sobre texto datam da década de 1960, na Europa e, de modo especial, na Alemanha. Tais teorias construíram a área da Linguística Textual, “cujo objeto de estudo consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou frase, mas sim o texto” (FÁVERO; KOCH, 2008, p. 11). Sobre texto, as autoras reconhecem “tratar-se de concepções que abrangem tanto textos orais quanto escritos que tenham como extensão mínima dois signos linguísticos” (p. 11), nos interessa os desdobramentos para o texto escrito.

Ao longo da história e das investigações linguísticas, as teorias sofreram amplas abordagens por correntes distintas. Para esta tese, consideramos o texto não como simples sequência de cadeias

significativas, mas o defendido por Fávero e Koch (2008, p. 26) em duas acepções:

[...] *texto*, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido *estrito*).

Notoriamente, há relações intercambiáveis entre texto e discurso e o diálogo com a teoria sobre os gêneros poderão somar-se a elas. Para isso, é necessário compreender a língua à luz de uma teoria, uma vez que o estudo sobre texto e gênero não está desprendido de uma concepção de língua. Em nosso estudo, os pressupostos teóricos de Bakhtin⁴⁹ cumprem esse papel, pois tais estudos depreendem que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2004, p. 124). Continua o autor: “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos interlocutores” (p.127). Por também comungarmos dessa ideia, acrescentando que os usuários significam a língua, a depender dos contextos, é que situamos nos pressupostos bakhtinianos a concepção de língua no campo dialógico, porque compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

No que tange especificamente ao texto acadêmico, entre muitas pesquisas desenvolvidas na área, consideramos aqui nesta tese, dialogar com os estudos de Motta-Roth (2001), Motta-Roth e Hendges (2010),

⁴⁹ Resguardadas as considerações feitas em Faraco (2009) de que a obra bakhtiniana resulta de estudos e proposições de grupo de intelectuais que compõe o Círculo. Como não é nossa intenção apresentar em profundidade a teoria do pensamento bakhtiniano, quando o citamos estamos usando as obras, cuja tradução em português, levam apenas o nome de Bakhtin.

Bonini e Figueiredo (2010) e Baltar; Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011), por visualizar nesses trabalhos, com ressalvas às escolhas teórico-metodológicas distintas dos autores, uma atenção especial dispensada à escrita acadêmica, tornando-se referências importantes, quando se trata de abordagem para os gêneros discursivos da esfera acadêmica, além de reverberar nessas obras intersecções com os estudos do letramento acadêmico.

Tais estudos deliberam por questões estilísticas, linguísticas e socioculturais para a escrita acadêmica, em uma junção que permite ler os textos produzidos pelos estudantes, a partir de pressupostos e ideários de ordem linguística, do campo da linguística textual, levando em conta a contribuição das teorias sociológicas adicionadas ao arcabouço dos letramentos dos sujeitos e seus imbricamentos diante da situacionalidade que envolve toda produção textual refletidos na alteridade, essa que de acordo com o pensamento bakhtiniano, se dá na relação com o outro indivíduo, pois nos refletimos na ação do outro, refratando-nos. E a partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente.

Nesse sentido, dois aspectos do discurso, alteridade e situacionalidade, entendidos aqui como diálogos com a subjetividade (BAKHTIN, 2003) orientam nosso pensamento dialógico. É a presença do outro, na constituição da subjetividade, na formação da consciência e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que nos possibilita dar originalidade as perspectivas simbólicas. Logo, a percepção de que enunciamos e elaboramos o nosso projeto de dizer, em determinadas situações na universidade, através de gêneros e como no evento de letramento PIAPE, os estudantes tendem a se apropriar dos gêneros para responder às atividades de escrita dessa esfera. E para isso consideramos a pertinência de discorrer sobre gêneros discursivos.

2.5.3 Os gêneros discursivos

Baltar (2003) assinala que “conhecer os gêneros discursivos presentes na comunicação da sociedade letrada, com suas configurações contextuais e cotextuais é condição necessária para desenvolver a competência discursiva dos usuários em sua língua materna” (p. 27). É corrente a ideia de que para funcionarmos nas práticas de letramento da universidade, em seus inúmeros eventos de letramento, atinentes a esta instituição, carecemos de escrever e falar com os gêneros desta esfera. Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011, p. 35) apresentam os principais “quadros teóricos metodológicos que discutem o fenômeno

do texto e dos gêneros textuais/discursivos [...], tais como o Interacionismo socidiscursivo, a [...] sociorretórica e os postulados de Bakhtin”. Destacam os autores, que esses aportes sustentam a publicação estrangeira e brasileira na área. Entre os quadros expostos, escolhemos na tese, discutir gêneros à luz de Bakhtin.

Entendermos a comunicação pela linguagem como uma realização de enunciados concretos e únicos (BAKHTIN, 2003), cabe aqui elencar enunciados como sendo “(orais e escritos), proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (p. 261). Bakhtin (2003) elaborou a compreensão de três elementos que sustentam a realização dos enunciados, são eles: “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e igualmente determinados pela especificidade do campo da comunicação” (p. 262).

Bakhtin (2003), ao se referir a gênero, elabora o que se entende por: conteúdo temático, o conjunto de temáticas que podem ser arremetidas por um determinado gênero, não se abordando como assunto, mas como um leque de temas que podem ser ajustados em um dado gênero. A construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado. O estilo, por sua vez, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador. Ressaltando tratar de tipos relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003).

Esse mesmo autor classificou sua teoria sobre gêneros em duas abordagens, para ele, há gêneros discursivos primários e secundários, apresentando-os assim.

Os gêneros discursivos secundários (complexos-romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito [...]) e os gêneros primários são da ordem do cotidiano (cartas, diálogos, interação face a face) (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Importa conferir à explanação do autor, o caráter imbricado dos gêneros secundários e primários, tendo em vista que, como assegura o pensamento bakhtiniano, “no processo de formação, os primeiros incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (p. 263). Embora, as teorias que embasam a discussão sobre gênero tenham suas

especificidades, o entendimento de que as esferas de comunicação dão vida aos gêneros é um ponto em comum nas teorias.

As esferas da atividade humana (jurídica, religiosa, familiar, jornalística, acadêmica, entre outras) organizam os discursos por meio de enunciados. Estes circulam dentro das esferas (campo de uso da linguagem) e orientam as práticas sociais. Assim, cada prática singular de uso da língua, elabora suas formas de discurso e enunciados particulares representados a partir dos gêneros discursivos. Para nós importa a esfera acadêmica, visto que é nela que nossos participantes se assumem enquanto produtores de texto. E é nela também que desejam constituírem-se partícipes legitimados, pois como asseguram Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenigo (2011, p. 41): “participar dos debates, vicejar a construção e a disseminação de saberes, forjar-se identitariamente como membro dessa comunidade são desejos de estudantes que nela ingressam”.

Para tornarem-se leitores e elaboradores de textos, nossos participantes carecem de entender que escrever é trabalho e “o trabalho com o texto pressupõe o trabalho de pensar, de tomar decisões sobre gêneros possíveis de expressar o que se quer dizer, de acordo com os efeitos de sentido que se pretende em relação ao interlocutor” (BALTAR, 2003, p.4).

E a esfera acadêmica como espaço de produção, circulação e socialização de conhecimentos recobra responder a algumas práticas de escrita, no nosso caso, no evento de letramento PIAPE, os estudantes vivenciam a elaboração de vários gêneros discursivos. Por essa razão, junto aos estudos do letramento, os gêneros discursivos não podem ser tomados apenas como objeto de ensino aprendizagem, é preciso avançar para além dessa compreensão. Gatinho (2004) recomenda pensá-los também como estratégias de possibilidades. A justificativa do autor “é não engessar os gêneros, não os usar como modelo de práticas discursivas sem, contudo, evidenciar seu caráter dialógico com outros gêneros e sua dinamicidade” (p. 6).

Percebemos nos gêneros discursivos da esfera acadêmica o caráter dialógico apontado pelo autor, a fim de exemplificar, sempre que ao distinguir o *Resumo Informativo* do *Resumo Indicativo*, nas atividades de linguagem do PIAPE fazia-se uma comum confusão entre esses dois gêneros. Escolhemos para analisar nesta tese, os gêneros discursivos: a resenha e o resumo, primeiro, porque quase todos participantes já elaboraram esses gêneros, seja em alguma disciplina do seu curso de graduação, seja no PIAPE. Segundo, porque esses dois gêneros acarretam questões estruturais, linguísticas e configuracionais

em que seus usos diferem na esfera acadêmica e em outras esferas também, e terceiro, porque os professores da graduação, ao solicitarem a produção desses gêneros, não conseguem explicá-los satisfatoriamente, a ponto dos estudantes entenderem.

Tal escolha incorre no conceito de afiliação universitária (COULON, 2008), para o autor, não se trata apenas de adquirir a competência, é necessário igualmente aprender a maneira de mostrar que a possui: “Afiliação-se à universidade é uma condição para ingressar em novas modalidades da vida intelectual” (p. 12).

Ao longo de 2014 a 2017, diferentes gêneros e a elaboração de textos escritos foram trabalhados no PIAPE, desde a dissertação⁵⁰ ao artigo acadêmico. Ao escolhermos os gêneros resenha e resumo(s), pressupomos que sejam solicitados em quase todos os cursos de graduação da UFSC e sua realização, enquanto gêneros discursivos da esfera acadêmica, circunda a determinadas tipologias textuais, com o intuito de atender a fins específicos do ato de dizer de seus enunciadores (BALTAR, 2010). Portanto, olharemos para a escrita dos participantes à luz dos estudos de gênero de Bakhtin na interface com o letramento acadêmico e seus desdobramentos de ordem cultural, linguística e social.

Implicar outros direcionamentos para analisar a escrita do estudante cotista, pressupõe antes de tudo conhecer esse aluno, suas trajetórias de letramento, suas representações sobre a prática de escrita acadêmica e seus processos de imersão desse contexto. Por essa razão se constitui o próximo capítulo desta tese, uma vez que o arcabouço teórico-metodológico de uma pesquisa se faz necessário e está ancorado em uma escolha política social do pesquisador.

⁵⁰ Essa tese entende a dissertação como uma tipologia textual, no entanto nas atividades de linguagem do PIAPE, por parte da coordenação e de tutores, apreciava-se o seu ensino em quase todos os módulos e o descrevia como um gênero/texto e não como tipologia.

CAPITULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Defendo que todo o conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objetividade não implica a sua neutralidade (BOAVENTURA SOUSA SANTOS).

3.1 O CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada constitui um dos grandes campos das Ciências Humanas, do início do século XX, cujos princípios de análise são influenciados ou influenciam áreas como da Antropologia, História, Sociologia, Pedagogia, entre outras. Inicialmente, decorreram compreensões de que o foco da LA era restritamente o ensino de línguas. Anos e enfrentamentos se passaram e este campo de pesquisa escolhe para si, de acordo com Moita Lopes (2006, p.14), “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central”, e ao mesmo tempo “colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas [...], entre outros, em situação de dificuldades sociais” (p. 86).

Agindo assim, tende a perder o caráter solucionista que a acompanhou durante muito tempo. Neste sentido, chegamos à formulação do que se tem chamado de uma LA Indisciplinar, para outros antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Ou ainda uma LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), ou seja, “uma LA como prática interrogadora, inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade” (FABRÍCIO, 2006, p.49).

Escolhemos o campo da LA para metodologicamente atuarmos em virtude das novas agendas assumidas na área, as quais destacam uma orientação explícita para o desenvolvimento de “uma agenda política, de uma agenda transformadora/intervencionista e de uma agenda ética, decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social” (FABRÍCIO, 2006, p.49).

Por essa razão, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas de práticas sociais em que vivemos. Por que uma LA interdisciplinar/transdisciplinar?

Como pesquisa transdisciplinar ‘na qual a lógica de uma teoria é posta a operar dentro de uma outra sem que a última seja reduzida à primeira’. Isso é o que eu chamo de pesquisa interdisciplinar que é um modo possível de fazer pesquisa em LA, sintonizado com outras áreas do conhecimento, ajudando-nos a ver as limitações de nossas pressuposições (MOITA LOPES, 2006, p. 100).

Transdisciplinar porque também reconhece os limites da LA e veicula as possibilidades em dialogar com outras áreas do conhecimento por atravessamentos fronteiriços, por exemplo, em nosso estudo, olhar para o texto do aluno do PIAPE apenas pelo viés da linguística e seu aparato gramatical, estruturante da língua, não responde a uma análise profícua para com a escrita na universidade, pois para compreender texto para além dos aspectos linguísticos, carecemos de acrescentar ao olhar do linguista aplicado, olhares de outros campos teóricos, por isso, a nossa aproximação com os estudos descoloniais de abordagens sociológicas e teorias críticas do letramento acadêmico.

A nosso ver, é papel também da LA investigar contextos descoloniais de pesquisas, em que o foco principal, como anunciou Moita Lopes (2006), seja o sujeito inscrito na produção de conhecimento ou a sua redescrição em outras bases, que se pautem pelo conceito de criação de uma coligação anti-hegemônica.

Uma questão chave que ensaia esta tese: é pensar o mundo por um olhar que não se regularize na centralidade ocidental – pertinaz referência da ordem mundial, já que aspiramos aqui elaborar um pensamento que problematize outras referências possíveis e desejáveis – relação Sul-Sul (SANTOS, 2010), evidenciando outros olhares, para além da ótica ocidentalista-nortista de mundo. A partir disso, verificamos que em um projeto de educação pluralista imprime-se uma crítica à unilateralidade ocidental, convidando a construir um mundo pluriverso com toda sua complexidade, das relações de poder, da resistência e do embate (FANON, 1968), traduzida na preocupação com quem é o sujeito inscrito nela.

Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou bases em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e

organizar a vida social, desafiando o chamado “conhecimento científico e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista moderna” (MOITA LOPES, 2006, p. 87-88).

São esses entraves que precisam ser superados, e a LA contribui para esse debate e tenta promover estudos que contemplem a linguagem com suas especificidades e as implicações que causam na vida dos sujeitos e como esses a utilizam em seu dia a dia.

Segundo Kleiman e Cavalcanti (2007), na década de 1990, uma das grandes preocupações da LA – nas suas vertentes institucionais relacionadas ao ensino de Língua materna – foi a procura de um denominador comum que permitisse caracterizar a unidade na diferença. Com essa busca, o debate anterior relativo à especificidade poderia ter continuado, mas a área estava em franco e vigoroso processo de consolidação e expansão institucional.

Atualmente, entende-se a LA como uma área de investigação inter/transdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991), isto é, “uma visão que traz implicitamente, a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana” (p. 134). A tendência, portanto, nesse campo parece ser a de entender como se dá o foco em contextos institucionais ou não, o que inclui entender os contextos não escolares nos quais o sujeito vive.

Se o campo de pesquisa apresenta caráter multifacetado e as práticas de pesquisa acabaram por se modificar ao longo dos anos, os pesquisadores também mudaram seus enfoques e paradigmas. Sobre a (re)criação desses paradigmas, Santos (2010) assevera que muitos pesquisadores das Ciências Sociais têm se preocupado com a inauguração de “um novo paradigma social e político”. Com base na questão contemporânea exposta, segundo o autor, o principal elemento responsável por essas mudanças tem sido a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la.

Ademais, paradigmas positivistas, cuja direção histórica, apontaram para uma única construção de mundo, uma singular epistemologia – o processo de criar a Europa como a principal referência –, acabou por ocultar ou invisibilizar outras lógicas de vida social. Por acreditarmos na existência de outras epistemologias, empurradas para as margens, mas que vêm tentando enunciar suas vozes como válidas de construir conhecimento, é que reivindicamos por

epistemologias do Sul (SANTOS, 2010). Para Santos (2008, p. 16), precisamos da defesa da “primazia do conhecimento científico, mas de uma ciência assente numa racionalidade mais ampla, na superação da dicotomia natureza/sociedade, na complexidade da relação sujeito/objeto”, e que assume possibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimentos.

Com o intuito de realizar uma pesquisa que se comprometa em enunciar as vozes de grupos historicamente marginalizados, optou-se, como ação metodológica nesta tese, por uma perspectiva de um paradigma sociointerpretativista de pesquisa, cujos princípios investigativos fundamentam-se em “contextos [...] onde os sujeitos vivem e agem, devendo considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que eles experienciam” (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p.136). Acredita-se que tal paradigma possa fornecer condições de sustentar este estudo, cujos deslocamentos para contextos escolares e não escolares serão considerados, trazendo enriquecimento e ajudando pensar sobre as ações pedagógicas da/na universidade.

3.2 DELINEAMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Os grupos de participantes deste estudo se caracterizam por uma intensa diversidade social, política, cultural e econômica. A diversidade está nas formas de vida dos diferentes povos, evidenciada nas diferentes formas de se relacionar com a natureza, nos modos de produzir, comer, falar, festejar e lutar por direitos (CALDART, 2001). Essa diversidade revela formas e tempos próprios de organização e produção de saberes, conhecimentos, valores e culturas, os quais são respeitosamente considerados no estudo aqui apresentado, porque agindo assim, poderemos entender o significado e a importância que a universidade tem para cada um dos sujeitos.

Dado o contexto sócio histórico dos participantes que orienta suas práticas e trajetórias de vida, evidenciando seus mundos de letramentos, configura-se o entendimento de que os aportes teóricos dos estudos do letramento – procedimentos metodológicos – profícuos para pensar o fazer pesquisa em Linguística Aplicada direcionam o olhar para os múltiplos contextos de aprendizagem, desaprendizagem, especificamente, para o cotidiano, como sendo um espaço fomentador de atividades discursivas, consoantes com o postulado por Bakhtin (2003, p. 279): “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas

que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização de múltiplas linguagens”.

Além do mais, é imprescindível compreender o fazer pesquisa como uma prática interpretativista. Em nosso entendimento, os dados gerados na pesquisa devem ser interpretados, à luz de pressupostos teóricos, considerando o contexto de produção dos dados, o momento sócio-histórico, para que, a partir daí o pesquisador construa criticamente seu “olhar” sobre os dados. Esse modo de fazer pesquisa é bastante criticado pelas posturas positivistas, como demonstrou Moita Lopes (2006), pois atitudes prescritivas vão ao encontro da existência de um paradigma ideal de pesquisa – o paradigma positivista moderno –, que promove a manutenção da ciência a favor dos grupos detentores de poder e de epistemologias tradicionalmente presentes na Academia.

Além disso, é preciso questionar que o denominado ideal paradigma positivista é ideal para quem? Nossa inferência é que a idealidade é respaldada na ideologia de grupos que historicamente direcionaram o *modus operandi* de fazer pesquisa. Como contraponto, ancoramo-nos aos estudos do letramento, como um outro modo metodológico de pesquisar, que nos propicia entender como as políticas governamentais em seus projetos de alfabetização em massa, por exemplo, interferem na produção social daquele que aprende a ler e escrever na sociedade letrada, ou ainda, como as políticas de ações afirmativas modificam contextos universitários, no tempo e no espaço dos indivíduos nos processos de socialização das novas gerações e das atuais também. Desse modo, atravessa-nos uma responsabilidade ética no ato de pesquisar.

De Grande (2011), ao tratar das questões de ética na pesquisa em LA, afirma que uma abordagem situada nos pressupostos de um paradigma interpretativista – e nós acrescentamos, com base em contribuições dos Estudos de Letramento –, configura-se como um posicionamento ético e responsável. Isso porque, “ao considerar a prática do outro, do participante de pesquisa, como situada, não se toma um parâmetro regulador e descontextualizado a partir do qual as práticas investigadas serão avaliadas, mas busca-se entender os significados construídos situadamente” (DE GRANDE, 2011, p. 19). Continua a autora, “dentro de sua lógica, para, então, analisá-los e construir descrições da realidade sobre usos cotidianos da linguagem” (p. 19). A postura ética na pesquisa qualitativa, em que há compartilhamentos entre pesquisador e participantes, implica considerar efeitos e consequências do caminho percorrido (DE GRANDE, 2011). Ademais,

a postura ética na pesquisa qualitativa redonda na natureza social de cada esfera.

Neste sentido, os novos cenários de pesquisa abrem espaço para questionar a concepção do que seja verdade, a qual passa a ser o resultado momentâneo da negociação, intersubjetiva e discursiva de sentidos em uma comunidade científica. Nessa perspectiva, o fazer científico é um processo de persuasão retórica, sustentado em aspectos sócio-históricos. (SANTOS, 2010). A partir disso, é pertinente perceber e considerar o contexto de geração de dados, com suas mudanças.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GERAÇÃO DE DADOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Ao adotar uma perspectiva interpretativista em investigações sobre os usos sociais da escrita, pesquisadores do campo dos Estudos de Letramento recorrem a uma série de procedimentos de geração de dados, desde a observação participante, a entrevista, o diário de campo, em combinação com dados documentais, entre outros (VÓVIO; SOUZA, 2005). Nossa escolha, inicialmente, embasada na pesquisa de cunho qualitativo-intepretativista, aporte comum na LA, sustenta-se em uma base que entrecruze informações advindas de um conjunto de ideários: *gêneros discursivos acadêmicos* (textos produzidos pelos estudantes), *entrevistas individuais* com os três grupos (coordenação, tutores e alunos) e *roda de conversa* com o grupo de alunos.

As narrativas dos sujeitos evidenciadas em entrevistas, de acordo com Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005), constituem cada vez mais a vertente de estudos sobre as histórias de leitura de estudantes, professores, coordenadores, formadores, entre outros, envolvidos em processos pedagógicos escolarizados ou não, e têm reforçado o aspecto relativo à pluralidade de trajetórias de letramento em função, principalmente, das singularidades encontradas em cada história narrada.

Tais estudos, ao tomarem como referência as narrativas dos sujeitos sobre suas experiências como leitores, revelam como os percursos de letramento se diferenciam no seu transcorrer, recebendo marcas distintas vindas de diversas instâncias (escolar, familiar, religiosa, entre outras), e que por isso, configuram trajetórias

específicas de formação do leitor (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005, p. 73).

Entendemos que entrevistar não é um *ping pong* de perguntas e respostas fechadas, mas uma abordagem que exige confiança por parte dos envolvidos, provocando questões propositivas que estimulem o outro narrar sobre si, sobre sua representação de mundo e dos problemas sociais. Ao me dispor a ouvir os participantes, estive ciente de que também assumi responsabilidade diante do ato dialógico, ambos interlocutores revelam papéis próprios nessa elaboração da linguagem (BAKHTIN, 2004).

Para Vóvio e Souza (2005, p.49), a “abordagem qualitativa permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e os modos como ocorrem em determinados contextos”. Para as autoras, o uso desses modos de interação tem se mostrado como técnica “fundamental para acessar parte das informações necessárias à abordagem do problema investigado, permitindo ir além de generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas dos sujeitos” (p. 49).

A entrevista é o instrumento que, conforme Mondada (1997), constitui um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores constroem coletivamente uma versão do mundo. Para a autora “a entrevista é compreendida como um acontecimento de colaboração, no curso do qual se elabora uma versão pública e intersubjetiva do mundo, significa [...] que os participantes propõem, impõem, transformam, ratificam ou rejeitam discursos” (MONDADA, 1997, p. 67).

Pelas características elencadas, concordamos que a entrevista, mediada por relações estabelecidas entre entrevistador e entrevistado, seja ela de âmbito individual ou ampliada nas rodas de conversa, permite transparecer concepções, entendimentos, medos e crenças sobre o ato de produzir linguagem. Em nossas entrevistas, erigimos momentos de conversas, subsidiados por um roteiro de questões/perguntas pré-estabelecidas, responsáveis por iniciar os tópicos, todavia abertas, sendo conduzidas, reconstruídas e modificadas no momento de conversação, de maneira a possibilitar um ambiente mais amplo e colaborativo para interlocução. Condição esperada em um momento situado de uso da linguagem.

Geramos um total de trezentos e setenta minutos, computando as entrevistas individuais, todas transcritas, e duas horas e trinta minutos de entrevista coletiva, essa parcialmente transcrita e nove textos analisados

entre primeira e segunda versão. Nossa transcrição é embasada nas normas de Dino Preti, disponibilizada nos anexos da tese.

A linguagem é um instrumento humano que permite expressar-se de diferentes formas, por isso a transcrição cumpre o propósito de ajudar e situar o leitor do contexto em que a interação se deu. Não intencionamos transcrever com a finalidade de transformar oralidade em escrita ortográfica, mas o contrário, de externar os traços da oralidade dos participantes, com suas marcas discursivas e linguísticas de seus modos de falar sobre si e sobre o mundo.

É a partir desse aporte metodológico, por meio dos instrumentos entrevista individual, dos textos produzidos nos encontros do PIAPE e da roda de conversa, que buscamos verificar os modos de inserção dos estudantes em eventos e práticas de letramento da esfera universitária, quais mudanças assume a universidade, no decurso da implementação das políticas de ações afirmativas e como se negociam as relações entre os letramentos globais e locais, bem como olhar para as implicações do PIAPE na vida dos sujeitos envolvidos na vida da universidade. Esses elementos também podem indiciar a construção de um perfil do estudante de PAAs que procura e realiza as atividades do apoio pedagógico da UFSC.

3.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Escolhemos uma organização que visibilize os sujeitos participantes. A divisão grupal se instaura devido à dimensão discursiva do lugar que cada indivíduo se enuncia. Assim estão constituídos: coordenação do PIAPE; tutores da área de linguagem; e grupo de alunos de ações afirmativas que frequentaram os cursos de linguagem do PIAPE entre 2014 a 2017.

Para lembrar, a escolha dos modos de participação dos sujeitos deste estudo foi definida a partir de minha inserção enquanto tutora da área de linguagem no programa, no período de 2014 a 2017. Compartilhei com eles ao longo desses anos diferentes situações. Com a coordenação estive em momentos de reunião e avaliação dos cursos oferecidos; com os tutores em formação continuada, organização pedagógica dos cursos, oficinas e conversas informais sobre nossa prática acerca da aprendizagem dos alunos; e com os alunos vivenciei situações como tutora dos cursos de LPTA, ministrando aula na área da linguagem e conversas informais sobre a vida dentro e fora da Academia.

Estou ciente dos desdobramentos que meu olhar carrega sobre os textos dos alunos, pois ele adquire traços da minha formação acadêmica, a qual se assemelha aos percursos das trajetórias de letramentos desses estudantes, pois assim como alguns deles, sou a primeira de duas gerações de minha família a acessar o ensino superior. Na graduação, tive uma única disciplina sobre leitura e produção textual, denominada de *Português Instrumental*, carregada de uma visão tecnicista e de modelos para elaboração de trabalhos acadêmicos. Depois disso, só na pós-graduação tive acesso ao debate sobre diferentes teorias acerca do ato de ler e escrever. A experiência do estágio docência no segundo semestre de 2015 e as muitas discussões e leituras dos textos de referência no campo do letramento mais o arcabouço teórico freireano, efetivado no nosso grupo de estudo de orientandos do professor Marcos Baltar, alargaram meu entendimento sobre ler e escrever na universidade, que ainda é processual.

Esta pesquisa me faz (re)pensar a minha própria trajetória e condição de leitora e escritora na Academia e, sobretudo, de professora de língua(gem). Acredito na aprendizagem dos textos acadêmicos, porque entendo que adentrar a universidade passa também por acessar modos de aprender a ler e escrever nesse lugar. Esses modos são necessários à nossa formação, logo, como pesquisadora e tutora do PIAPE, constituem minhas concepções de língua, entrecruzamentos de muitas teorias que ganham inteligibilidades também na prática docente de leitora dos textos dos meus alunos. Acreditamos ser pertinente trazer os sujeitos, apresentando brevemente, seus atravessamentos identitários (IVANIC; MOSS, 2004).

3.4.1 Coordenação

Ana é natural de Santa Catarina, formada em Letras/Italiano pela Universidade Federal de Santa Catarina, com especialização em Gestão Pública, na época da entrevista, estudava para tentar uma vaga no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma instituição, funcionária da universidade, na função de Técnico em Assuntos Educacionais, desde 2012 e coordenadora do PIAPE, a partir de 2015.

3.4.2 Tutores de linguagem

Olivier declara-se racialmente pardo, natural do Rio Grande do Sul, formado em Letras/Português, mestre pelo Programa de Pós-

graduação em Linguística e atualmente doutorando no mesmo programa. Foi tutor no PIAPE no ano de 2015. É o primeiro membro de sua família a obter a graduação. Considera-se um viajante nômade, além de ser ávido por conhecimento e histórias.

William se declara racialmente pardo, natural do Pará, formado em Letras/Português pela Universidade Federal do Pará, mestre em Jornalismo pela UFSC e na época da entrevista, doutorando no Programa de Pós-graduação em Linguística pela mesma instituição, atuou como tutor do PIAPE de 2013.2 a 2015.2. Foi o primeiro membro da família a acessar o ensino superior. Define-se como amante de leituras e fotografias, além de ser um bom cozinheiro.

3.4.3 Alunos de ações afirmativas

Alberto é aluno do 6º período do curso Serviço Social, seus pais têm Ensino Médio e é o segundo membro da família a acessar o ensino superior, coloca-se como ativista dentro e fora da universidade, pois já atuou em Organização Não Governamental (ONG) e, atualmente, é estagiário. Participou do PIAPE no período de 2014 frequentando os cursos de Resenha e Resumo. Fora da UFSC faz aulas de ballet e gosta de cozinhar. Importa destacar, como registrou em entrevista, que racialmente ainda não se conseguiu definir/sentir, ora se vê como negro, ora se vê como pardo. Quando esteve em seu intercâmbio na República Tcheca, as pessoas perguntavam-no se era árabe. Ingressou via cotas sociais.

Dandara é aluna da 3ª fase do curso Letras/Português, tem 26 anos é a primeira da família a ingressar no ensino superior, seus pais nunca frequentaram a escola. Na época da entrevista, trabalhava como caixa em um grande supermercado da cidade. Quando não está na universidade, costuma ler seus livros de romance e tem a prática de escrever diários. Participou do PIAPE no período de 2017 frequentando os cursos de Resenha, Resumo e Oratória. Racialmente se identifica como negra e o seu ingresso na UFSC aconteceu via cotas raciais.

Ernesto é aluno do 3º período do curso de Filosofia, iniciou antes a graduação em Psicologia em uma universidade particular, desistiu quando passou na pública, tem 21 anos, escreve poesias, seus pais têm ensino superior, pai formado em Comunicação e mãe em Moda e Serviço Social. Participou do PIAPE no período de 2017 frequentando os cursos de Resenha e Resumo. Racialmente se declara branco e seu ingresso ocorreu via PAAs.

Esmeralda é aluna da 5ª fase do curso Oceanografia, tem 21 anos é a terceira da família a ingressar em uma universidade, tem uma irmã

cursando e a mãe formada em Pedagogia, o pai estudou até a quarta série. Atua voluntariamente em projetos da universidade e na época da entrevista fazia estágio voluntário. Fora da UFSC frequenta a igreja quadrangular e gosta de dançar ballet e tocar violão. Participou do PIAPE no período de 2016, frequentando os cursos de Resenha e Resumo. Declara-se racialmente negra e ingressou via cotas raciais.

Inácio é aluno indígena do 6º período do curso de Engenharia, antes iniciou o mesmo curso em uma universidade particular, até passar na UFSC. Bolsista de iniciação científica e o terceiro da família a ingressar no ensino superior. A mãe tem curso superior e o pai curso profissionalizante. Participou do PIAPE no ano de 2015, frequentando os cursos de Resenha e Resumo. Ingressou via cotas raciais pelas vagas suplementares.

Lia é aluna da 3ª fase do curso Pedagogia e a segunda da família a ingressar no ensino superior, tem um irmão que se formou em uma universidade particular, seus pais frequentaram a escola até a quarta série. É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), participou do PIAPE no ano de 2017, frequentando os cursos de Resenha e Resumo. Gosta de filmes de romance e terror, além de se deliciar com receitas de doces. Assim como Alberto, ainda não se identificou racialmente, ora se sente negra, ora se sente parda e seu ingresso na UFSC aconteceu via cotas raciais.

Destacamos que nos períodos 2015.2, 2016.1 e 2017.1, mantive junto aos grupos encontros regulares, ora em momentos individuais, ora com três ou mais participantes, na universidade, a fim de interagirmos sobre conversas relacionadas à pesquisa, sobre a realização de entrevistas individuais, outras vezes nos encontramos para tratar de assuntos de interesses vários. Algumas das perguntas sobre interesses e hobbies fora da universidade, aconteceram nesses momentos de conversas informais. Tais momentos foram vitais para construirmos uma relação de confiança mútua.

Escolhemos apresentar os participantes com suas histórias e desejos por entender que estão se constituindo e não estão terminados, revestem-se de incertezas e anseios, como é próprio do sujeito da LA, corpóreo, histórico e social. Além disso, trazer ao longo dos capítulos suas falas, demonstrando como representam a universidade, o PIAPE, as práticas de linguagem e as políticas de ações afirmativas, confere a esta tese, o diálogo profícuo entre LA, as teorias descoloniais e o letramento acadêmico, as quais, via percepções de linguagem e produção do conhecimento, colocam o sujeito em dado lugar com sua historicidade inscrita em seus cursos e percursos.

As referências às trajetórias de vida dos sujeitos, segundo Moita Lopes (2003), permitem construir contextos subjetivos de interlocução sobre os modos como as pessoas compreendem as instituições, essas podem materializar-se em “espaços de interação profissional, lazer e ativismo social, que evidenciam outras linguagens, somente apreendidas nas vivências, pois mesmo sendo aluno, professor, mulher, o mesmo sujeito exerce papéis diferenciados” (MOITA LOPES, 2003, p. 22). São atravessamentos identitários (IVANIC; MOSS, 2004) a viver, na esfera acadêmica e em outras esferas da sociedade. E isso só é possível visualizar, interpretar, refletir, se vivenciarmos os contextos com os sujeitos.

Ademais, as PAAs que possibilitaram ao grupo de alunos adentrarem a universidade nos últimos anos explica como essa instituição tardiamente se construiu no Brasil e como seu acesso esteve secularmente destinado a parte mais abastada da sociedade brasileira. Por essa razão, conhecer a história da universidade, da Universidade Federal de Santa Catarina e sua relação com os grupos dominantes, e consequentemente o mundo dos brancos constitui o próximo capítulo.

CAPÍTULO 4: O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Enquanto o leão não aprender a falar, a história será sempre contada pelo caçador (PROVÉRBIO AFRICANO/HAITIANO).

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico do surgimento da Universidade no Brasil e sua relação com os períodos da Ditadura Militar e da redemocratização, bem como o processo de construção da Universidade Federal de Santa Catarina, lugar que contextualiza este estudo, focalizando sua abertura, infraestrutura e expansão.

A história de criação da Universidade no Brasil converge na premissa e no princípio de que essa instituição se constitui como o lugar para receber as elites e nunca a classe trabalhadora, passando por uma atitude de descaso com a educação dos pobres, resquícios dos processos de colonização dos países europeus para com suas colônias nas América Latina e do Sul.

A Universidade como uma importante instituição da sociedade atual só se justifica, de acordo com Chauí (2001), pelo fato de ela nascer em desalinhamento com a valoração do ensino básico brasileiro. Para entender esse processo, no período militar, segundo Chauí (2001), a classe dominante, sob o pretexto de combater a subversão, mas, realmente, com a intenção de “servir aos interesses de uma de suas parcelas (os proprietários das escolas privadas), praticamente destruiu a escola pública. [...] porque, neste país, educação é considerada privilégio e não um direito dos cidadãos” (p. 36).

Fávero (2006) destaca que as condições para o surgimento das universidades deslocam-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto, a fim de fornecer uma síntese histórica da consolidação acadêmica de nossas primeiras e principais instituições universitárias, com seu vigoroso princípio excludente para com os grupos vulneráveis, apresentamos – nas palavras de Carvalho (2006, p. 97) – a criação das mais antigas universidades brasileiras.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada em 1924, como uma instituição exclusiva da elite branqueada⁵¹ do então Distrito

⁵¹ No quinto capítulo, há uma seção específica para tratar da temática Branquitude. Para um aprofundamento do assunto, ver Silva e Rosemberg

Federal. Dez anos após, foi criada a poderosa Universidade de São Paulo (USP), também uma instituição inteiramente branca. Essas universidades mais antigas (incluindo, entre outras, a UFPR e a UFRGS) ajudaram a formar a segunda geração de professores universitários e com eles consolidar o quadro docente branco de várias outras universidades públicas.

Conforme Cunha (1989, p. 171), “em dezembro de 1961, respondendo a mensagem do Presidente da República, uma lei do Congresso Nacional autorizava o executivo a instituir a Universidade de Brasília (UNB) em regime de fundação do direito público”. Nascia, assim, a mais moderna universidade brasileira, em todos os sentidos, tendo como uma primeira de suas finalidades algo nunca proclamado antes por qualquer instituição de ensino superior: a UNB nasce com o objetivo de “formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social” (CUNHA, 1989, p. 171) e, acrescentamos, a esse momento, a criação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1962. Vale ressaltar que ambas as instituições foram formadas com muitos professores brancos, oriundos principalmente do eixo Rio-São Paulo (USP e UFRJ).

As informações sobre a exatidão de datas de criação das primeiras universidades brasileiras são divergentes. Lima (1974) assegura que a primeira universidade brasileira tenha sido a do Paraná, em 1912 e que, nesse ano, acontecia a criação da primeira universidade no Brasil, enquanto Piletti e Piletti (1995, p.180) asseguram que a “Universidade de São Paulo fora criada em 1934, graças aos Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1931)”. Na mesma direção, Cunha (1989, p. 151) reitera que em “1934 criava-se a Universidade de São Paulo e, em 1935, a do Distrito Federal”, do Rio de Janeiro, naquele momento, referência da capital brasileira.

Ressaltamos que esses autores concordam que o ensino superior no Brasil passou por importantes modificações, a partir de 1930. Cunha (1989, p. 151) afirma que “a estruturação e o desempenho do ensino superior brasileiro eram avaliados com referência ao observado ou imaginado nos países ‘civilizados’, primeiramente, e ‘desenvolvidos’,

(2008) e Schucman (2012), que descrevem discursos e políticas produzidos sobre o branqueamento nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

posteriormente”. Os países europeus forneceram os paradigmas, até o fim do Estado Novo. Postura não muito distante dos referenciais atuais, somado ao paradigma europeu, acrescenta-se o norte americano. Entretanto, autores como Rampinelli e Ouriques (2011) defendem que o ensino superior brasileiro precisa se aproximar dos paradigmas dos países latino-americanos e, assim, caminhar para uma autonomia universitária.

Importa-nos, nesse sentido, e sob os muitos pontos de vistas acerca da institucionalização do ensino superior no país, destacar que todos os aspectos históricos e sociais que circundam a concepção de universidade no Brasil – até o seu modelo atual – demonstram que as classes populares sempre estiveram distantes do ensino superior, distância essa assegurada pelo próprio Estado, pois a não instituição de condições efetivas para o desenvolvimento das universidades contribuiu para continuação da não escolarização desses grupos.

Uma vez que, políticas para entrada e permanência das classes elitistas nas universidades brasileiras sempre foram asseguradas, inclusive com a criação, em março de 1953 da Lei nº 1.821, a qual ampliou o caminho para o ensino superior, nas palavras de Cunha (1989, p. 79): “o ingresso no 2º ciclo do ensino secundário (clássico ou científico) foi facultado aos que tivessem concluído cursos de formação de oficiais das polícias militares dos estados e do distrito Federal, a inscrição nos exames vestibulares ao ensino superior”. Além de incluir também aqueles concluintes de cursos industriais e egressos de seminários, “os portadores de diplomas de cursos técnicos de 2º ciclo podiam, então, inscrever-se nos exames vestibulares de quaisquer cursos superiores. Esses exames passaram a ser concebidos conforme os estatutos das escolas e universidades” (p. 82).

A partir do exposto, inferimos que leis impeliam os bem-nascidos e/ou filhos da classe escolarizada a adentrar nas universidades, além de confirmar a antiga existência de políticas diferenciadas para o sistema de ingresso nas universidades brasileiras, conferidas aos grupos abastados e não para os desafortunados. Portanto, as ações afirmativas atuais, parte importante deste estudo, entre outras reparações, evidenciam principalmente o descaso histórico do Estado com o ensino dos grupos minoritarizados.

Morosini (2003, p. 7) relata que “no Brasil o ensino superior tem raízes no início do século XIX em escolas isoladas, profissionalizantes e localizadas em centros urbanos de maior porte”, logo, os que estavam distantes desses centros, tornavam-se distantes também do ensino

superior. Só mais tarde essas escolas isoladas adquirem status de universidades, e algumas futuramente tornaram-se federais.

Para Pinto (1994), a universidade brasileira como era frequentada, na sua imensa maioria, por estudantes enviados pelas famílias abastadas, “o ensino alienador das realidades do país que recebiam, pouco mal lhes fazia, uma vez que seu papel social já se achava predeterminado pela posição de classe que iriam futuramente ocupar” (p. 14).

4.1 PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

As mudanças ocorridas no período militar cercearam uma discussão sobre educação popular, assim como a possibilidade de formar organizações estudantis e de professores. Além de exilar muitos estudiosos que realizavam trabalhos exitosos com a educação, como o caso de Paulo Freire. Ademais, o regime proibia expressamente manifestações organizadas e as reprimia com violência. Para Sampaio (2000), as universidades sentiram de perto essa repressão, pois ficaram sob a vigilância do governo por mais de 10 anos. É importante dizer que as reformas no ensino ocorridas durante a Ditadura beneficiaram principalmente as instituições de ensino superior de iniciativa privada.

Convém destacar que a história da educação superior no Brasil carrega marcas de rupturas profundas que impediram e continuam impedindo a consolidação do avanço do ensino superior no país (FÁVERO, 2006). O período pós-golpe militar torna-se momento vital para reunir forças e projetar a reconstrução de instituições destituídas e destruídas na ditadura, principalmente, as organizações de representação de classes trabalhistas e sociedade civil.

Percebemos como é tão atual o debate de transição acima relatado, a continuação do século XX em pleno século XXI, e mais uma vez nossos representantes políticos, em função de seus interesses pessoais, impõem medidas políticas que afetam os rumos da educação e da economia em detrimento dos interesses da nação, prova disso é a aprovação em dezembro de 2016 da Emenda Constitucional 241, os cenários continuam assemelhando-se.

Como já destacamos, junto com o período de redemocratização, projetava-se uma outra universidade, aquela que ascendesse aos mais pobres a possibilidades de acesso ao ensino superior, como defendeu Ribeiro (1969), com bases de crescimento educacional de sua população, e não para favorecer a lucratividade do setor privado.

Uma universidade que se confundisse com os interesses do seu povo, na concepção de Pinto (1994, p. 84), isto é, “a universidade para ser legítima precisa confundir-se com a sua base, construir seus alicerces nas massas, que, assim, ficam a ela incorporadas de fato”, portanto, “tem de ser um órgão do povo, começar a se constituir a partir do estado de cultura possuído pelo povo, para só assim ser capaz de levá-lo progressivamente, e em totalidade, aos graus mais altos do conhecimento”.

Na mesma direção, a obra *Universidade Necessária*, de Darcy Ribeiro, reiterou e apresentou um projeto de universidade, o qual implica em uma “concepção fundamentada, de maneira relevante no processo histórico-evolutivo de uma sociedade centrada na produção e propagação de conhecimento científico e cultural, ancorados no desenvolvimento tecnológico” (RIBEIRO, 1969, p. 36). Autores como Martins e Costa (2011) afirmam que, na visão do educador, a cultura, a ciência, a comunicação, o desenvolvimento tecnológico e, principalmente, a autonomia são elementos de uma mesma parte e estão fortemente correlacionados. Darcy Ribeiro reconhece os condicionantes estruturais da sociedade, valoriza o potencial humano e a função estratégica das instituições sociais.

A obra referida acima é uma entre as tantas que o antropólogo brasileiro escreveu defendendo a implantação de uma universidade necessária e pluralista⁵². Esse autor, talvez seja, dentro da literatura sobre universidade, o que mais se empenhou nas décadas de 1960- 1980, em realizar uma universidade necessária, aquela cuja capacidade precisa construir a função de intervir e modificar a realidade. Além disso, Ribeiro (1969, p. 67) desencadeou “uma percepção de universidade, a partir de uma leitura expressiva do cenário das diferentes experiências das universidades na Europa e na América”. Um dos principais objetivos traçados para a Universidade Necessária, configura-se em gerar subsídios para um amplo debate quanto ao papel da universidade nas civilizações emergentes. Conforme o autor:

[...] nós, os latinos americanos, temos muito que aprender da experiência alheia em matéria de universidade. Mas nossa capacidade de aproveitar

⁵² Cabe destacar que o conceito de pluralismo e diversidade sobre o imaginário racial de Darcy Ribeiro sofreu severas críticas no cenário acadêmico, mas reconhecemos que o autor sempre manteve uma posição contestadora diante das políticas universitárias e na maioria de seus trabalhos defendeu a ideia de uma universidade mais democrática.

esta experiência virá da compreensão que consigamos alcançar das condições em que se concretizaram, em nossas universidades presentes, os modelos que as inspiraram; e de nossa capacidade de criar um modelo novo de estrutura que atenda melhor aos requisitos necessários para fazê-las atuar como agentes nacionais de mudanças sociocultural, progressista e autônoma (RIBEIRO, 1969, p. 65).

Para Martins e Costa (2011), reiterando a perspectiva de universidade darcyniana, na América Latina, em virtude das intensas lutas contra o subdesenvolvimento existe “um questionamento crítico mais acirrado nas questões de estrutura interna das universidades, enfatizando como a sociedade está inserida, como operam, e, principalmente, como se reproduzem no mundo” (p.10). Diante disto, é no movimento interno de reflexão da própria universidade que se busca a definição da sua atuação em prol da sociedade.

Neste sentido, cabe à universidade brasileira buscar uma coerência interna de modo a superar seus próprios desafios e contribuir para os avanços da sociedade. Para Cerqueira e Santos, (2009, p. 7), “é fato que educação brasileira, com a aprovação da LDB, em dezembro de 1996, incorporou inovações com a explicitação dos variados tipos de IES admitidos, ocasionando mudanças significativas nos últimos anos, mas ainda está distante de ser satisfatória”.

Assim, devido ao impacto que a criação de leis, decretos e políticas assumem em nível nacional, elas também concentram especificidades, a depender das peculiaridades de cada região brasileira. Por esse motivo, uma universidade federal localizada na região Sul do Brasil absorve impactos diferentes de uma universidade federal no Norte do país.

Recuperado o percurso histórico da universidade brasileira, é notório perceber o quão forte seguem as influências colonizadoras; outrora, foi Portugal, e sobre isso a frase emblemática de Anísio Teixeira é exemplar: “até início do século XIX a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra”. Em nossa época, é preciso romper com o senso comum que, nos dizeres de Ouriques (2011, p. 73), “torna a universidade cativa, impedida de cumprir sua função criadora em países periféricos”.

Estamos cientes de quão complexa é a história da criação da instituição universidade no Brasil, não é nossa intenção apresentar toda sua cronologia, porém, conhecer os seus sustentáculos e seu propósito

ideológico de criação, explica o porquê de sua crescente expansão causar tensão entre as classes elitizada e a trabalhadora. Certos de que não são benesses advindas do lado governamental, mas as políticas educacionais implementadas no cenário dos últimos dez anos são resultados dos efetivos diálogos tensionados entre governo e movimentos sociais, ou seja, trata-se de lutas históricas travadas e exigidas de segmentos organizados da sociedade.

Trazer brevemente a constituição da universidade brasileira é perceber que sua historicidade tem implicações direta com a resistência aos grupos minoritarizados, e isso se torna evidente, quando esses grupos não se reconhecem nas práticas pedagógicas deste modelo de universidade que não fora criado para acolhê-los. Naturalmente, a Academia brasileira esperou certos segmentos sociais, ressoando práticas letradas que contemplam pedagogicamente os conhecimentos desses segmentos, e por essa razão que, avaliando “nossa inscrição na Linguística Aplicada, de construir inteligibilidades que favoreçam o delineamento de ações acerca dos estratos sociais fragilizados, os quais, em nossa concepção, demandam das universidades públicas comprometimento redobrado” (CERUTTI-RIZZATTI; TOMAZONI; PEDRALLI, 2012, p. 164), ansiamos por uma universidade que reconheça outros saberes, e nesses se inscrevam os das classes trabalhadoras.

Longe de ser satisfatória, Rampinelli (2011, p. 50) nos lembra de que ainda “a função da universidade brasileira, atualmente, é a de reproduzir a classe dominante, assim como a de preparar quadros técnicos-intelectuais que possam conduzir o sistema econômico na busca da realização da acumulação capitalista”. Sobre esse cenário e as políticas que sistematicamente causaram efetivas transformações no ensino superior brasileiro e na Universidade Federal de Santa Catarina, concentradas na sua criação e infraestrutura, discorreremos na próxima seção.

4.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: TRAJETÓRIA, AÇÕES E DESAFIOS

Iniciamos esta seção destacando a leitura de duas obras comemorativas do aniversário de cinquenta anos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2010. Entre várias formas de comemoração, foram lançados para celebrar a data dois livros: *Crítica à razão acadêmica: reflexão sobre a universidade*

*contemporânea*⁵³ e UFSC 50 anos: *Trajetórias e Desafios*, ambos organizados por professores e jornalista da UFSC, Waldir Rampinelli e Nildo Ouriques, e Roselane Neckel e Alita Kuchler, respetivamente. Cada obra, em sua forma particular e específica, retrata a instituição Universidade Federal de Santa Catarina e sua contribuição nos campos histórico, social, cultural e profissional, a partir de olhares e perspectivas local, nacional e internacional. Os dois livros apresentam concepções bem diferenciadas sobre o entendimento e responsabilidade postos à instituição universidade hoje, em pleno século XXI.

Os dois livros são semelhantes quando trata da referência aos 50 anos da UFSC, entretanto, divergem da concepção de universidade trazida em seu conteúdo. O livro organizado por Roselane Neckel e Alita Kuchler tem enfoque na trajetória histórica da UFSC dando moderado destaque às alianças, conflitos e projetos políticos diversos, de interesses individuais e coletivos presentes na universidade. A obra organizada por Waldir Rampinelli e Nildo Ouriques faz um convite a superação do conformismo acadêmico que, segundo os autores, é uma marca registrada das instituições de ensino superior no Brasil, que ainda se recusam a atuar decididamente na descolonização do saber. Os textos que compõem os livros mencionados sustentarão teoricamente este capítulo, além de outros estudiosos que discorrem sobre a instituição catarinense.

É sabido que a construção de uma universidade não se resume a sua criação institucional. A sociedade civil organizada, por meio de associações, sindicatos e movimentos sociais contribui de maneira decisiva para integrar o desejo e o direito de abertura de uma instituição de ensino superior no Brasil. Como ponto de partida em termos de cronologia, em relação à fundação da Universidade Federal de Santa Catarina, ancoramo-nos no proposto por Rodrigues (2010), no que concerne à origem oficial da UFSC, a partir de um conjunto de faculdades isoladas, a saber:

Faculdade de Direito (1932, localizada na Rua Esteves Júnior); Faculdade de Ciências Econômicas (1943, localizada na Avenida Hercílio Luz); Odontologia (1946, localizada na Rua Esteves Júnior); Farmácia e Bioquímica (1946, localizadas na Rua Esteves Júnior); Filosofia (1952, localizada na Trindade); Medicina (1957, localizada na Rua Ferreira

⁵³ Em 2017.2 foi lançado o volume II da referida obra.

Lima); e Serviço Social (1958, localizada na Rua Victor Konder). E no dia 12 de março de 1962, reuniram-se no Teatro Álvaro de Carvalho o governador de Santa Catarina, o arcebispo metropolitano, o presidente do Tribunal de Justiça, entre outras “ilustres” personalidades, para a solenidade de instalação da Universidade Federal de Santa Catarina (RODRIGUES, 2010, p. 18).

A cerimônia oficial de fundação da instituição está representada na fotografia abaixo:

Fotografia 1 – Solenidade de criação da UFSC



Fonte: Agecom

A foto oficial e citação acima demonstram o caráter poli institucional de criação da UFSC, por meio da representação do Estado, Justiça e Igreja, como entidades responsáveis para tornar real a presença e a ampliação do ensino superior no menor Estado em dimensões geográficas da região Sul do país (NECKEL; KUCHLER, 2010). No momento solene de criação da UFSC, discursou o professor João David Ferreira Lima, mais tarde, o primeiro reitor, que dá nome ao campus Trindade/Florianópolis. Acreditamos ser importante trazer um trecho desse discurso inaugural, em virtude de seu conteúdo carregar a concepção de universidade que ora se iniciara. Em referência ao resumo da solenidade de criação da universidade, destacado na fotografia, apresentamos abaixo um tópico desse discurso inaugural.

[...] e na área do Ocidente, os Estados Unidos e a Europa cercam os mestres universitários de prestígio, de amplos instrumentos de trabalho, de indagação e de pesquisas; de compensadora

assistência material, no fortalecimento do conceito das prerrogativas democráticas pela aptidão profissional a serem imitados; pela gradual elevação das massas obreiras à consciência integral na participação direta dos sagrados bens da vida; pelo desdobramento da socialização autêntica, sob a égide da Democracia, longe da qual jamais haverá salvação, – a União Soviética, a seu turno, mesmo sob a humilhante, arrasadora e total intervenção do Estado no processo da Cultura, situa esses mestres em atmosfera de prestígio, deferindo-lhes as maiores honrarias, no quadro de um regime odioso e brutal, para que atenuem, mais eficientemente, forças econômicas e poderio bélico subterrâneo, na conquista, pelas armas e pela ameaça, de novas dimensões sociais. (RODRIGUES, 2010, p.17)

Sobre o discurso acima, Rodrigues (2010) assegura que o entendimento sobre o conceito de Universidade no momento cerimonial era de um agente direto da sociedade, a partir da representação do que o ocidente espelhava como educação nas instituições de ensino superior. No discurso supracitado, o futuro reitor Ferreira Lima evidencia o posicionamento ocidental no contexto da Guerra Fria, em que “a democracia era vista como princípio fundamental e indispensável para o bem-estar e o sucesso de uma sociedade, enquanto o comunismo soviético era tido como caminho à perdição” (RODRIGUES, 2010, p. 17).

Além do mais, o discurso proferido assume os Estados Unidos e a Europa como referências a serem seguidas e desprestigia o que vai de encontro ao Ocidente. Conhecer a trajetória da instituição explica a função social da universidade ou, ainda nas palavras de Rampinelli e Ouriques (2011, p.9), “para compreender a universidade do presente é necessário entender o seu passado, abrindo uma perspectiva para pensar o futuro”. Assim, nascia oficialmente a Universidade de Santa Catarina-USC, “sancionada pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 18 de dezembro de 1960, a Lei nº 3.849 federalizava a Universidade do Rio Grande do Norte e criava a Universidade Federal de Santa Catarina sob a mesma égide jurídica”, que, segundo Rodrigues (2010, p. 18), “passou a ser chamada de UFSC apenas após a promulgação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965”.

Expomos a seguir três dimensões importantes para o desenvolvimento da UFSC: 1- Sua implantação no campus da Trindade,

relacionada com a Ditadura militar e o período pós ditadura; 2- Reestruturação, reformas e o vestibular unificado; e 3- Infraestrutura, criação dos cursos superiores e a implantação das políticas públicas diante da expansão do ensino superior.

4.2.1 A fundação da UFSC e a construção do campus da Trindade

Para Rodrigues (2010), as discussões acerca da localização do campus eram dificultadas por conta das construções já existentes – lembremos que a UFSC nasce da junção de algumas faculdades já existentes. Segundo o autor, a construção se deu com recursos do estado, sendo inaugurada no dia 30 de janeiro de 1961, e a universidade foi instalada no local em 16 de fevereiro.

O prédio inicialmente foi construído com verbas oriundas do governo estadual, pois Henrique da Silva Fontes – ligado à União Democrática Nacional-UDN, uma das duas agremiações políticas de destaque em Santa Catarina – idealizou, a princípio, uma universidade estadual. Posteriormente, as discussões acerca da inviabilidade de o governo estadual suprir os gastos relativos à construção da universidade fizeram com que essa instituição assumisse status de federal, passando a constituir-se na Universidade Federal de Santa Catarina. Ferreira Lima, ligado ao Partido Social Democrático (PSD), empenhou-se por essa federalização (RODRIGUES, 2010).

Cerca de dois meses antes da instalação solene da UFSC, em 26 de janeiro de 1962, segundo Rodrigues (2010), Ferreira Lima colocou em discussão a compra de um prédio para a Reitoria, a qual provisoriamente estava nas dependências da faculdade de Direito. Com a necessidade de um local permanente, “aventou-se a hipótese de se alugar um andar do prédio ‘Sul América’, que havia sido adquirido pelo estado. Novamente, um revés: o andar seria utilizado pelo Banco de Desenvolvimento do Estado e Secretaria de Estado” (RODRIGUES, 2010, p. 20).

Como era de se esperar, não havia uma confluência de qual seria o melhor lugar para abrigar as instalações da Universidade recém-criada, pois não dependia apenas do fator geográfico, mas principalmente das nuances políticas que a escolha do lugar viria a causar. Por esse motivo, de acordo com Silva (2000), as discussões sobre o lugar ideal de implantação do primeiro campus da UFSC perderam a celeridade e isso desencadeou expressivas manifestações por parte dos estudantes da época, que, somadas ao primeiro grande movimento de estudantes universitários em Santa Catarina, liderados pela Federação dos

Estudantes da Universidade de Santa Catarina – FEUSC reivindicaram posicionamento favorável às instalações do campus no distrito da Trindade junto ao setor responsável das forças administrativas do Conselho Universitário e da Reitoria.

Mais tarde, os estudantes do Centro Acadêmico do curso de Direito se juntaram as manifestações e engrossaram o manifesto favorável à construção da cidade universitária na Trindade. No manifesto, eles pontuavam a urgência da obra, sua viabilidade e o apoio irrestrito à construção da cidade universitária. Assim, conforme Rodrigues (2000), no dia 28 de novembro de 1962, o jornal O Estado publicou a decisão do Conselho Universitário de criar um “Conjunto Universitário” na Trindade:

A ideia de “Cidade Universitária” foi alterada, mas permaneceu o local. No entanto, as faculdades se mantiveram no centro da capital. No atual campus, existiam o prédio de Filosofia, Ciências e Letras (que abrigava a Biblioteca da universidade na época), casas próximas usadas como primeiras salas de aula do Colégio de Aplicação e as obras iniciais do que viriam a ser a atual Reitoria e os prédios das Engenharias (que funcionavam em casas de madeira localizadas na rua Bocaiúva apelidadas de “Casa do Tarzan” pelos estudantes, por serem de madeira e por se localizarem em área vastamente arborizada) (RODRIGUES, 2010, p. 21).

O lugar, que antes era uma fazenda, chamada de Assis Brasil, agora vivenciara o nascimento da cidade universitária, muito embora, mantivesse em outras partes da cidade, alguns outros departamentos da Instituição. Naquele momento, o Campus de Florianópolis, denominado Reitor João David Ferreira Lima, no bairro Trindade, tornou-se a sede da Universidade Federal de Santa Catarina, desde a sua fundação em 1960. Atualmente, abriga os órgãos administrativos centrais e principais setores da UFSC e ocupa área superior a 20 milhões de metros quadrados (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015).

4.2.2 A Ditadura Militar e a Universidade Federal de Santa Catarina

Começamos esta subseção pelas vozes que atribuíram características de revolução ao período da ditadura militar, ou de golpe militar, nossa opção é pela última voz. Para Rodrigues (2010, p. 27):

[...] os motivos dados para a “Revolução” do dia 1º de abril de 1964 (sendo sua data convenientemente alterada para 31 de março pelo fato de o dia 1º de abril ser considerado o dia da mentira) foram repetidos à exaustão pelos meios de comunicação.

O termo “revolução”, na época e até hoje, tenta justificar que a data do fatídico dia 31 de março fora palco da tomada do Brasil das mãos de possíveis inimigos comunistas, logo uma revolução. Com o discurso de deter a entrega do país às mãos de regimes comunistas e deter práticas corruptíveis, estabelecia-se aqui o regime militar.

De acordo com Silva (2000), não se sabe se por ingenuidade ou não, parte da administração acadêmica da UFSC e de representantes políticos do estado de Santa Catarina apoiaram o golpe. Para a autora:

As manifestações favoráveis ao golpe por parte das autoridades florianopolitanas transparecem no discurso de “defesa da democracia” e luta contra a “infiltração vermelha”, fazendo referência ao comunismo. Havia, na época, a crença de que o golpe seria temporário, que, afastados seus motivos, os políticos civis voltariam ao controle da administração do estado e que os militares tomavam o poder para a manutenção da democracia. As autoridades usaram, na realidade, o discurso democrático para a implantação do regime ditatorial. Houve declarações de apoio ao novo governo militar, sempre chamado de “democrático”, por parte do governador Celso Ramos, do Comando do 5º Distrito Naval, da Cúria Metropolitana, de Ivo Silveira, representando a Assembleia Legislativa de Santa Catarina, da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) e do Partido Democrático Cristão (PDC) (SILVA, 2000, p.78).

Na declaração acima, vemos não só o discurso de cunho político, mas também um discurso revestido de democracia que tenta legitimar o golpe militar. No mínimo a constitucionalidade deveria ter sido respeitada, defende Silva (2000).

Para Silva (2000), a nova conjuntura política do Brasil trouxe episódios pouco comentados, salvo vozes isoladas. O novo governo trouxe com ele a instalação de comissões de inquérito, a inserção de espões em sala de aula – conhecidos na época como “ratos”. O golpe, além de suas nuances mais agressivas, na dimensão física, também usava violência psicológica e simbólica como a queima de livros, esse ato revelou a dramaticidade do golpe militar. Conforme enfatizado por Rodrigues (2010), incidentes oriundos da intolerância presente no discurso militar ocorreram em Santa Catarina. Um desses incidentes ocorreu no dia 6 de abril de 1964, no centro de Florianópolis.

Havia uma livraria chamada Anita Garibaldi, que pertencera ao escritor e jornalista Salim Miguel, mas naquele momento estava nas mãos de outro proprietário. Ela fora a primeira de Santa Catarina a vender livros importados, de todas as tendências, entre eles livros marxistas. Na data em questão, poucos dias após o golpe, um grupo invadiu a livraria, levando grande parte de seus exemplares e queimando-os na rua, diante de transeuntes atônitos. Salim Miguel afirmou, em entrevista ao jornal Diário Catarinense, em 6 de junho de 2009: “Queimaram um livro sobre o cubismo, achando que se tratava de Cuba. Eu costumo dizer que quem queima livro não deve ter seu nome nem citado. Todos que viveram aquela época sabem quem encabeçou a queima dos livros. Era um chefe e dois subchefes, eu sei o nome dos três, mas me recuso a dizer o nome deles” (RODRIGUES, 2010, p. 28).

É perturbador o ato de queimar livros em qualquer parte do mundo, ainda mais em um estado, cuja parcela da população era de imigração alemã, torna-se doloroso o ato, por rememorar 1933, quando Joseph Goebbels, ministro nazista ordenou a queima de milhares de livros denominados “não-alemães”, pressagiando uma Era de censura política e de controle cultural nazista sobre toda a população (LEVI, 1988).

O apoio ao golpe militar se materializava não somente em não se indignar ou condenar o ato de queimar livros, dos setores acadêmicos ou comerciais, considerados esclarecidos vieram os principais apoiadores do golpe, a saber, a Federação dos Trabalhadores na Indústria do Estado de Santa Catarina (FIESC) e a Federação dos Trabalhadores nas

Indústrias da Construção e Associação do Mobiliário de Santa Catarina, que segundo Silva (2000), expressaram publicamente por meio de seus membros diretores: “viemos a público expressar nosso maior regozijo pelas vitórias conseguidas pelas Forças Armadas e pelas forças democráticas, descomunizando integralmente nosso país e expurgando do meio operacional o cancro que se alastrou por toda a Nação - O Comunismo”. (p. 103-104).

Uma parcela dos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente da faculdade de Direito da UFSC, assinalou para a história seu apoio ao golpe militar via manifesto:

Os estudantes da Faculdade de Direito desta Universidade lançam à Juventude e ao Povo Catarinense este manifesto, cujo teor é válido, em sua decisão, para o presente e para o futuro. Acaba de ser extinta no Brasil a mola propulsora do comunismo internacional. Não foi fácil a vitória. Mais difícil será a sua consolidação. Interesses pessoais de alguns, interesses políticos de outros, vaidades aqui e alheios não faltarão para macular os desígnios gloriosos das Forças Armadas do Brasil [...] (RODRIGUES, 2010, p. 27).

É interessante observar os setores internos e externos à UFSC serem consoantes com o golpe militar, pois suas posturas passadas dizem muito de suas posturas atuais, fato é que o curso de Direito é historicamente uma área constituída por filhos da elite, bem como parte da indústria comercial de SC. Ainda, de acordo com Rodrigues (2010, p. 29), em abril de 1964, “a elite religiosa católica, a do PSD, PDC, a universitária representada pelo reitor, a APASC, as indústrias representadas pela FIESC, a parcela dos futuros bacharéis de Direito daquele ano, referendaram o golpe de 64”. Dito isto, é possível afirmar que algumas expressivas organizações do Estado catarinense deliberadamente apoiaram o golpe militar.

4.2.3 As reverberações do pós-golpe militar na Universidade Federal de Santa Catarina

O período pós-golpe militar no Brasil encontrava-se em uma conjuntura de abertura política para outras formas de organização, que não mais por deposição ou imposição, mas próximas a (re)começar seus movimentos de consolidação. Para Beck (2010), a política de governo

de João Batista Figueiredo (1979–1985), período de transição da ditadura para democracia, era a de constituir um governo popular, o que fez com que os militares começassem a deixar, gradualmente, o regime autoritário, por perceber que estavam tornando-se impopulares no governo. Para a autora:

Também foi no governo de Figueiredo que os estudantes começaram a reorganizar a União Nacional dos Estudantes (UNE). No entanto, estes ainda encontravam barreiras, e um exemplo foi o caso ocorrido na UFSC, em que o Reitor Stemmer recebeu do Ministro da Educação em maio de 1979, um telegrama dizendo que a Reitoria não poderia impedir nenhum estudante de reestruturar a União Nacional dos Estudantes, mas que era preciso deixar claro que arcaíam com as consequências de participarem de um movimento, até então considerado ilegal (BECK, 2010, p.61-62).

Nota-se que a UFSC se reorganizava, à medida que os movimentos, associações, sindicatos, entre outros, anteriormente impedidos pelo golpe militar, reestruturavam-se em suas bases. O movimento pela democracia na universidade começou a se fortalecer, vindo da parte dos seus estudantes, professores e servidores técnicos administrativos, que se organizaram e se mobilizaram para lutar pelos seus direitos: “Muitos desses direitos haviam sido negados em tempos anteriores, como o da organização sindical e estudantil que lhes foram proibidos durante a ditadura” (BECK, 2010, p. 64). Foi então neste momento que professores, estudantes e servidores técnicos administrativos começaram a lutar pelo seu reconhecimento dentro e fora da Universidade, nas palavras da autora.

Os protestos de reivindicação de melhorias no ensino vinham juntamente coligados com as reivindicações de melhorias salariais, que marcaram a história da década de 1980 na Universidade Federal de Santa Catarina. As retomadas de greves, organização de assembleias, como em 17 de novembro de 1980, quando houve a adesão à primeira greve das Federais Autárquicas, é um marco de mudanças significativas em que a UFSC começou a operar, não somente mudanças políticas, mas

administrativas e educacionais. Essa greve foi uma das mais importantes para os docentes, pois foi também a primeira greve de Servidores Públicos, ainda às sombras do AI-5 (BECK, 2010, p. 65).

Os motivos principais para a ocorrência da greve se deram pelo fato de que em “1980 a inflação do país pairava em 90%, e o salário do professor estava reduzido a um terço do que detinham na década de 1970, e a verba destinada à Educação era de apenas 4,28% do Orçamento Geral da União” (BECK, 2010, p.66).

Além das expressivas reivindicações que o período pós-golpe mobilizou, as lutas por representação política, sindical e outras organizações se consolidaram. No período pós- ditadura militar, a UFSC vivenciou um momento de transição, (re)organizando muitas de suas ações. Todavia, Rampinelli (2011) acusa a UFSC de continuar a serviço das tradições remanescentes do golpe, ou seja, “a classe dominante e as oligarquias catarinenses se reproduzem nos grupos que estão no poder e nos órgãos dirigentes da Universidade Federal de Santa Catarina, há cinco décadas” (p. 51). Para o autor, essa concepção reflete os objetivos/metaspaspirações dos defensores de um projeto capitalista norte americano, que ao longo da ditadura militar e do período chamado de restauração da democracia, estiveram juntos. Assegura o autor:

A ditadura militar quando completava seu primeiro ano de supressão dos direitos civis e políticos, bem como da violação das normas constitucionais, obteve o apoio unânime do Conselho Universitário da UFSC, por meio de um telegrama, no qual aplaudia o golpe de Estado que havia restabelecido o ‘clima de tranquilidade e o trabalho progressista’ no país. Isso, ‘graças ao restabelecimento do princípio da ordem e da autoridade que permitiu que os professores e alunos cumprissem suas missões sem os movimentos subversivos que tanto prejudicaram a mocidade brasileira (RAMPINELLI, 2011, p. 52).

Os grupos dirigentes que estiveram à frente da universidade nas últimas cinco décadas mantiveram o país atrelado aos interesses de classes dominantes nacionais e estrangeiras. O autor nos dá um exemplo dessa dependência e subordinação: para ser reitor da UFSC, o integrante deve ser da classe dominante “ou um representante dela, e não alguém que seja possuidor de uma autoridade científica, isto é, um intelectual

respeitado, ouvido e comprometido com a defesa da concepção de universidade popular” (RAMPINELLI, 2011, p. 52). Esperamos que essa realidade se modifique e outros ventos possam levar à UFSC a constituir-se a universidade necessária aos seus diferentes grupos sociais.

4.2.4 As reformas de reestruturação e o vestibular na UFSC

Para Santos (2010), a Lei nº 5.540/681 foi responsável pela principal reforma universitária. Entre as principais inovações da reforma na UFSC, destaca-se a criação do ciclo básico e, conseqüentemente, do Centro de Estudos Básicos (CEB). Na UFSC, o CEB foi fundado em 1969, concomitante a implementação do plano da reforma. Com o novo sistema, as universidades deixariam de ser compostas por faculdades e seriam agora formadas por centros: “O aluno não ingressava mais na universidade por escolha de um curso, e sim por áreas de conhecimento. Por exemplo, se o graduando quisesse estudar medicina, deveria escolher a área de Ciências Biológicas” (SILVA, 2000, p. 39).

Como visto anteriormente, com a nova estrutura da Reforma, o aluno não se inscrevia mais por curso e sim por área de interesse no vestibular. O exame tinha resultado classificatório e possuía caráter eliminatório, com isso o governo acabaria com o problema de alunos excedentes, pois só passaria no concurso o número de alunos correspondentes ao número de vagas oferecidas pela Universidade (SILVA, 2000). Os departamentos e cursos reorganizados foram os de Direito e Engenharias, na época, denominados de Técnicas Fundamentais de Engenharia e Ciências.

É fato que ao longo de suas cinco décadas, a UFSC implementou muitas formas de tratar o vestibular, pois esse é e sempre foi a principal entrada na universidade. Segundo Silva (2000), no “novo” acesso à UFSC, já realizado em janeiro de 1970, o aluno deveria prestar um exame classificatório e eliminatório, que constava de quatro etapas abrangendo onze disciplinas (1ª etapa: Biologia e Química, 2ª etapa: Física, Matemática e Desenho; 3ª etapa: Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil - OSPB; e 4ª etapa: Português, Inglês e Francês).

O aluno, dependendo da área, cursava três ou quatro semestres, desaparecendo assim o ano letivo e emergindo o semestre letivo, isto é, o vestibular era anual, em janeiro, mas, com a reforma, havia duas datas de entrada para a Universidade: março e agosto. No dia 29 de janeiro de 1970, a UFSC concretiza o seu primeiro Vestibular Unificado.

A UFSC experimentou diversas formas de iniciação aos estudos; entre as principais, segundo Silva (2000), os alunos ficavam três ou quatro semestres no CEB cursando disciplinas comuns das respectivas áreas previamente escolhidas: “O objetivo pedagógico do CEB era sanar possíveis falhas que o aluno trouxesse do chamado Ensino Médio (EM)” (p. 166). O objetivo do CEB demonstra que a UFSC, em determinado período da sua história e anterior às políticas de ações afirmativas, observou na aprendizagem do EM motivo de preocupação da instituição, quanto aos alunos recém-ingressos, o que confirma que a precariedade histórica do sistema educacional brasileiro data de período antigo, e não posterior à implantação do sistema de cotas.

Além disso, cabia ao CEB outra missão: selecionar os melhores estudantes para os cursos mais concorridos.

Desta forma a competição para cursos como Medicina, Direito e Engenharia Civil passou para o âmbito interno da Universidade, passou a ser um problema da UFSC e não mais de uma sociedade dividida em classes sociais. Superficial e aparentemente o vestibular dissolve a permanente contradição da Universidade que vive à custa de toda uma sociedade (através do pagamento de impostos de todos, sejam diretos ou indiretos) e amealha, apenas, primeiro os que conseguem concluir o Ensino Médio (no caso do Brasil) e em segundo momento os supostamente mais bem preparados por critérios reiterativos da divisão de classes, também, no caso, da sociedade brasileira (SILVA, 2000, p.166-167).

A trajetória da UFSC, em relação aos processos de ingresso e às formas de permanência na instituição, sofreu mudanças ao longo da história. Houve momentos em que se desconsiderou o contexto social e referendou-se somente a competitividade. Essa compreensão pedagógica da UFSC, explicitada no CEB, é uma demonstração de como a instituição enxerga as aprendizagens, deliberando sempre por nivelamentos e ajustes ao que se espera de um padrão universitário. Porém, esse modo de operar e entender as práticas acadêmicas, não se restringiu às décadas de 1970-80. Importa ressaltar que durante a implantação do PIAPE na UFSC, em 2013, a equipe gestora consultou professores e seus respectivos departamentos sobre quais proposições em termos de conteúdo, o apoio pedagógico poderia incorrer em suas

ações, as respostas podem ser observadas no Quadro 1⁵⁴ abaixo, Conteúdos propostos por grupo de docente da UFSC.

Quadro 1 – Conteúdos propostos por grupo de docente da UFSC

CENTRO	CURSO	DISCIPLINAS	TEMAS PROPOSTOS PELO PROFESSOR	OBSERVAÇÕES
CSE	Relações internacionais	Política Externa Brasileira 1 e 2	Redação; Revisão Gramática e ortografia, principalmente e pontuação.	
CTB	Agronomia, Eng. Florestal e Ciências Rurais	Todas	Redação e Tópicos da gramática da língua portuguesa	
			Leitura e Interpretação de textos técnicos e científicos	
CTC	Engenharias	Cálculo	Interpretação de textos, ordenação de ideias e passos lógicos	Sugere que o apoio pedagógico seja obrigatório para aqueles alunos classificados com nota abaixo de uma nota mínima em cada disciplina do EM que seja considerada básica em seu curso de
		Álgebra		
		Geometria Analítica		
		Geometria Descritiva		

⁵⁴ Neste fizemos uma adaptação a focar nos assuntos, cuja temática pautou a linguagem, bem como as relações com as práticas de letramento da Academia. Por questões éticas e de não autorização, omitimos os nomes dos professores que sugeriram tais conteúdos.

				graduação.
CCS	Farmácia	Diversas	Leitura e Interpretação de textos Divisão silábica acentuação gráfica, ortografia, técnicas de redação, técnica e interpretação de textos	
		Assistência		
		Farmacêutica II		
CCA	Engenharia	Diversas	Práticas intensivas de redação	
CCE	Cinema	Diversas	Regras gramaticais organizações de conteúdo na forma escrita	Sugere Oficinas de curta duração
JLE	Bacharelado Interdisciplinar em Mobilidade	Diversas	Leitura e Interpretação de Textos, gramática, literatura e redação	
CED	Pedagogia	Diversas	Interpretação de textos científicos: escrita de textos dentro da norma culta da língua portuguesa; regras de gramática e ortografia.	
CTB			Motivações,	

			métodos e disciplinas para estudos	
CCS	Farmácia	Diversas	Estratégias de motivação para estudar, dando maior responsabilidade aos alunos, ensinando a aprendizagem individual e respeito aos colegas do curso	
	Nutrição		Elaboração e Leitura de texto em inglês	
CTC	Sistemas de Informação	Desenho de Sistemas Orientados a Objetos 1	Técnicas de estudos - o professor observa pelo Moodle que os alunos acessam muito pouco o material da disciplina (no máximo o fazem às vésperas das provas) e pouco procuram os monitores, os alunos enxergam a reprovação com muita naturalidade	

CED	Pedagogia	Diversas	Utilização de editor de textos e ferramentas básicas da internet	
			Utilização da plataforma Moodle	
			Rotina de estudos e sua importância	
JLE	Bacharelado Interdisciplinar em Mobilidade	Diversas	Leitura e Interpretação de textos em língua inglesa	

Destaca-se a iniciativa de convidar os professores a construir juntos, uma política que orientasse pedagogicamente o PIAPE. No entanto, não podemos cobrar que os professores tenham uma visão ampla sobre as práticas de leitura e escrita da universidade, visto que é notória a visão tecnicista e de percepção apenas gramatical da língua na maioria das sugestões, embora, cursos como: Pedagogia, Sistemas de Informação e Nutrição chamem atenção para questões mais amplas de uso da linguagem, como leituras em uma segunda língua, o uso das novas tecnologias educacionais, plataforma Moodle e maneiras de estudar e se organizar na vida universitária, outros mundos de letramento (STREET, 2014).

Provavelmente, esse quadro tenha influenciado as atividades propostas no apoio pedagógico e orientado a visão de uso da linguagem da equipe gestora do PIAPE, todavia, depreendemos que a representação de língua elencada no Quadro 1 não se afilia a uma abordagem que entenda o ato de ler e escrever na Academia ancorada em práticas de letramento culturais assimétricas de relações de poder, o que compromete e media os direcionamentos dados aos cursos de LPTA no PIAPE. E a democratização do acesso ao ensino superior na UFSC vai tensionar com o novo perfil de aluno que adentra nesta instituição, uma vez que, é apenas nas últimas décadas que a UFSC se renova e

acompanha as muitas mudanças ocorridas no cenário brasileiro em relação ao acesso ao ensino superior.

Conforme Silva (2000, p. 168), “as recorrências entre o dominador e dominado no fértil período de democracia faz com que a estratégia do dominador mude, assim, como a do dominado”. E sobre as novas reformulações, os governos democraticamente eleitos, especificamente a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB), e Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), mais as políticas públicas para o acesso ao ensino superior também pontuam importantes mudanças e avanços.

4.2.5 Infraestrutura e a organização dos Campi

Acreditamos ser pertinente esta subseção para entendermos a complexa estrutura da Universidade Federal de Santa Catarina, nos anos recentes de expansão do ensino superior, além de apresentar sucintamente todos os seus campi, resultados dessa política, pois o PIAPE funciona em todos eles. Ressaltamos que diferentemente do que ocorre no campus de Florianópolis, nos campi, o acompanhamento por parte dos professores universitários do trabalho dos tutores que desenvolvem as atividades do apoio pedagógico, efetivamente acontece, segundo a coordenadora Ana. Ressaltamos que os cursos superiores ofertados nos campi acompanham a vertente econômica da região onde estão instalados: Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau. Por esse motivo, descrevemos em linhas geográfica e estrutural cada campus.

O principal campus da UFSC é o da Trindade, situado na cidade de Florianópolis, mantém a seguinte infraestrutura e distribuição organizacional. Os órgãos administrativos centrais e principais setores da UFSC ocupam área superior a 20 milhões de metros quadrados. Toda a comunidade da UFSC é constituída por cerca de 50 mil pessoas, entre docentes, técnico-administrativos em Educação e estudantes. No Campus Florianópolis- Trindade, estão localizados o Colégio de Aplicação (CA) que oferece os ensinamentos fundamental e médio à comunidade e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) que atende a mais de 210 crianças com idade de 11 meses a 5 anos. No bairro Itacorubi, localiza-se o Centro de Ciências Agrárias (CCA), distante 3,6 km da sede (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015).

Recentemente, a partir de uma política de expansão iniciada em 2009, especialmente nas políticas de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (REUNI), a UFSC consolidou, no interior do estado, mais quatro campi, nessa ordem: Campus de *Araranguá*, o primeiro campus a ser criado fora de Florianópolis, que oferece os cursos de: Tecnologias da Informação e Comunicação, Engenharia de Energia, Engenharia de Computação e Fisioterapia. O campus de *Curitibanos*, que atende a uma expectativa da sociedade do Planalto Serrano de Santa Catarina, oferecendo os cursos: Agronomia, Engenharia Florestal e Medicina Veterinária (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015).

O campus de *Joinville* desenvolve atividades com foco no desenvolvimento de sistemas no campo automotivo, metroviário, ferroviário, marítimo, fluvial, aéreo e espacial. Além disso, a formação foca no estudo de cenários e projetos para resolver problemas de infraestrutura, operação e manutenção de sistemas de transporte. Oferecendo os cursos: Engenharia Aeroespacial, Engenharia Naval, Engenharia de Transportes e Logística, Engenharia Ferroviária e Metroviária, Engenharia Mecatrônica, Engenharia de Infraestrutura, Engenharia Automotiva e Curso Interdisciplinar em Mobilidade.

Para finalizar, o Campus de *Blumenau*, cuja instalação ocorreu em 2013. Ali são ofertados os cursos de Engenharia Têxtil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Materiais, Matemática e Química. O campus se estrutura em eixos que trabalham de forma articulada, objetivando formar profissionais com perfil adequado para o atendimento das demandas sociotécnicas da mesorregião do Vale do Itajaí (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015).

Além da integração no próprio país, a UFSC tem forte política de internacionalização por meio da cooperação com instituições de ensino de todo o mundo. Há, atualmente, mais de 400 convênios de cooperação com universidades de mais de 50 países em todos os continentes. Exemplos de acordos dessa política de internacionalização são os programas PEC-G e o Pró-Haiti.

As políticas de internacionalização da instituição sofrem algumas críticas, por manterem-se referenciadas a responder exigências do mercado, após o período militar até hoje, na UFSC, segundo Rampinelli e Ouriques (2011), claramente se mantêm forças ocultas que atuam na universidade contemporânea, subjacentes aos rumos e práticas da instituição, são elas: a *oligarquia*, a *maçonaria* e o *mercado*, iniciadas há 50 anos na universidade. Para os autores, “nossa sociedade se ressentida de intelectuais que tornem públicos e elucidem de maneira dialética e crítica os conflitos impostos pelo sistema capitalista” (p. 10). Reiteram os analistas, “nossa matéria intelectual e econômica são

produtos necessários de nossa dependência e do colonialismo cultural consolidado em 500 anos de domínio e exploração” (p. 11). É preciso romper e descolonizar a universidade, talvez as reformas e políticas dos governos democráticos principiemos tais mudanças.

Ao retomar o que assevera Cunha (1989), que a universidade brasileira em toda sua história fez sua própria reforma, desde o ingresso do estudante, a sua organização curricular e pedagógica, esquecendo apenas de convidar a sociedade para a ela se integrar, compreende-se melhor as reformas ocorridas na UFSC ao longo das décadas, a fim de manter no seu comando, a classe privilegiada fundante desta instituição. Ao passo que, a verdadeira reforma, e só por ela, os estudantes têm de lutar a todo custo: “é a que abra a universidade a todo o povo, substitua os grupos nela dominantes por outros identificados com os interesses das classes trabalhadoras para enfim organizar o grau mais alto do ensino” (PINTO, 1994, p. 81). Apresentamos na próxima seção, uma síntese das políticas educacionais das universidades brasileiras, os programas e a verticalização do ensino no país.

4.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS 1995-2014

Embora nosso foco seja os anos de 2014 a 2017, acreditamos ser pertinente mencionar que as mudanças ocorridas nesse período têm seu início ainda no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998 e 1999- 2002) e anteriores aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). É relevante ressaltar, que as políticas de democratização do ensino superior, elas se indiciam, a partir das denúncias e cobranças sistemáticas para a diminuição das mazelas sociais no país, e de acordo com Passos (2015), os movimentos sociais, o movimento negro principalmente, denunciavam práticas racistas há décadas. A autora demonstra, conforme citação abaixo, os principais marcos da intervenção do estado no combate ao racismo do governo FHC, a saber:

A realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, em Brasília, por militantes negros e ativistas das lutas antirracistas, que o Estado reconheceu sua existência. Na sequência, Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil à época, por meio da Secretaria dos Direitos da Cidadania, do Ministério da Justiça, promoveu o “Seminário

Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, com a finalidade de debater o racismo no Brasil e de formular políticas de combate à discriminação racial, entre as quais, as ações afirmativas (PASSOS, 2015, p. 159).

É possível assegurar que as políticas públicas intensificadas nos últimos dez anos se iniciaram na articulação e pressão dos movimentos sociais ao cobrarem do governo brasileiro, ainda na década de noventa, a implementação de medidas de combate ao racismo, logo, não são benesses concedidas por governantes. O Estado tende a agir, quando a sociedade civil organizada intensifica a cobrança de seus direitos. O contexto de implementação das ações afirmativas no Brasil, como admitem Chaves, Lima e Medeiros (2006, p. 01), exige “a análise da conjuntura da reforma do Estado capitalista e seus desdobramentos que se configuram nas transformações implementadas nas políticas sociais”. No entanto, a discussão sobre o caráter do Estado capitalista e a redefinição de seu papel está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia para a superação das crises do capitalismo.

4.3.1 As políticas públicas do governo do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB)

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado por profundas reformas na educação superior do país. A principal delas, segundo Cerqueira e Santos (2009, p. 7) foi “a aprovação da LDB, em dezembro de 1996, a qual incorporou inovações como a explicitação dos variados tipos de IES admitidos em relação ao ensino superior”. Por universidade, se definiu a instituição que articulasse ensino e pesquisa e extensão. A nova Lei, segundo os autores, “fixou a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior, precedidas de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores” (p. 7). Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de status e autonomia (CERQUEIRA; SANTOS, 2009).

Para autores, como Cunha (2003), no octênio de FHC, as principais ações voltadas para o ensino superior foram: a normatização fragmentada; conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação;

criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com enfoque para avaliar o Ensino Médio e mais tarde, como alternativa ao tradicional vestibular; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação (CNE), com novas atribuições; gestão de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

De um lado, o governo do PSDB também foi marcado pelo processo vigoroso de privatizações, de acordo com Araújo (2002), foram privatizadas um número considerável de empresas federais dos setores:

[...] siderúrgico (8), petroquímico (27), fertilizantes (5), elétrico (3), ferroviário (7), mineração (2), portos (7), bancos (4), telecomunicações (sistema Telebrás), e outros (5). Nos Estados foram vendidas empresas e participações minoritárias do setor elétrico (30); ferroviário (1), financeiro (8), gás (5), seguros (1), transporte (4), telecomunicações (3), saneamento (3) (ARAÚJO, 2002, p. 2)⁵⁵.

Destacamos que não é nossa intenção classificar a privatização como benéfica ou não para o país. Porém, defendemos a universidade pública em sua totalidade, uma vez que essa compreensão indicia as orientações para as medidas relacionadas à educação superior pública brasileira. Segundo Radaelli (2013, p. 6): “para o governo FHC as universidades públicas eram consideradas como improdutivas, essa justificativa foi influência direta no apontamento da necessidade de uma reforma da universidade pública”.

Na mesma direção, críticos como Saviani (2010) argumenta que a distinção forte entre universidades de pesquisa e universidade de ensino, resquícios da década de 1980 – mais tarde marcadas na divisão: *centros universitários* e *universidades* –, orientou as políticas de expansão do ensino superior no país:

[...] o Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB introduz, na

⁵⁵ Para acesso aos períodos, nomes e valores de cada setor privatizado, consultar Araújo (2002).

classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre *universidades* e *centros universitários*. Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista (SAVIANI, 2010, p.11).

Em consequência dessa forma de gerir e visualizar a universidade como um bem de produção mercantil, continua o autor, “a universidade foi e vem sendo reajustada pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana” (SAVIANI, 2010, p.13). Para esse autor, o que se freou foi o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC (SAVIANI, 2010).

Apresentado esse breve panorama das políticas públicas e de implantação de decretos para a educação superior brasileira no governo FHC, discorreremos adiante sobre as políticas públicas para o ensino superior nos governos do Partido dos Trabalhadores.

4.3.2 As políticas públicas do governo do Partido dos Trabalhadores (PT)

Para melhor compreender as diferentes políticas para a educação superior, é interessante comparar o número de vagas e matrículas em universidades, os governos do PSDB e PT e a taxa média de crescimento de matrículas nas universidades federais, uma comparação tecnicamente entre os dois segundos mandatos: “entre 1998 e 2003, segundo mandato Fernando Henrique Cardoso, houve 158.461 novas matrículas; entre 2007 e 2010, segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, foram exatas 478.857 novas matrículas registradas nas universidades federais” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 3). Dados mais recentes de 2014 mostram o seguinte cenário:

[...] as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas têm uma participação de 74,9% (5.867.011) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 25,1% (1.961.002). O crescimento do número de matrículas foi 7,1% de 2013 para 2014, sendo 1,5% na rede pública e 9,2% na rede privada. As matrículas de graduação da rede privada alcançaram, em 2014, a maior participação percentual dos últimos anos, 74,9% do total (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014, p. 4).

Os dados demonstram que mudam os governos, mas a prática de alavancar o setor privado do ensino superior continua. Como adverte Correia (2011, p.110): “o processo de privatização que já em 1994, como agora, procurava revestir-se de legalidade, encontra-se em curso há décadas e respaldo em todos os governos”. As Tabelas 1 e 2 abaixo, segundo Amaral (2009), demonstra o número de alunos de graduação presenciais e taxas de crescimento entre 1994-2007, ou seja, entre os primeiros governos do PSDB e PT.

Tabela 1 – Número de alunos de graduação presenciais e taxas de crescimento entre 1994-2007 (governos do PSDB e PT)⁵⁶

Ano	Total de matrículas	Matrículas públicas	Taxa de Crescimento	Matrículas privadas	Taxa de crescimento
1994	1.661.034	690.450		970.584	
1995	1.759.703	700.540	1,5	1.059.163	9,1
1996	1.868.529	735.427	5,0	1.133.102	7,0
1997	1.945.615	759.182	3,2	1.186.433	4,7
1998	2.125.958	804.729	6,0	1.321.229	11,4
1999	2.369.945	832.022	3,4	1.537.923	16,4
2000	2.694.245	887.026	6,6	1.807.219	17,5

⁵⁶ A intenção de uso dessa tabela é apenas para afeito de comparação dos principais governos democráticos e suas políticas iniciais de expansão do ensino superior naquela época. Para acessar dados mais atuais de matrículas nos cursos de graduação do Brasil, consultar: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior.>>

2001	3.030.754	939.225	5,9	2.091.529	15,7
2002	3.479.913	1.051.655	12,0	2.428.258	16,1
2003	3.887.771	1.137.119	8,1	2.750.652	13,3
2004	4.163.733	1.178.328	3,6	2.985.405	8,5
2005	4.453.156	1.192.189	1,2	3.260.967	9,2
2006	4.676.646	1.209.304	1,4	3.467.342	6,3
2007	4.880.381	1.240.968	2,6	3.639.413	5,0

Fonte: (INEP). Censo da Educação Superior

Ambos os governos utilizaram o financiamento como estratégias para atingirem os seus objetivos de efetivarem mudanças na educação superior brasileira (AMARAL, 2009). Convém ressaltar que o governo do Partido dos Trabalhadores estabeleceu relações com a universidade privada em duas frentes: os financiamentos estudantis e a correspondente isenção de taxas de impostos para esse setor, e em contrapartida ocorreu um número expressivo de alunos matriculados no ensino superior, em sua maioria, advindos da classe trabalhadora.

Ainda de acordo com Amaral (2009), a grande expansão do setor privado – como políticas públicas implantadas para a educação superior nos períodos de Fernando Henrique e Luís Inácio – procurou incrementar a contribuição das famílias para o financiamento desse nível educacional, pelo pagamento de mensalidades e isso diz respeito a uma importante observação, uma vez que a expansão do ensino superior mobilizou a reorganização da vida financeira de muitas famílias brasileiras.

Para Chaves, Lima e Medeiros (2006), as reformas do Estado implementadas na América Latina nos anos 1990 tiveram como fundamento a doutrina neoliberal. De acordo com essa concepção, há a predominância do seguinte argumento: “a responsabilidade pela crise econômica dos países capitalistas é do próprio Estado que, ao longo dos anos, produziu um setor público ineficiente e marcado pelo privilégio, diferente do setor privado que desenvolve as atividades com eficiência e qualidade” (p. 2).

Conforme as autoras, esse argumento vem sendo utilizado para justificar a necessidade de reduzir o tamanho do Estado, em especial na oferta dos serviços sociais à população. Para os defensores do neoliberalismo as conquistas sociais, como o “direito à educação, à saúde, aos transportes públicos, dentre outros, devem ser regidas pelas leis do mercado, ou seja, o Estado deve liberar os serviços sociais para

exploração do mercado capitalista, direcionando suas ações com vistas à reprodução do grande capital” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2006, p. 2).

Em relação ao governo de Luís Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, por se apresentar como um governo popular, as expectativas da sociedade eram muitas e ambiciosas. Correia (2011) lembra que no último mês do mandato de 2007, Luís Inácio, então presidente na época, sancionou a Lei 12.349⁵⁷, que aprofunda a possibilidade de “apropriação privada das universidades públicas do país, ao ampliar a pretensa legalidade da ingerência de fundações privadas - autoproclamadas ‘de apoio’ - nas finalidades e fazeres dessas instituições públicas” (p. 109).

Paradoxalmente, Cerqueira e Santos (2009) admitem que os principais avanços na educação superior do Brasil ocorreram nos governos do Partido dos Trabalhadores. Uma das primeiras iniciativas oficiais desse governo para o setor se revelou na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “institui Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003).

Ademais, a primeira e principal política de impacto mais substancial desenvolvida por esse governo foi o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Esse programa apresentou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2015). As principais políticas de expansão da educação superior brasileira estão diretamente ligadas às políticas educacionais da última década.

4.3.3 A principal expansão do ensino superior brasileiro

Sabemos que ser universitário não se resume somente a estar na universidade. Além disso, são necessárias condições econômicas, psicológicas, cognitivas e sociais para permanecer em um curso superior; no entanto, a primeira etapa é passar em um vestibular, por

⁵⁷ Lei de conversão da MP 495/2010. Altera as Leis 8.666 (lei das Licitações) de 21/06/1993, 8.958 (relações entre as Instituições federais de Ensino Superior e as Fundações “de apoio”) de 20/12/1994, 10.973 (“Inovação e Tecnologia”) de 02/12/2004 e 11.273 (Concessão de bolsas pelo FNDE), de 06/02/2006 (CORREIA, 2011, p.109).

isso, a importância do aumento de número de universidades, ou seja, a expansão universitária aumenta a chance de ingressar em uma IFES.

O REUNI foi instituído visando à ampliação das políticas de inclusão e, segundo suas diretrizes, pretendia congregiar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2015). Naquele momento, as questões discutidas nas reuniões do Grupo de Trabalho (GT) refletiam que o processo de democratização envolvia reverter o quadro naturalizado pela população brasileira, segundo o qual ir à universidade é opção reservada aos grupos abastados.

Para a Secretaria de Educação Superior- SESU (2015), a definição de um projeto para a educação superior deve entender este como bem público, destinado a todos indistintamente, inserido no campo dos direitos sociais básicos, tratado como prioridade da sociedade brasileira, posto que “a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, p. 19). Assim, nascem as principais políticas educacionais, implementadas pelo Decreto Presidencial nº 5.245, de 18/10/2004 transformado na Lei nº 11.096/05 (que criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI).

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI, em tese, objetiva a ampliação das vagas nas Universidades Federais e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Este programa tem como base a meta da elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008. Além de permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos superiores (BRASIL, 2007).

As discussões empreendidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e GT estabeleceram como meta a necessidade de ampliação das matrículas no ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos de 12% para 30%. Para Cerqueira e Santos (2009), segundo o próprio PNE, os 12% de matrículas colocavam o Brasil em uma posição de desvantagem na América Latina, inclusive comparando-o com países em situação econômica inferior, como são “os casos de Argentina, Chile, Venezuela e Bolívia, nos quais os índices de matrículas no ensino superior são, respectivamente, 40%, 20,6%, 26% e 20,6%. Além disso, 40% das matrículas deveriam se concentrar no setor público” (CERQUEIRA; SANTOS, 2009, p. 10).

Apesar da indicação de que a adesão seria facultada às universidades, nenhuma instituição, diante do quadro de precariedade de recursos materiais e humanos, recusou a adesão ao programa REUNI. Como indica Araújo (2011, p. 109-110):

O instrumento de adesão utilizado foi o contrato de gestão, com a pactuação de metas assumidas pelas universidades. A contrapartida do MEC é o acréscimo de recursos no orçamento das instituições, liberado gradativamente e condicionado à capacidade orçamentária do Ministério e ao cumprimento das metas pactuadas.

Além do apoio às instituições já existentes, a criação de novas universidades federais também fez parte do desdobramento do REUNI. Na primeira fase de expansão, mais de 60 campi do interior e 10 universidades foram criados, sendo seis destas criadas por transformação, isto é, unidades (campi, faculdade, escola) foram transformadas em universidades. Com a continuidade das ações de expansão das universidades federais, no total foram criadas 14 universidades (RADAELLI, 2013).

A Secretaria de Ensino Superior, entre as muitas políticas conduzidas, geria os programas de ampliação do acesso à educação superior do governo federal, entre os quais despontam os já mencionados PROUNI e o FIES. Destinados a alunos provenientes de família de baixa renda, esses programas concedem bolsa e financiamento, respectivamente, para o custeio do valor do curso em instituições privadas de educação superior (SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR, 2015).

Os dois programas alcançaram o ápice da concessão de benefícios: “Apenas em 2014, o PROUNI ultrapassou a marca de 300 mil bolsas, alcançando o mais alto número anual de bolsas concedidas desde sua criação, em 2005” (SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR, 2015, p. 12). Pela continuidade dos incentivos introduzidos, o FIES também cresceu em número de financiamentos contratados, que alcançaram, “em 2014, mais de 660 mil estudantes. Essas medidas representam um salto histórico em direção à superação da baixa taxa de jovens que alcançam os níveis mais altos de educação no país” (p. 12).

O ano de 2011, de acordo com Radaelli (2013), foi marcado por novas modificações significativas nas necessidades da política de educação superior. O incremento das matrículas no setor privado que se verificava na época, resultado das políticas de democratização e acesso à

educação superior, demandou uma intensa e específica atividade de regulamentação e supervisão, a qual extravasava tanto as finalidades da SESU quanto a capacidade de sua força de trabalho.

O REUNI nasceu ao longo do primeiro governo do partido dos trabalhadores. De um lado, houve a retomada de certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas e a criação de novas instituições. Por outro, o programa sofreu ao longo dos anos muitas e pertinentes críticas, uma delas é o fato de não ter passado pelo crivo do debate popular e constituir-se mais uma das políticas governamentais, da denominada ação *de cima para baixo*.

Entre outras críticas, destacamos a de Saviani (2010, p.14), para o autor: “o REUNI deu continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa ‘Universidade para todos’”. Além disso, “o PROUNI, é um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições” (SAVIANI, 2010, p.14). No entanto, cabe destacar, apesar da crítica de Saviani (2010), que as políticas do PROUNI permitiam a troca de recursos por vagas, as faculdades filantrópicas e as Ongs, como EDUCAFRO, viam no Programa uma proposta que entendia que as políticas de reserva de vagas nas universidades públicas eram mínimas para ter um real acesso à educação superior em pouco tempo. Por isso, o enfoque no âmbito privado se fazia necessário, o qual representava 75%.

Mesmo criticando, Saviani (2010) reconhece o aumento da população universitária mediante as políticas de expansão impulsionada pelos programas governamentais, a partir de 2003, especialmente quando comparados ao governo de Fernando Henrique Cardoso. No entanto, reitera que o destino final do investimento de recursos na instituição de ensino superior foi o âmbito privado. Os dados abaixo são números significativos dessas transformações:

Em 1996 nós tínhamos 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Em 2005 o número total das instituições se elevou para 2.165 com 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%). Por sua vez, no que se refere ao alunado nós tínhamos, em 1996, um total de 1.868.529 alunos, sendo 725.427 (39,35%) em instituições públicas e 1.133.102 (60,65%) em instituições privadas. Já em 2005 a relação foi a seguinte: Total de alunos 4.453.156, sendo

1.192.189 (26,77%) no âmbito público e 3.260.967 (73,23%) no âmbito privado. Observe-se, por fim, que em 2007, primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, o percentual dos alunos nas instituições públicas continuou caindo tendo chegado a 25,42% em contraste com o número das instituições privadas que passou para 74,58% atingindo, portanto, dois terços do alunado (SAVIANI, 2010, p.14).

É sabido que o aumento de instituições universitárias não significa necessariamente a oferta de uma boa educação. Contudo, por mais pertinente que seja a crítica de Saviani (2010), é importante ressaltar que, indiscutivelmente, o número de alunos matriculados no ensino superior aumentou expressivamente, embora, canalizado pelo PROUNI, a concentração de universitários ainda esteja nas instituições particulares de ensino. E só o fato de algumas populações acessarem ao ensino superior, do qual estiveram distantes, é realmente uma conquista. Registra-se que essa política que intercambia recursos entre as universidades privadas e públicas sofre severas críticas, mas também adesão. E como nosso foco é em uma universidade federal, é importante demonstrar como se deu a expansão dessa instituição no Brasil.

Tabela 2 – Expansão de indicadores acadêmicos na educação superior - universidades federais – por região

Região	CURSOS			VAGAS			MATRÍCULAS		
	2002	2013	% de crescimento	2002	2013	% de crescimento	2002	2013	% de crescimento
Norte	478	714	49%	16.755	30.094	80%	76.779	128.228	67%
Nordeste	583	1.299	123%	33.587	75.052	123%	147.464	281.421	91%
Sul	286	951	233%	17.152	42.241	146%	75.985	157.206	107%
Sudeste	430	1.332	210%	32.509	71.502	120%	139.641	275.687	97%
Centro-Oeste	270	571	111%	13.260	27.044	104%	60.590	89.721	48%

Adotando como referência o ano de 2002, para demonstrar o crescimento do sistema de ensino superior, é possível inferir que o maior aumento de campi ocorreu na região Nordeste, com crescimento de 200%, seguido da região Norte, com crescimento de 133%. O maior aumento de cursos ocorreu na região Sul e o menor crescimento foi na região Norte. Na região Sul também ocorreu a maior ampliação no número de vagas, com um crescimento de aproximadamente 146% em relação a 2002 (SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR, 2015). A região Nordeste evidenciou um crescimento de 123%, cabendo à região Norte a menor variação, da ordem de 80%. Exemplos de algumas universidades federais criadas na última década.

Quadro 2 – Universidades criadas entre 2008 e 2012

IFES	NOME DA IFES	REGIÃO	LEI DE CRIAÇÃO
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul	Sul	Lei nº 11.029 de 15/09/2009
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará	Norte	Lei nº 12.085 de 05/11/2009
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Sul	Lei nº 12.189 de 12/01/2010
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Nordeste	Lei nº 12.289 de 20/07/2010

Fonte: SIMEC/MEC/SESU

Quadro 3 – Universidades criadas entre 2012 e 2014

IFES	NOME DA IFES	REGIÃO	LEI DE CRIAÇÃO
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia	Nordeste	Lei nº 12.825, de 05/06/2013.
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia	Nordeste	Lei nº 12.818, de 05/06/2013.
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Norte	Lei nº 12.824, de 05/06/2013.
UFCA	Universidade Federal do Cariri	Nordeste	Lei nº 12.826, de 05/06/2013.

Fonte: SIMEC/MEC/SESU

Cabe destacar que a criação de uma universidade em estados, por exemplo, como o Pará, que com toda sua dimensão territorial geográfica

contava com duas universidades federais apenas, em toda sua história, passar de duas para quatro acarretou mudanças na ordem social, cultural e econômica do estado. A fase da expansão universitária encerrada no final de 2014 pautou-se não somente da implantação de novas unidades, mas também na implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional.

Junto com a expansão do ensino superior, observou-se que “a desigualdade no acesso à educação constitui um dos maiores desafios enfrentados pelo governo e a sociedade brasileira na busca pelo desenvolvimento do país” (SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR, 2015, p. 68), esta desigualdade embasou a discussão sobre “o acesso à educação, o pautando como patamar dos direitos humanos, inerentes à dignidade e fundamentais para o desenvolvimento da pessoa como indivíduo e cidadão” (SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR, 2015).

Sobretudo, é no governo do Partido dos Trabalhadores que há a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), antes não instituída. Esse mesmo governo enviou, também, ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004, que inicialmente “institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior”. Durante a tramitação e aprovação desse projeto no Congresso Nacional, houve grandes discussões, debates e disputas, de âmbito acadêmico-político (STELLET, 2011).

Mesmo após a implantação do sistema de cotas nas universidades brasileiras, as discussões e resistências a esse sistema são constantes. Não é foco deste estudo discutir nesta seção e subseção a política de ações afirmativas no Brasil, mas canalizar essa discussão em consonância com o contexto da Universidade Federal de Santa Catarina. Logo, acentua-se que as ações afirmativas foram e são os indicadores do aumento da população universitária brasileira e são providenciais no apontamento das mudanças consistentes na universidade, lugar que secularmente abrigou a população branca da nação, nas palavras de Lisboa (2015, p. 2):

[...] a quantidade de alunos matriculados nas universidades públicas e privadas do país cresceu 3,8% em 2013 na comparação com 2012, passando de 7,03 milhões para 7,3 milhões em 2014. A alta no percentual de estudantes cursando nível superior aconteceu em todas as regiões brasileiras, que continuam a apresentar patamares

desiguais. No Sul, a proporção subiu de 50,5% para 72,2% no período pesquisado, enquanto no Norte, o percentual subiu de 17,6% para 40,2%. O maior crescimento, de 29,1 pontos percentuais, foi verificado no Nordeste, onde a proporção passou de 16,4% para 45,5%.

Contudo, segundo o autor, os números conferidos acima ainda são representativos de estudantes advindos de uma maioria rica e branca. Pesquisa recente do Censo da Educação Superior, divulgada em 2017, denominada: *Gênero e raça de estudante do ensino superior no Brasil por curso e área*⁵⁸, demonstra que ainda caminhamos a passos lentos, por exemplo, nas cinquenta principais instituições de ensino superior do país, entre particulares e públicas, exceto a Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA), os grupos minoritarizados não chegam a 40%. Resumidamente, a pesquisa apresentou o seguinte quadro, quando visualizados os dados por cursos, áreas e universidades têm maior proporção de alunos homens, mulheres, brancos, pardos, pretos, indígenas e amarelos, respectivamente.

Em Santa Catarina, por exemplo, as universidades particulares absorveram os povos indígenas do interior e da grande Florianópolis, muito mais que a UFSC, como é caso da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), que via PROUNI recebe em seus cursos de graduação e atividade de extensão cerca de 50 alunos indígenas por ano. Isso nos parece significativo, uma vez que as universidades federais só passaram a ter essa população em seus cursos após o período de ações afirmativas (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, 2016).

A pertinência em trazer a história da universidade e suas políticas de expansão nas últimas décadas contribui para entendermos o quanto essa instituição teve seu perfil levemente modificado. A entrada dos grupos minoritarizados evidencia as práticas acadêmicas historicamente naturalizadas por aqueles que, há muitos anos, constroem a vida universitária e pertencem aos grupos hegemônicos (MORELO, 2014).

Convém ressaltar que Barton e Hamilton (1998) já chamavam atenção para o fato de que as práticas privilegiadas na instituição escolar são relacionadas às práticas ditadas pelos grupos dominantes, isto é, são práticas institucionalizadas e que constituem os “letramentos

⁵⁸ Para um maior aprofundamento consultar <www.nexojornal.com.br> Censo da Educação Superior-2016 (Inep).

dominantes”, ou seja, os grupos sociais afluentes sempre estiveram na universidade e, portanto, suas práticas e seus letramentos são naturalmente continuados nesta instituição, com a democratização do ensino superior, essa realidade é contestada.

Notadamente, houve avanços consideráveis, e a expansão das vagas nas universidades é uma reivindicação histórica da sociedade e que deve ser de grande relevância e prioridade nas instituições públicas e privadas. Por esta razão, para discutir a predominância branca nas universidades brasileiras e questionar a predominância de um elitismo no ensino superior, constitui-se o quinto capítulo desta tese.

CAPITULO 5: UNIVERSIDADE: ELISTIMO, TEORIAS DESCOLONIAIS E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Quando o português chegou debaixo duma bruta chuva vestiu o índio...Que pena! Fosse uma manhã de sol...O índio tinha despido o português. (OSWALD DE ANDRADE)

Neste capítulo, reiteramos a escola e a universidade como instituições legítimas do acesso ao conhecimento de prestígio nas sociedades letradas, que ao longo da história vem demonstrando não ser para todos, como corroborado por Cavalcanti (1999), os grupos minoritarizados estiveram impedidos de acessar os principais bens básicos necessários ao bem viver em uma dada sociedade, a educação é um deles. Posteriormente, a criação e abertura da universidade pública para recebimento da classe trabalhadora resultou em algumas mudanças. No entanto, as minorias linguísticas da população negra e indígena, distante dos espaços escolares e de trabalho, se mantiveram assim por longos séculos.

Rampinelli (2011) afirma que para entender a universidade do presente é necessário conhecer seu passado, como postulado em capítulo anterior; nesta direção, destacamos que para reconhecer os impactos que as políticas de democratização do ensino superior, mediados pelas ações afirmativas causam na universidade atual, é necessário remeter e entender o caráter colonizado e o apagamento das raças indígenas e negra como constitutivas da sociedade brasileira, e conseqüentemente na instituição de ensino superior.

A mudança desse estado que aparentemente é natural só ocorrerá por meio de implementação e garantias de políticas educacionais que possam desconstruir a trajetória até aqui aceitável do *centro* ditar as regras para *periferia*.

Centro e periferia também se consolidam no que Boaventura Sousa Santos denominou de sistemas de pertença hierarquizada. Em palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, afirma o autor:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão

a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas. (SANTOS, 1999, p. 2)

Para o autor, a desigualdade é um fenómeno socioeconómico, a exclusão é, sobretudo, um fenómeno cultural e social, um fenómeno de civilização. E por isso nos sistemas capitalistas, o desigual e diferente são concebidos como construção natural. A tentativa de desnaturalização ou rompimento com o posto gera incómodos desmedidos.

Um deles é o novo imperativo categórico que, no entender de Boaventura Sousa Santos, deve presidir a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p.44). Essa concepção corrobora a legitimidade das políticas de ações afirmativas no ensino superior, pois os grupos em condições de acesso desigual requerem políticas também desiguais (diferentes) para alcançar e acessar espaços que os tornem iguais em outros contextos, a universidade é um deles.

Para Santos (1999), a realização deste imperativo tem de superar vários obstáculos, entre eles, o peso da normalização antidiferencialista, o qual é imenso na modernidade capitalista em que a afirmação da diferença resulta quase sempre no reconhecimento de desigualdade e, nesta medida, “a articulação horizontal entre as diferenças tende a deslizar para uma articulação vertical. Este deslize está relacionado com um outro obstáculo modernista, de recorte epistemológico” (p. 45)

O recorte epistemológico para Santos (1999) consiste nas diferenças serem conhecidas por uma forma de conhecimento que não as reconhece. O professor português conclui que, efetivamente, “a ciência moderna é um paradigma epistemológico assente numa versão extrema de universalismo antidiferencialista, cuja hegemonia foi obtida à custa de sucessivos epistemicídios cometidos contra os conhecimentos rivais”

(p. 45). E aqui se exemplifica a relação hemisférica Sul - Sul e Norte-Sul, desenvolvida pelo autor e o grupo de autores do denominado *estudos descoloniais*⁵⁹, que recobram uma abordagem epistemológica que cultive os saberes do Sul.

5.1 OS ESTUDOS DESCOLONIAIS COMO POSSIBILIDADE DE UMA *OUTRA* EPISTEMOLOGIA A (RE)ORIENTAR UMA *OUTRA* UNIVERSIDADE

A elitização do ensino superior foi construída no decorrer de um longo processo histórico. No período compreendido como Idade Média, conforme expõe Furlani (1998), quem pertencia ao mundo ilustrado estava dispensado do trabalho; quem pertencia a este último estava excluído.

Ressalta-se que o elitismo da universidade delinea concepções acentuadas entre centro e periferia, colonização e descolonização, oprimido e opressor, Sul versus Norte, binarismos construídos, a fim de não ceder lugar para outras referencialidades, além de sobrepor um em detrimento do outro. Para uma outra reorientação epistêmica, há de se esclarecer que esses conceitos não são dicotômicos simplesmente, eles são, nas palavras de Santos (2010, p.18), “conceitos polifacetados, pois carregam consigo marcas do capitalismo global, ou seja, mais que um modo de produção, é hoje um regime cultural e civilizacional, portanto estende cada vez mais seus tentáculos”.

Para o autor, o capitalismo não atua somente do ponto de vista econômico, através de forças controladoras de viés macroeconômico, sua influência se delibera em instituições que dificilmente se concebem

⁵⁹ Refere-se ao pensamento de desfazer o imaginário colonial, reconhecendo que o sistema-mundo moderno construiu-se durante a história articulando três formas de colonialidade (conceito cunhado por Anibal Quijano e forjado a partir dos termos Colonialismo e Modernidade): a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Foi em torno desses conceitos que se constituiu o grupo de pesquisadores (Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Agustín Lao-Montes, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Walter Dignolo, Zulma Palermo, Anibal Quijano, Javier Sanjinés, Catherine Walsh, entre outros), na sua grande maioria originários de América Latina e do Caribe, que está renovando profundamente o campo das ciências sociais e da teoria crítica latino-americana (QUIJANO, 2010).

como capitalistas, no caso da família e religião, por exemplo. Continua o autor, “o capitalismo age na gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com o que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam” (SANTOS, 2010, p.18). Assim, lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, pois “a resiliência do capitalismo revelou-se na reiterada operacionalidade de uma das suas armas que parecia ter sido historicamente neutralizada: o colonialismo” (SANTOS, 2010, p.18).

Do ponto de vista do saber, utilizando o termo cunhado por Quijano (2010), a colonialidade assume poder elitista nos espaços científicos acadêmicos, logo, “essa dominação envolve a negação da independência política dos povos ou desiguais gerados pelo próprio capitalismo. A relação de desiguais se estabelece entre Estados como entre grupos sociais no interior do mesmo Estado” (p. 89).

Para tratar de situações desiguais, é preciso ambicionar uma outra orientação epistemológica, ancorada na problematização da colonialidade do poder, do saber e do ser, como reiterado por Walsh (2009). A autora reconhece que “a interculturalidade está presente nas políticas públicas e nas reformas educativas e constitucionais, e é eixo importante tanto na esfera nacional institucional como no âmbito e cooperação inter/transnacional” (p. 2).

Acreditamos ser importante traçar as relações de poder que sustentam a organização Norte-Sul, proposta por Santos (2010), e a ressignificação do Sul no campo epistemológico. E concomitante a apresentação do conceito de *centro* e *periferia*, que a nosso ver estão imbricados e não são estanques. No texto *Filosofia da Libertação*, Enrique Dussel explicita o que constitui periferia e centro: “há a periferia política porque dominada ou colônias, periferia econômica, porque colonizados pela geopolítica, porque necessitados dos exércitos dos centros” (p. 10).

Para Dussel (1977), o *centro* é a ontologia clássica e o sistema, pois desde a idade média, os homens bárbaros representaram a periferia em contraste aos homens de mente limpa que por ventura eram os legítimos representantes do centro. Para o autor, “tem-se a barbárie que ora se incomoda e emerge na fronteira com perspectiva para o centro, logo, sua práxis é de libertação diante do centro que combatem” (p. 11).

O pensamento crítico que surge na periferia – à qual se deveria acrescentar a periferia social, as

classes oprimidas, os lumpen – termina sempre por dirigir-se ao centro. É sua morte essa ação. O pensamento que se refugia no centro termina por ser pensado como a única realidade. Fora de suas fronteiras está o não-ser, o nada, a barbárie, o sem sentido. O ser é o próprio fundamento do sistema ou a totalidade de sentido da cultura e do homem do *centro* (DUSSEL, 1977, p.11).

Ainda para o autor, “seguindo o pensamento de Aristóteles, o grande filósofo da era clássica, de uma formação social escravista e autocentrada, o grego é o homem; não é o bárbaro, como também não é o asiático, como também não são os homens escravos” (p. 11). Tais delineações confluem com reverberações de Fanon (2008), quando em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (Peau Noire, Masques Blancs), atribui ao preconceito de cor, como sendo “a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e frequentemente injuriados” (p. 110). Para o autor, como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados.

Nesse sentido, desde os tempos de outrora, conceitos como colonizador e colonizado, oprimido e opressor, centro e periferia estão em constante tensão, uma vez que há um lugar que delibera mais poder que o outro. Sobre esse aspecto, em que o sujeito que emerge da periferia é aquele que também reclama e não apenas é ingênuo. Junta-se aos autores que teorizam no campo dos estudos descoloniais Spivak (2010), que constantemente recobra sua adesão aos estudos subalternos, sobre o sujeito subalterno, a autora teoriza que “esse não pode ocupar uma categoria monolítica e indiferenciada, pois esse sujeito é irredutivelmente heterogêneo” (p. 13).

Nesse sentido, nossa opção em dialogar com os estudos descoloniais se justifica por aliar a outra episteme, que se configure nos saberes produzidos com e no hemisfério Sul⁶⁰, a fim de problematizar a

⁶⁰ Hemisfério Sul aqui não é uma mera referência geográfica, trata-se antes de tudo, de uma concepção metafórica em que o campo dos desafios epistêmicos é tensionado, de um lado, um Hemisfério Norte que dentro tem o seu Sul, constituído de (trabalhadores, mulheres, indígenas, afrodescendentes, mulçumanos) sujeitos à dominação capitalista e colonial, de outro, no Sul geográfico, há sempre “as pequenas Europas”, pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que

colonialidade epistêmica, advinda, naturalmente, do hemisfério Norte, pois entendemos que a ordem da globalização pode ser modificada, que o centro não se torne a única direção e o subalterno possa dizer a sua palavra em contextos legitimados, e a universidade se constitui um desses contextos. Para isso, o reconhecimento da diversidade epistemológica precisa ter lugar, como advoga Santos (2010, p. 19): “tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência)”.

A orientação centralizada em uma concepção de fazer científico positivista, com referências advindas e concentradas na/da Europa e Estados Unidos da América, como teorizaram Rampinelli e Ouriques (2011), contribuiu para que a universidade brasileira, historicamente constituída nos patamares do Hemisfério Norte, tornasse essa instituição elitista e substancialmente de uma cor, a branca. E o mais estarecedor, a naturalização da presença das classes dominantes no ensino superior foi pouco questionada. O maior período de tensões vividas nas universidades brasileiras, reivindicados por outros grupos sociais e a sociedade civil organizada, se deu a partir das últimas décadas, o contraponto, às novas exigências e as pautas por outras orientações epistemológicas para o ensino superior é mais substancial, no período de implementação das políticas de ações afirmativas – o momento marcado pela regulamentação da Lei 12.711/2012.

E o que estamos chamando de diversidade epistemológica é o mesmo definido por Boaventura Sousa Santos como epistemologias do Sul⁶¹. Por Sul, em seu uso metafórico, estamos entendendo um campo de desafios epistêmicos. Nas palavras de Santos (2010, p.19),

[...] esse campo procura reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. A concepção de Sul geograficamente falando é o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu.

[...] continuam a exercer por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados essa mesma dominação (SANTOS, 2010, p. 19).

⁶¹ Conceito formulado inicialmente por Boaventura em 1995 e posteriormente reelaborado em várias publicações, em especial em Santos (2004, 2006).

É evidente que, em um diálogo Sul-Sul, em um mundo pluriverso, as culturas dialogam de igual a igual, diferente do mundo moderno em que as culturas ditas periféricas entram como folclore, festividades a serem celebradas em datas e contextos específicos, quando referenciadas ao olhar ocidentalizado. Essa relação hemisférica entre Norte e Sul, embora assimétrica algumas vezes, é permeável de interferências epistêmicas entre esses dois lugares. Uma dessas interferências é a ascensão de uma outra voz, um outro modo de fazer ciência que o grupo de estudos descoloniais vem implantando no cenário acadêmico. Isto posto, a possibilidade de aventar as reformulações que os saberes do estudante cotista, advindo de regiões submetidas ao colonialismo europeu, incidem na universidade brasileira da região Sul do país nos instiga a dialogar com epistemologias produzidas no hemisfério Sul e com o Sul.

Embora, saibamos que a relação Norte-Sul se constitui no plano geográfico inicialmente, e transcende a ideia central, o colonialismo, para além de todas as dominações pelas quais é conhecido, é também nos dizeres de Santos (2010, p. 20): “uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduz à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados”.

Cabe reiterar que essas relações de opressão se reelaboram constante e contextualmente, se pensarmos a relação Norte/Nordeste e Sul/Sudeste no Brasil, os centros de excelência do saber instituem-se nas universidades das regiões Sul e Sudeste, enquanto as do Norte e Nordeste, no cenário mais amplo, constituem-se como *periferias* do saber. Reformular e instituir outras formas de saber e mobilizar os dizeres do que é centro e periferia se faz necessário, principalmente ao evidenciar nesta tese o que os sujeitos dizem de si, enquanto partícipes legítimos da universidade.

5.1.1 Subalternização⁶² e Ensino Superior

O Brasil, desde sua história visualizou nos modelos europeus e norte-americanos a referência para a concepção e construção da universidade nacional, a começar pela dependência epistemológica, prova disso é a imensa circulação das referências de múltiplas literaturas em língua inglesa, a ponto de sentir-se analfabeto aquele que entra na universidade brasileira e não domina o inglês, condição necessária para apropriação e sistematização do conhecimento no ensino superior, a depender da área de saber, a compreensão em língua inglesa tornar-se mais exigente.

Estamos em um país que estabelece fronteira, em sua maioria, com países que têm o espanhol como língua oficial, mas isso não se reflete na literatura da Academia, não de modo a sobrepor a língua inglesa. O observado é a idealização dos modelos supracitados, a respeito disso, concordamos com advertido por Ouriques (2011, p.75), quando diz que “na periferia capitalista as universidades deveriam cumprir um papel importante, mas permanecem como apêndices de terceira categoria na ‘estratégia nacional’ de desenvolvimento”.

Por conseguinte, a subalternização das universidades brasileiras passa por construções históricas de se tornarem representantes legítimas da referência europeia e norte-americana e, como apontado por Carvalho (2005), o que acontece hoje no cerne da universidade nacional é resultante de uma prática histórica confluyente da constituição racial brasileira. Passos (2014) explica como ocorreu esse processo, a partir da tentativa consciente por parte das elites brasileiras de excluir negros e indígenas do projeto de nação. Em dois importantes e decisivos aspectos, educação e trabalho. Para autores como Fonseca (2002), um dos exemplos mais drásticos dessa exclusão foi:

[...] a Lei nº1, de 14 de janeiro de 1837 do presidente da província do Rio de Janeiro, capital do Império, ao decidir sobre o acesso às escolas

⁶² Ao eleger esse conceito, afiliamo-nos ao postulado por Spivak (2010) e seu grupo de estudiosos que seguem a formulação do teórico Antônio Gramsci sobre as classes subalternas como “uma categoria alijada do poder, aquela, cuja voz não pode ser ouvida” (p.12-13). Argumenta a autora que “o termo subalterno descreve as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, de representações política legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (p. 13-14).

públicas, no art. 3º dessa lei, afirmava que são proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: Os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos (FONSECA, 2002, p.91).

O resgate da história secular para explicitar determinadas práticas que incidem sobre os acontecimentos da contemporaneidade permite entendermos o apagamento cultural de alguns povos ou mesmo sua invisibilidade nos espaços perpetrados de poder. Outra atuação foi o impedimento e banimento do mercado de trabalho das populações negras e dos povos indígenas. Prática proibitiva semelhante, de acordo com Passos (2014, p.75), foi caracterizada pela “Lei de Locação de Serviços, que proibia aos libertos acessar o mercado de trabalho com efeitos sociais devastadores no início da República, combinado, posteriormente, com a nova estratégia das elites”. Nogueira (2005) reitera:

Por um lado, a ideologia do branqueamento; por outro, a intensificação da imigração dos trabalhadores do continente europeu como alternativa de mão de obra, em detrimento da força de trabalho nacional. Tais elementos indiciam que o Estado brasileiro desenvolveu ações fortemente discriminatórias do ponto de vista racial, impedindo o acesso da maioria da população negra aos bens, recursos e serviços produzidos por ela mesma (NOGUEIRA, 2005, p.100).

Os postulados acima incidem sobre o entrecruzamento entre as questões racial e branquitude, pois é indispensável mencionar o tema do branqueamento quando o assunto é a representação daqueles que historicamente frequentaram a universidade. E mesmo diante de alguns séculos, é evidente que a cor da pele mantém sua hierarquia na Academia. Como adverte Rossatto (2014, p. 122), o Brasil, “constituído nas premissas da escravatura do negro e no extermínio indígena, não tratou de forma significativa, questões como a do enriquecimento e do poderio ilícito fundamentado na colonização branca”. Deixando o seguinte legado: quanto mais branca a cor da pele, mais privilégios se têm (ROSSATTO, 2014). E para uma compreensão da constituição da universidade como espaço relegado às elites brasileiras, acreditamos ser

necessário entender as tentativas históricas e políticas de materialização do branqueamento no Brasil.

5.2. RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE⁶³: ASPECTOS INTERCAMBIÁVEIS NA UNIVERSIDADE

Intencionamos nesta tese teorizar brevemente sobre raça, visto que se trata de uma temática ampla e possuidora de muitos deslocamentos epistêmicos, todavia, para contrapormos a branquitude naturalizada na universidade, considera-se necessário discorrer sobre a questão racial.

Os estudos raciais no Brasil tomaram uma dimensão complexa porque diferentemente de outros países, aqui, os termos negro/preto/pardo carregam reverberações conceituais de raça e cor, relativamente confusas, autores como Osório (2003) e Nogueira (1985) reclamam que se deve lembrar que o propósito da classificação racial não é estabelecer com precisão um tipo “biológico”, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural. Para Osório (2003, p.23) a classificação racial é socialmente percebida de formas distintas e que “essas diferenças nas percepções da raça são importantes porque categorizar pessoas e tratá-las de acordo com isto frequentemente tem consequências deletérias para os indivíduos”. Para órgãos como o IBGE e PNAD há quatro classificações que definem a categoria raça no Brasil, são elas: branca, preta, amarela e parda. Nota-se que indígena não consta nessa relação datada de 1974, mas em 1995, o IBGE acrescentou a categoria *outras* e nessa o povo indígena deveria se enquadrar.

As questões acima evidenciam a complexidade da discussão e talvez como enuncia Osório (2003, p.24)

a identificação da pertença racial pudesse se beneficiar da inclusão de mais categorias no sistema de classificação, ou mesmo da captação

⁶³ No período do meu estágio doutoral (2017) na University of Texas in El Paso, na disciplina *Critical Multiculturalism*, entre muitas temáticas, fui apresentada aos *Critical Whiteness Studies* ou *Estudos Críticos da Branquitude*, os quais tematizam os privilégios da raça branca e colocam em discussão o grupo branco enquanto objeto de estudo e centro das investigações sobre o racismo, destacando sentidos sobre raça para o indivíduo branco e não mais focar na raça do outro, esse outro, materializado nas raças negras e indígenas, como comumente se sobrepôs nos estudos sobre questões étnico-raciais.

livre dos termos designadores da identidade racial, sem a indução à escolha de categorias de um conjunto previamente definido.

O que interessa, onde vige o preconceito de marca, termo cunhado por Nogueira (1985) e acrescenta é

a carga de traços nos indivíduos do que se imagina, em cada local, ser a aparência do negro. Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminações (NOGUEIRA, 1985, p.75).

É importante lembrar que nas antigas teorias de supremacia racial, que atingiram a intelectualidade brasileira com intensidade no momento em que essa se atribuía a missão de fornecer uma identidade nacional ao país contribuiu fortemente para categorizar raça apenas pelo viés biológico, aspecto paulatinamente questionado pelas teorias das ciências sociais, mas que no Brasil principalmente, sustenta o entendimento conceitual de fenótipo, fator averiguado no processo de validação da autodeclaração de pretos, pardos e negros ingressantes de PAAs nas universidades brasileiras.

Para mobilizar o conceito de raça em nosso estudo, ancoramo-nos nos postulados de autores como Guimarães (1997) e Schucman (2012), esta última assegura tratar-se de categoria sociológica e “intrinsecamente ligada a poder e hierarquias e a classificação de cada sujeito pode, de fato, mudar dependendo da história e dos significados construídos sobre cada grupo em cada lugar do globo” (SCHUCMAN, 2012, p. 47). Entender raça, a partir das “teorias sociológicas vai de encontro a ideia de raça construída no século XIX, raça posta como superioridade da raça branca no imaginário social” (SCHUCMAN, 2012, p. 21).

Nesse sentido, a autora, corrobora o conceito de raça teorizado por Guimarães (1997) e a esse também nos afiliamos neste trabalho, o de “raça social”, nas palavras de Guimarães (1997, p.236) raça não se trata de um “dato biológico, mas de construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para erigir, conservar e reproduzir diferenças e privilégios”. Se a existência de raças humanas não encontra qualquer comprovação no bojo das ciências biológicas, elas são, contudo, “plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos” (SCHUCMAN, 2012, p. 36). No entanto, ressalta-se que no Brasil o

conceito de raça é explicado a partir dos traços biológicos, como o fenótipo, por exemplo, mas esse também só se sustenta porque tem oposição nos traços físicos da raça branca. Se a verificação racial das PAAs se ancora em cor da pele, cabelos lisos, crespos, encaracolados, traços do rosto, nariz, lábios e boca entre outros. Assim, infere-se que a construção baseada no substrato sociológico, no Brasil especialmente, está alicerçada no fator biológico tendo por base o genótipo e o fenótipo do indivíduo negro e indígena, contudo, reconhecemos que a própria construção biológica de raça é cunhada em mecanismos de orientação sociológica, a fim de justificar a inferioridade de certos povos em detrimento de outros.

Os constructos teóricos das ciências sociológicas provaram a não existência de raça no sentido biológico, resta, então, estudar e desenvolver pesquisas que tematizem as raças e questionem a racialidade também do indivíduo branco. Uma vez que o uso da categoria raça aparece polêmico nas discussões acadêmicas e de movimentos sociais. Torna-se urgente investigar a raça branca também como categoria sociologicamente construída.

Concordamos com Schucman (2012) quando defende a categorização como necessária tanto para a implementação de políticas públicas quanto para o reconhecimento positivo das populações negra e povos indígenas brasileiros, pois se esses são discriminados através da categoria raça – e, portanto, do racismo – esta mesma categoria é a única capaz de unificá-las. E para alargar nossa discussão sobre raça, a subseção seguinte se erige.

5.2.1 Os Estudos Críticos da Branquitude

No Brasil, ainda são tímidas as pesquisas que enfoquem a raça branca enquanto objeto de investigação, como advertido por Schucman (2012, p.84), “há poucos trabalhos com intuito de descrever e compreender a experiência e construções cotidianas do próprio sujeito branco como pessoa racializada”. Pesquisas que de fato tematizam a raça branca contribuem para chamar atenção para questões de privilégio, bem como elaboração de proposições antirracistas. Em virtude de “colocar em discussão o branco enquanto objeto de estudo e centro das investigações sobre o racismo, é uma forma de desconstruir práticas racistas” (p.84). Schucman (2012) nos lembra que Guerreiro Ramos é o primeiro autor brasileiro a chamar atenção para essas abordagens de pesquisa.

Por esta razão, entender a condição e concepção do que seja a branquitude é objetivo desta subseção. Para Rossatto (2014), os denominados *Critical Studies Withness* inauguram nos anos 1990, nos Estados Unidos, um deslocamento de pesquisas, cuja reorientação que sempre investigou o outro, o negro, o indígena norte americano como possuidor de raça, mas nunca o branco esteve em seus objetos de pesquisas. Isto acontece possivelmente, de acordo com Schucman (2012), por referendar o imaginário social de que a raça branca é a regra, é o normal, é a referência, não permitindo olhar para esta enquanto objeto de estudo. Fazer isto passa por um movimento de desconstrução de vislumbrar os processos de colonização como intensificadores do racismo e da eleição da raça branca como raça superior.

Um exemplo plausível é a tentativa de significar, explicar e definir o Oriente, a partir do Ocidente (SAID, 1990), como explica o autor: “O oriente é quase uma invenção europeia, e fora desde a antiguidade, um lugar de romance, de seres exóticos, de memórias e paisagens obsessivas” (p.13). Semelhante a essa visão está o processo de ocidentalização e colonização do mundo, cujas principais forças colonizadoras vêm de orientação fortemente branca e ocidental, a colonizar territórios e pessoas na África, Ásia e América do Sul. A possibilidade de descrever outras raças, que não aquelas sempre subalternizadas (SPIVAK, 2010) indicia questionamentos ao poderio da branquitude.

Colocar em questão a branquitude tornou-se mola propulsora dos estudos que combatem e denunciam o racismo no mundo, a saber, a supremacia branca norte americana que sempre se sentiu no direito de se organizar (Ku Klux Klan) e reclamar por *direitos tomados*⁶⁴ por não

⁶⁴ Entre vários acontecimentos protagonizados pela supremacia branca, cabe destacar um recentemente. Em Charlottesville (Virgínia/EUA), no dia 11 de agosto de 2017, ocorreu uma marcha de suprematistas brancos que tinha por objetivo protestar contra a decisão da Prefeitura — impedida pela justiça — de retirar uma estátua de Robert E. Lee (1807-1870), general do Exército Confederado durante a Guerra Civil. Alguns consideram a peça uma homenagem ao passado escravista a ser apagado, e outros, uma peça de história a ser respeitada. O conflito em si mostra as feridas ainda abertas de um país em que negros e brancos continuam separados por enormes barreiras socioeconômicas. No episódio, uma mulher branca de 32 anos, Heather Hayer, morreu atropelada pelo carro que se lançou premeditadamente contra os manifestantes antifascistas e que,

brancos. Como argumentou Rossatto (2014, p.123), a supremacia branca cria um sentido de superioridade e “é aprendida por pessoas brancas que têm, como recompensa, vantagens no sistema social, aquisição de propriedades materiais e intelectuais e outras formas de suplantação sobre o outro, baseadas nos privilégios das questões raciais”.

Cabe ressaltar que o sistema de racismo nos Estados Unidos é diferente do Brasil, lá, “ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa, aqui, ser branco está ligado à aparência, ao status e ao fenótipo” (SCHUCMAN, 2014, p.84). Logo, a branquitude é entendida por Schucman, (2014) como uma posição em que os sujeitos que ocupam este lugar foram “sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (p. 23).

Para a autora, outros fatores relacionados à branquitude são “os privilégios materiais que os brancos têm em relação aos não brancos. Isso significa que ser branco produz cotidianamente situações de vantagem em relação aos não brancos” (SCHUCMAN, 2014, p. 25). Diferentes pesquisas demonstram que há para os brancos mais facilidades no acesso “à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre as gerações” (p. 25). Uma ligeira pesquisa na literatura sobre estudos raciais confirma tais privilégios, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Peggy McIntosh, em seu estudo, a autora identificou os inúmeros privilégios que detinha, apenas pelo fato de pertencer à raça branca:

Decidi trabalhar a partir de mim mesma, pelo menos identificando alguns dos efeitos dos privilégios diários de ser branca na minha vida. Eu tenho escolhido todas as condições, e eu penso que no meu caso, de alguma forma eles estão atrelados muito mais ao meu privilégio de ser branca do que ao de classe, religião, de etnia ou localização geográfica, embora, claro, todos eles estejam imbricados entre si (MCINTOSH, 1989, p. 1)⁶⁵.

supostamente, era conduzido por um jovem suprematista chamado James Alex Field, agora preso. (MARS, 2017, p. 2).

⁶⁵ Original: I decided to try to work on myself at least by identifying some of the daily effects of white privilege in my life. I have

A autora é uma das principais vozes que evidenciaram a questão dos privilégios nas discussões acerca da branquitude, os chamados efeitos do privilégio branco (*effects of White privilege*), algumas vezes invisibilizados ou naturalizados, especialmente no tocante aos privilégios simbólicos e materiais respectivamente. A respeito disso, McIntosh (1989, p. 8) assevera que:

posso estar certa de que meus filhos estudarão matérias curriculares que testemunharão a existência de sua raça. Se eu usar cheques, cartões de crédito ou dinheiro, posso contar que a minha cor de pele não vai trair a minha confiabilidade financeira⁶⁶.

Dito isto, reafirmamos que os efeitos da branquitude são facilmente identificados em relação à raça branca que historicamente ocupou as universidades brasileiras e na UFSC não é diferente, os privilégios identificados por McIntosh (1989) algumas vezes são naturalizados, quando não vistos como resultados da meritocracia, portanto, estudar esses efeitos é imperativo para a diminuição e eliminação do racismo em todas as instâncias.

5.2.2 Racismo: uma prática histórica

Fanon (1969) interpretou a modernidade a partir de um outro lugar, o lugar do sujeito colonizado e com isso percebeu a necessidade de fazer uma nova leitura do processo de colonização, esse autor abordou os processos de subjetivação construídos pelo colonialismo e introjetado pelo colonizado, em relação ao seu corpo de dominado e à desvalorização da cor de sua pele negra e indígena escravizada, para ele a libertação dessas mentes só se dará por um processo de desconstrução dessas formações discursivas sobre o que é ser negro e indígena, para a partir daí construir novas subjetividades.

chosen those conditions that I think in my case attach somewhat more to skin-color privilege than to class, religion, ethnic status, or geographic location, though of course all these other factors are intricately intertwined.

⁶⁶ Original: “I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race. Whether I use checks, credit cards or cash, I can count on my skin color not to work against the appearance of financial reliability”.

Tendo em vista que a escravidão no Brasil foi o sistema econômico responsável diretamente por anormalizar e animalizar o negro (SCHUMAN, 2012), a subjugação dos povos indígenas no Brasil se deu por acreditar que sua força de trabalho era dispensável, logo seu genocídio foi justificado (ROSSATTO, 2014). Na história brasileira, essas duas raças foram subjugadas com fortes tentativas de animalizá-las. Para compreender a importância da implantação do sistema de cotas enquanto política educacional em nosso país, é preciso entender o processo de colonização do Brasil e sua recorrência aos percalços do racismo. Como bem descreve Fanon (1968, p. 9):

A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito de homens subjugados, ela procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela sua, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga, ou seja, é preciso retirar sua humanidade.

Houve tentativas de retirar a humanidade de negros e indígenas, papel executado expressivamente pela colonização, uma vez que nenhum homem pode espoliar seu semelhante, a justificativa para escravizar um povo, uma raça, dá-se pela anulação abstrata de sua humanidade. Com obras exponenciais e influenciadoras dos estudos culturais, pós-coloniais e, especialmente, da pedagogia freireana, Frantz Fanon descreveu em seus livros, a partir dos campos da Psicologia e Psicanálise, os horrores da colonização e o nascimento de ideias consubstanciais que justificaram o racismo dos povos subalternizados, segundo o autor, dá-se o assente de que o colonizado não é o semelhante do homem, a missão é transformar “essa ‘certeza abstrata’ em realidade: a ordem é rebaixar os habitantes do território invadido ao nível do macaco para justificar que o colonizador os trate como bestas de carga” (FANON, 1968, p.13).

Assim, para Schucman (2012), em consonância com o apresentado por Fanon (2008), ambos observam que as práticas racistas atuais derivam de processos históricos que justificaram a animalização dos não brancos e desenvolveram um pensamento que operacionalizou a superioridade e referência da raça branca com status que vigora até hoje. Concordamos com o enunciado pela autora em relação à construção do racismo, enquanto o fenômeno localizado dentro de um “espaço histórico e social que se configura a partir do surgimento da categoria raça na modernidade, tornando-se uma ideologia necessária para

justificar o processo de escravização dos povos africanos” (p. 33). Continua Schucman (2012),

[...] a colonização e a expansão do capitalismo, bem como a ideia de pureza racial, levou tanto ao extermínio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial, quanto resultou na hierarquização dos povos europeus em relação às outras populações. Desta forma, o racismo é mais especificamente entendido como uma construção ideológica, que começa a se esboçar a partir do século XVI com a sistematização de ideias e valores construídos pela civilização europeia, quando estes entram em contato com a diversidade humana nos diferentes continentes, e se consolida com as teorias científicas em torno do conceito de raça no século XIX (SCHUCMAN, 2012, p. 33).

Isto posto, entendemos ser necessário apresentar tal delineamento, configurado nas ideias de raça, branquitude e racismo por acreditarmos que essas discussões confluem para a rejeição ou criação das políticas de ações afirmativas, cuja assunção não se resume a propiciar o acesso ao ensino superior, tais políticas movimentam debates acerca do direito constitucional que é garantido ao brasileiro, desde a inserção do debate sobre racismo e racismo institucional, desenvolvido e sustentado nas instituições de poder como a universidade. Em suma, reconhecer o racismo na sociedade brasileira é reconhecer sua ação histórica e o quanto as elites desse país frequentaram a universidade com a certeza exata de que usufruí e usufrui de um direito, unicamente seu, e não de privilégio, incluindo o privilégio de sua branquitude.

O racismo é fato no Brasil e ele se apresenta de diferentes formas⁶⁷, suas raízes são históricas e repercutem na atualidade, como ocorrido em 2016 e 2017 na Universidade Federal de Santa Catarina. Três casos de racismo ganharam repercussão nas redes sociais. Em outubro, a sala Quilombo, utilizada por estudantes negros no Centro de Convivência para a realização de atividades étnico-culturais, apareceu pichada com ameaças racistas, homofóbicas e nazistas. A universidade encaminhou informações à Polícia Federal, que investigou o caso, mas ninguém foi responsabilizado pelo ato (BOTTEON; CECÍLIA, 2017).

⁶⁷ Para uma classificação das formas de racismo presentes na sociedade brasileira sugerimos o texto esclarecedor *Por que Reagimos às Cotas para os Negros?* De Rita Segato (2004).

O segundo episódio aconteceu em novembro, mês em que se celebra o Dia da Consciência Negra. Como forma de protesto, um grupo de estudantes negros organizou uma manifestação batizada de virada antirracista, em seguida começou uma intervenção no Restaurante Universitário (RU) e, durante o ato, houve desentendimento entre duas manifestantes e um rapaz acusado de agressão física. Os três envolvidos foram levados pelo Deseg para a Polícia Civil, onde registraram Boletim de Ocorrência (BOTTEON; CECÍLIA, 2017).

O terceiro caso aconteceu em janeiro de 2016. Ao questionar, em um grupo do Facebook, a existência de um curso de licenciatura indígena, um estudante deu início a uma enxurrada de comentários racistas. Os acadêmicos indígenas denunciaram o caso em março e, meses depois, perceberam que o processo não estava no sistema e fizeram uma nova denúncia na ouvidoria. Após a posse de Luís Carlos Cancellier como novo reitor da UFSC, foi aberto um procedimento administrativo e, em pouco mais de um mês, o processo chegou às mãos das coordenadorias dos cursos nos quais os alunos denunciados estão matriculados. Dos sete identificados e denunciados, apenas um foi punido (BOTTEON; CECÍLIA, 2017).

Além dos episódios acima, outros envolvendo a comunidade de Lésbicas Gays Bissexuais e Transexuais (LGBT) e um universitário judeu constam na lista da UFSC, o que corrobora o modo sistêmico e recorrente do racismo que ocorre na universidade e seus desdobramentos no meio acadêmico, como a não punição para os envolvidos nos atos racistas, debates pouco robustos sobre a existência do racismo na instituição, o não tratamento sério destinado ao assunto ou, ainda, deixá-lo a cargo somente das populações negras e povos indígenas denunciar, como se não fosse responsabilidade também da população branca, tudo isso compromete a luta antirracista na universidade. É bom lembrar que as universidades brasileiras não dispõem de normativas específicas para tratar os casos de racismo no âmbito jurídico, mas o enxerga como indisciplina e isso colabora para o não cumprimento e investigação de denúncias de racismo e a devida coerção do agressor.

Nesse sentido, as ações afirmativas, como as cotas, cumprem um objetivo estratégico. Primeiro, porque executam a função de compensar e corrigir as desigualdades de acesso aos bens públicos; e, em segundo, “elas favorecem o processo de construção da identidade racial dos negros e indígenas, fortalecendo a mobilização e a construção das vítimas do racismo brasileiro como sujeitos políticos” (SCHUCMAN, 2012, p. 37), dotados de direitos, até então naturalizados à raça branca.

E sobre a implementação dessas políticas e o seus impactos na UFSC se faz necessária a próxima seção.

5.3 AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFSC: IMPLANTAÇÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA

Entre tantas justificativas, entender a história de apagamento das populações negra e dos povos indígenas como parte fidedigna do povo brasileiro legitima a implementação das PAAs da UFSC, bem como situa nossa aproximação com os participantes deste estudo e sua relação com o PIAPE, apoio pedagógico desta esfera universitária, que só passou a existir, pós implantação das referidas políticas.

A Universidade Federal de Santa Catarina instituiu seu Programa de Ações Afirmativas (PAAs) em 2008, por meio do Conselho Universitário (CUN): “após dois anos da apresentação dessa demanda à reitoria pelo movimento negro e por alguns professores da própria instituição” (PASSOS, 2015, p.161). Conforme Passos (2015), é necessário dizer que “o grupo de trabalho: Etnia, Gênero e Classe promoveu debates sobre a reserva de vagas para negros e indígenas entre os anos de 2002 e 2006” (p. 161). Para a autora, isto demonstra o quanto as forças dos movimentos contribuíram para a implementação das cotas na UFSC, pois tais debates influenciaram a criação de uma comissão, “através da Portaria 195/GR/2006, com a função de discutir a ampliação do acesso com diversidade socioeconômica e étnico-racial à UFSC. Conforme preconiza a Resolução Normativa 008/ CUN/2007” (PASSOS, 2015, p.162).

A Lei nº 12.711/2012, aprovada em 29 de agosto de 2012 no Congresso Nacional, tornou obrigatória a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas em todas as instituições de ensino superior federal. Essa lei, regulamentada pelo decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012, resguardava que, até 2016, a rede federal de ensino destinasse a obrigatoriedade de no mínimo 50% das vagas dos cursos de graduação para políticas de ações afirmativas concretamente. Ademais, no ano de 2014, período a partir do qual trata nosso estudo, foi aprovada a Lei nº 12.990/2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos federais, aderida na UFSC. Ainda assim, as ações afirmativas continuam sendo objeto de polêmicas e debates nesta universidade.

O estudo de Tragtenberg et al. (2013), sobre as formas de ingresso na UFSC, traz a comprovação estatística de que a adoção de cotas exclusivamente para alunos oriundos da escola pública não seria

suficiente para promover a inclusão das populações negra e dos povos indígenas em proporção necessária para se aproximar da porcentagem de negros e indígenas pertencentes ao estado de Santa Catarina. Sendo assim, a atenção dada às cotas se faz necessária.

Após longas disputas jurídicas e lutas políticas⁶⁸, houve um processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da UFSC, o qual durou cinco anos 2003-2007 (TRAGTENBERG et al., 2013). Em notícia datada de 2007, é confirmada a adoção da política de cotas na universidade. Segundo os autores, a UFSC iniciou sua política de cotas no formato descrito abaixo, a instituição reservou:

[...] de 2008 a 2012, 20% das vagas de cada curso de graduação para oriundos do ensino fundamental e médio público e 10% das vagas de cada curso de graduação para negros, preferencialmente oriundos de ensino fundamental e médio público, e de cinco (em 2008) a nove vagas (em 2012) suplementares para indígenas em toda a UFSC (TRAGTENBERG et al., 2013, p. 205).

Desde a implementação das PAAs na UFSC, as formas de ingresso sofrem alterações e estabelecem tensionamentos na esfera acadêmica. Corroborando o posto por Penteado (1998, p.105), estudos sobre a universidade demonstram que “as características do ensino superior brasileiro são coerentes com o Brasil de hoje como um todo, uma sociedade profundamente diferenciada e desigual geográfica, social, econômica e culturalmente”. E possivelmente anterior à política de cotas a universidade não se apresentava de forma heterogênea, ou seja, a naturalização do homogêneo ali se assentava.

A partir do exposto, a UFSC inicia sua política de ações afirmativas respaldada na Resolução Normativa N° 008/CUN/2007, colocando em prática a política do sistema de cotas. A universidade até 2016 não contava com nenhum aluno quilombola⁶⁹ (DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 2016) é só a partir da Resolução normativa N° 26/CGRAD/2015, de 09 de setembro de 2015, que se instituiu a reserva de 9 vagas suplementares para as

⁶⁸ Com a junção de vários movimentos e ações coletivas organizadas dos Movimentos Negros, destaque para Movimento Negro de Santa Catarina, distintos em suas reivindicações.

⁶⁹ Programa Ações afirmativas UFSC/2016.

comunidades quilombolas⁷⁰, através do Concurso Vestibular UFSC/2016. Atualmente, a comunidade quilombola se faz presente na UFSC.

A nova resolução 52/CUN/2015, de 16 de junho de 2015, cria 227 vagas suplementares, das quais 196 são para candidatos autodeclarados negros de qualquer percurso escolar, 22 para candidatos pertencentes aos povos indígenas residentes no território nacional e nos transfronteiriços, e nove para candidatos pertencentes às comunidades quilombolas⁷¹. Assim, 2015 foi o primeiro ano em que a UFSC reservou vagas para quilombolas, por esse motivo, só foi possível computar o número de alunos cotistas quilombolas em 2016, um total de oito naquele ano, os demais grupos de alunos⁷² adentram por cotas sociais, raciais e vagas suplementares. A nova resolução para o Programa de Ações Afirmativas da Universidade terá validade para ingresso de novos alunos de 2016 a 2022.

É importante destacar que a política de ações afirmativas está assentada na legislação (leis, resoluções e decretos), o poder jurídico sempre precisando ser acionado para legitimar essa ação, pois só os

⁷⁰ Em Santa Catarina, há uma presença expressiva de quilombos, a saber: A Invernada dos Negros, no município de Campos Novos; Aldeia, Município de Imbituba; Caldas do Cubatão, município de Santo Amaro; Campo dos Poli, município Monte Carlo; família Thomaz, município Treze de Maio, Ilhotinha, município Capivari de baixo; Abdon Batista e Morro do boi, município de Balneário Camboriú; Morro do Fortunato, município de Garopaba; Santa Cruz, município de Paulo Lopes; São Roque, município de Praia Grande; Tabuleiro, município de Santo Amaro da Imperatriz; Valongo, município de Porto Belo e Vidal Martins, município de Florianópolis (informações obtidas em: <<http://www.incra.gov.br/quilombola>> e <<http://www.palmares.gov.br>>)

⁷¹ Possivelmente, em 2018, tenha ocorrido nova redistribuição, uma vez que no vestibular de 2017/2018, a UFSC, a partir da lei 13.409/2016, reservou cotas para a pessoa com deficiência dentro dos 50% de vagas das Ações Afirmativas (EDITAL 06/COPERVE/2018)

⁷² Na UFSC, há alunos cotistas (vagas suplementares e cotas raciais) indígenas e da Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica, cujo primeiro vestibular ocorreu em 2010, a funcionar em 2011, essa turma formou em 2015. Em 2016, iniciou-se a segunda turma. Na primeira turma de 2011 foi ofertada 120 vagas, 40 para cada povo (Guarani, Xokleng-Laklãnõ e Kaingang); na segunda turma, esse número foi reduzido para 45 vagas, 15 para cada povo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016).

dados de instituições respeitadas como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), como explicita Carvalho (2006), não são suficientes para denunciar a disparidade racial e social presente nas universidades brasileiras, bem como a sua urgente reparação. Por isso na UFSC, o mecanismo jurídico no art. 2º da Resolução Normativa 52/CUN/2015, de 16 de junho de 2015 ampara legalmente quais estudantes poderão, via cotas, fazer o vestibular da instituição. Tal artigo destina-se aos estudantes que:

I – Tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com recorte de renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na forma prevista pela Lei nº 12.711/2012;

II – Pertencam ao grupo etnicorracial negro, conforme consta nesta Resolução Normativa;

III – Pertencam aos povos indígenas residentes no território nacional e nos transfronteiriços;

IV – Pertencam às comunidades Quilombolas (BRASIL, 2015). Além do sistema de cotas, política governamental federal, a UFSC faz uso de treze vagas suplementares (que não constam do quadro geral, ou seja, na cota implementada pela lei federal) para estudantes indígenas, e sua ocupação depende dos cursos escolhidos e classificação dos estudantes.

A partir dessas orientações, cada curso pode receber no máximo três (3) estudantes classificados nessa modalidade. Os percentuais de Reserva de Vagas e as vagas suplementares ficarão em vigor até o ano de 2022, podendo ser revisados por decisão do Conselho Universitário (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016).

As vagas da UFSC para ingresso em 2014 foram distribuídas da seguinte forma: 65% das vagas foram destinadas à classificação geral (ampla concorrência); 35% das vagas destinadas à política de ações afirmativas. Além deste percentual, foram reservadas 13 vagas suplementares para candidatos comprovadamente indígenas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016).

No mais recente vestibular da UFSC, o de 2018, foi redesenhada uma nova redistribuição do concurso, ficando assim a distribuição:

Para a implementação da Política de Ações Afirmativas, a qual se refere o item 4.2 (edital/Coperve), a UFSC reservará 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para candidatos egressos do sistema público de ensino médio, distribuindo essas vagas da seguinte

forma: I - 25% (vinte e cinco por cento) das vagas para candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, das quais: I.1 - 32% (trinta e dois por cento) serão reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, das quais 22% (vinte e dois por cento) serão reservadas às pessoas com deficiência; I.2 - 68% (sessenta e oito por cento) serão reservadas a candidatos não autodeclarados pretos, pardos e indígenas, das quais 22% (vinte e dois por cento) serão reservadas às pessoas com deficiência; II - 25% (vinte e cinco por cento) das vagas para candidatos com renda familiar bruta mensal superior a um salário mínimo e meio per capita das quais: II.1 - 32% (trinta e dois por cento) serão reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, das quais 22% (vinte e dois por cento) serão reservadas às pessoas com deficiência; II.2 - 68% (sessenta e oito por cento) serão reservadas a candidatos não autodeclarados pretos, pardos e indígenas, das quais 22% (vinte e dois por cento) serão reservadas às pessoas com deficiência (EDITAL 06/COPERVE/2017, p.5-6).

É importante ressaltar que a cada ano, desde 2008, as vagas paulatinamente aumentam. A partir de 2015, a Resolução Normativa 52/CUN/2015 instituiu todas as orientações para a política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina, vigorando efetivamente no vestibular de 2015, desde então, amplia-se a entrada de alunos cotistas, a novidade em 2018, conforme demonstra a citação acima, é a reserva de vagas para a pessoa com deficiência. Ressalva-se que a discussão sobre as PAAs concentra em núcleos específicos da UFSC, inferimos que a comunidade docente e discente em sua maioria pouco se apropria do debate dessas políticas educacionais em uma dimensão mais esclarecedora e até divulgadora. E sobre tais questões, apresenta-se a próxima seção.

5.4 OS EVENTOS E DEBATES SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSC 2014-2017

Nos anos em destaque, houve pontuais debates sobre as ações afirmativas na UFSC. Vale lembrar que as discussões ocorreram devido

a pressões da sociedade civil organizada, movimentos sociais indígenas e, principalmente, o movimento negro. E nos anos de 2014 a 2017 na UFSC, realizaram-se eventos que debateram com visibilidade o tema ações afirmativas na universidade, dos quais apresentamos alguns. Em 2014, organizado pelo departamento de Ciências Jurídicas ocorreu o seminário: *As ações afirmativas como efetivação do princípio da igualdade* e nesse mesmo ano o departamento de Antropologia promoveu o Seminário de Fundação *do Fórum sobre Ação Afirmativa das Universidades Federais da Região Sul do Brasil*.

Em 2015, mais precisamente nos meses setembro e outubro, o Centro Sócio Econômico, via o curso Serviço Social, realizou em Florianópolis, o *Seminário sobre Educação reforça a urgência do combate a preconceitos e desigualdades* e o *I Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais*, respectivamente.

Em março de 2016, como forma de cotejar as pesquisas sobre o tema das ações afirmativas, a PROGRAD organizou o primeiro evento do programa “Graduação em debate”: uma diversidade de perspectivas desenvolvidas em pesquisas acadêmicas sobre a política de cotas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em 2017, de 10 a 13 de julho, aconteceu o III Copene Sul, que trouxe como tema: *Negras e Negros no Sul do Brasil: desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira*, evento organizado por diferentes grupos da sociedade civil, professores da UFSC e associações do povo negro. Esse evento foi caracterizado por um acontecimento inusitado, quando a organização solicitou apoio financeiro junto a Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), teve pedido negado, em parecer divulgado, noticiou-se o seguinte: o evento deveria ser mais abrangente e integrar outros segmentos acadêmicos que estudam a cultura afro-brasileira e afrodescendente. Da forma que está formatado, sobretudo, a programação envolve exclusivamente (ou quase) representantes de uma só raça⁷³. Esse episódio é uma amostra das inúmeras tensões dos embates ocorridos na UFSC, desde a implantação das políticas de ações afirmativas.

Outro evento importante que ocorreu foi o *Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Laklãnõ-*

⁷³ Em resposta, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) lançou nota de repúdio, classificando o episódio como um ato de racismo institucional. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/07/1900527-orgao-de-pesquisa-ve-evento-so-para-uma-raca-ao-negar-verba-em-sc.shtml>>.

Xokleng, em 13 e 14 de novembro de 2017. O objetivo do Seminário foi promover diálogos, debates e falas a respeito das políticas que envolvem as línguas indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, bem como na esfera acadêmica. Tais eventos não repercutem apenas no ambiente universitário, eles tomam proporções extra UFSC que refletem como a sociedade compreende as ações afirmativas e também os grupos minoritarizados. E isso tem se mostrado em forma de violência física para com esses povos⁷⁴, extrapolando o simbólico e psicológico.

As iniciativas acima, entre outras, são decisivas e impulsionadoras por evidenciar a estreita relação entre as discussões sobre racismo e política de ações afirmativas instauradas na UFSC. Outro fator a destacar é a iniciativa de alguns departamentos de cursos que detêm parte das vagas mais disputadas do vestibular como Direito se permitirem discutir a temática. Além disso, a discussão acerca do racismo e da violência que o ódio contra essas populações suplanta a Academia, estende-se para a sociedade, deixando de ser questões universitárias e reverberando na vida real dos sujeitos que pertencem a esses grupos e seus pares. Logo, a visibilidade, via a agenda política e discursiva da universidade, pode-se fazer presente nos eventos ocorridos na instituição, em virtude de o tema ações afirmativas não se resumir apenas a possibilidade de participar de um vestibular mais justo e tentar garantir entrada à universidade. Trata-se também de uma política educacional que visibilize diálogos dentro e fora da UFSC e com isso entoa o discurso pelo reconhecimento de direitos à educação, negados historicamente a essas populações. Abertamente a comunidade

⁷⁴ De acordo com fatos jornalísticos. Em 30 de dezembro de 2015, uma criança indígena da etnia Kaingang foi assassinada em Imbituba, na região Sul de Santa Catarina. Segundo a Polícia Militar, o garoto de dois anos estava com a mãe em frente à rodoviária da cidade quando um homem se aproximou e cortou o pescoço do menino com uma faca. Em 2 de novembro de 2017, D. Ivete de Souza, indígena guarani, teve sua mão esquerda decepada em conflito travado na Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos em SC. E na madrugada do dia 01/01/2018, Marcondes Namblá, professor indígena Xokleng, egresso da Licenciatura Indígena-UFSC foi morto enquanto fazia trabalho temporário em Penha-SC. Espancado na cabeça até cair desacordado, foi resgatado pelos bombeiros, levado ao hospital, passou por três cirurgias e não resistiu (NOTÍCIAS.UFSC.br/2018). Esses são alguns dos episódios que assolam a violência contra os povos indígenas em Santa Catarina.

universitária e não universitária, não compreende o papel necessário à ampliação e à afirmação do debate sobre Ações Afirmativas.

Vale lembrar que o debate sobre as PAAs repercute na sociedade, mesmo quando ele ocorre somente na Academia, pois parte dos discentes cotistas é de ativistas envolvidos nas causas dos movimentos sociais. Além disso, para alguns, ingressar em um curso superior é continuar a defender o direito de outros estarem aqui, como relata Alberto, ao comentar as formas de resistir na universidade. No excerto em destaque, o estudante explica, enquanto graduando do Serviço Social, como elabora essa resistência:

Alberto. assistente social é aí no::... nas manifestações néh... quando é a::... a reitoria tem uma posição racista... machista... ou qual se ela que for... a gente tem que estar se posicionando... falando mesmo... resistindo... porque --eu não sei-- muita gente... resistiu pra eu estar aqui hoje... então::... acho que::... é dessa forma... é cutucando... néh... essa estrutura...néh...

Destacamos o relato de Alberto por nele conter indícios das práticas de resistências que os alunos cotistas vivenciam nas atividades acadêmicas e o uso sistematizado da leitura e escrita contribuem para eles seguirem em seus processos de (re)existências.

Embora, os letramentos dominantes não seja um estranhamento para toda a comunidade discente da UFSC, para alguns grupos é natural circularem nas práticas de letramento da Academia assentados aos seus letramentos locais. O PIAPE tem a função, enquanto política da UFSC, de contribuir com ações que tenham o compromisso de colocar o estudante em condições efetivas de se apropriar das novas práticas de letramento situadas na universidade, ou seja, os letramentos dominantes. Especialmente, o estudante advindo de grupos minoritarizados que possivelmente vem de um processo educacional desigual.

Cabe destacar que o desconhecimento dos critérios, formas de ingresso e o tímido debate ou eventos em que se tematize tais políticas educacionais, colaboram para o preconceito e desinformação acerca da temática. Logo, expandir a discussão para além dos pares, resulta em um entendimento mais sensato sobre as políticas de ações afirmativas, quanto mais a universidade permitir e promover esses debates, tão cedo a Academia entenderá que as políticas de ações afirmativas diminuem o elitismo da instituição universitária. Se as PAAs tiveram sua implementação na UFSC desde 2008 e os eventos que pautaram sua

discussão como os supracitados são contáveis, entende-se que há a necessidade do alargamento dos debates sobre essas políticas, uma vez que passados dez anos de sua implantação, as mudanças ocorridas são pontuais, ou seja, os 50% assegurado pela Lei 12.711/2012, ainda não fora alcançado. Ademais, a permanência é fator fulcral nesse processo. E sobre ela, materializada na atuação do PIAPE na UFSC se constitui a próxima seção.

5.5 OS PROGRAMAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DA UFSC

É importante iniciar essa seção reconhecendo os avanços, como o fato de a UFSC contar com a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidade (SAAD), criada em 2016, pós- período de implantação das PAAs, para enfrentar o desafio de construir de fato uma política sólida de permanência nesta universidade. A implementação da política de ações afirmativas traz para UFSC, indo da tímida publicação sobre o tema à presença de indígenas e quilombolas na instituição, algo inexistente antes das cotas. O aumento da população negra também se dá a partir da efetivação das PAAs.

A permanência estudantil é temática complexa, uma vez que envolve desde o recebimento de bolsas (custeio financeiro) ao acesso às práticas sociais, culturais da esfera universitária, dentro das quais se inserem as práticas de letramento. Essas práticas e eventos de letramento, “inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (STREET, 2014, p.172), dizem respeito aos usos e aos significados que são atribuídos às ações que envolvem a leitura e a escrita neste lugar. Desse modo, nasce nosso desejo em olhar para as práticas de letramento, nas quais estão situados os estudantes cotistas que vivenciaram as atividades de linguagem do PIAPE, no período de 2014 a 2017, entendendo esse programa como um evento de letramento da vida universitária da UFSC.

Em suas diretrizes, o PIAPE visa atender estudantes em nível “grupal ou individual, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem, sejam estas relacionadas a conteúdos disciplinares historicamente associados a elevadas taxas de retenção” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 7). O programa pretende resolver pontuais problemas de reprovação do aluno na Academia e/ou incentivar ações que possibilitem aos estudantes entender sua vida na universidade, como: escolha de disciplinas, organização na vida acadêmica, acesso aos bens culturais disponíveis na universidade e práticas de ensino respaldadas no ato de

aprovar ou reprovar. E essas questões permeiam as práticas pedagógicas dos tutores.

O programa de apoio pedagógico da UFSC é parte elementar da política de permanência das ações afirmativas, pois além da ampliação do acesso aos cursos de graduação, é necessário criar condições para a permanência do sujeito na instituição. A Resolução Normativa 52/CUN/2015, em seu Art. 6º, propõe as seguintes ações orientadoras das ações afirmativas, a serem implementadas pela Universidade:

- I– divulgação e apoio à Política de Ações Afirmativas;
- II– acompanhamento pedagógico dos processos de aprendizagem;
- III– promoção da permanência do estudante na Universidade, mediante programas e ações desenvolvidos no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis;
- IV– apoio às atividades de extensão da Universidade na área de ações afirmativas;
- V – acompanhamento de egressos beneficiários de ações afirmativas.

Dentre as ações orientadoras acima, damos ênfase à segunda: *II – acompanhamento pedagógico dos processos de aprendizagem*, que é parte da política de permanência, fundamento essencial da política de cotas e contempla os grupos de apoio à aprendizagem da UFSC. A principal forma de assegurar a permanência é mediante aquisição de bolsas e acompanhamento pedagógico.

Atualmente na UFSC, há três programas institucionais que atuam pedagogicamente junto ao corpo discente, o PET, a Monitoria e o PIAPE, porém nenhum se declara voltado para atender demandas específicas da comunidade advinda das ações afirmativas. Quando em entrevista, fiz a pergunta para a coordenação: *na tua avaliação enquanto coordenação... gestão... você acha que deveria existir... éh... turmas específicas... pra esses alunos que vem de ações afirmativas?* Obtivemos a seguinte elaboração:

Ana. *(é assim óh)... A gente se/ a gente oferece sempre um grande número de vagas... e nunca é... as turmas nunca estão cheias... então:... por esse motivo a gente sempre achou que não havia necessidade de se formar grupos específicos para garantir vagas pra esse... pro pra... pras ações afirmativas néh... essa garantia de vaga é desnecessária porque sempre sobra vagas... néh... mas a gente já trabalhou assim... com grupos de:: estrangeiros... a gente trabalhou com grupos de*

indígenas... e::... assim... a procura não foi::... não foi relevante pra que a gente mantivesse um tutor só pra atender aquele grupo de alunos... uma vez que apareciam dois três quatro alunos... então não justifica... néh...

No entendimento da gestão do PIAPE, não há a necessidade de turmas direcionadas aos alunos cotistas, visto que já existiu a experiência e ela não foi satisfatória, no sentido de constar poucos participantes, salvo a turma de alunos estrangeiros, todavia nunca houve turmas específicas para a comunidade negra da UFSC, a questão é permeada de polêmica e divide opiniões. De um lado, as vozes contrárias à implantação das ações afirmativas da UFSC, segundo Cassoli (2016), externam que particularizar atenção pedagógica a esses grupos é estigmatizar e subestimá-los em relação às suas capacidades intelectuais. Por outro lado, há que se compreender o postulado por Santos (2011), a universidade, enquanto espaço de poder, convém admitir que os “grupos em condições de acesso desigual requerem políticas também desiguais (diferentes) para alcançar e acessar espaços que os tornem iguais” (p.44).

A discussão é extensa e reflete as vozes dos estudantes deste estudo que, quando questionados sobre um PIAPE com cursos voltados para os alunos cotistas, de seis alunos, apenas um, respondeu ser a favor. Como podemos observar. A pesquisadora perguntou para os alunos: *Tu achas que deveria ter cursos... por exemplo... do PIAPE... direcionados especificamente pra... os alunos cotistas?*

Inácio. *[não... é que eu acho que as vezes vai faz... vai trazer uma forma de preconceito... que nem acontece com a licenciatura indígena... néh... porque ah... uma turma só pra aluno indígena... daí eu:: eu vejo assim que a gente já sofre alguma coisa néh... aí eles vão fazer assim “ah... os índios não sabem nem ler nem escrever...”*

Esmeralda. *[não... acho que não... acho que isso seria uma... forma de:: de discriminação até... “ah... só porque eu sou negra eu tenho que ter uma turma só de negros porque eu sou negra...” pra fazer um curso de português por exemplo... acho que não...*

Dandara. *[eu acho que sim... mas é porque tem pouco cotistas na UFSC... éh negros assim...*

pouco mas... eu acho que devia ter sim... da experiência... explicar... preparar eles assim... de indicar o local... o papel que ele está fazendo naquele lugar... dizer qual é o papel dele naquele lugar... que é aprender.

Alberto. *[não... acho que não néh...[olha se:: se:: alguém está buscando um:: um:: um:: acesso é porque tem uma falta néh... então:: independente se ele é cotista ou não é cotista... tem que ser trabalhado da mesma forma néh...*

Lia. *[olha... eu não digo direcionado...direcionado...específico sabe... mas...o importante é que tenha pra todos... porque acho que talvez não são os únicos que talvez tenha toda essa dificuldade...*

Ernesto. *não... de maneira alguma... eu acho interessante -- agora que você pensou isso-- me surgiu na cabeça... que se houvesse:: talvez um programa pra PESSOAS... -- quaisquer elas fossem-- com dificuldade...*

A necessidade de romper o *status quo* em uma universidade majoritariamente branca como a UFSC, é uma questão imperativa, mas não fácil, uma vez que o discurso das vozes contrárias às políticas de cotas é forte nesta instituição (CASSOLI, 2016). O estudo de Goss (2014) evidenciou as vozes favoráveis e contrárias às cotas e todas as outras políticas que as acompanham, como a permanência. A autora, em seu estudo, explicou que havia dois blocos, um progressista e outro advindo da ala conservadora da sociedade e da universidade, esse último tem um único interesse, garantir que nenhuma mudança ocorra, ou seja, manter o *status quo* e seus privilégios (MCINTOSH, 1997).

Os alunos, na sua maioria, dizem não haver a necessidade de obter um apoio pedagógico direcionado à comunidade cotista, mas, muito corajosamente, Dandara se coloca a favor, como a única voz a defender esse apoio pedagógico: *eu acho que sim... mas é porque tem pouco cotistas da UFSC... éh negros assim... pouco mas... eu acho que devia ter sim... da experiência... explicar... preparar*. Consciente ou inconscientemente ela invoca a tese de Santos (1999), quando argumenta que grupos desiguais requerem políticas diferentes para alcançar condições iguais de intervir no mundo e promover transformações.

Entretanto, é compreensível que a maioria dos participantes, ao se colocarem contrários à medida, como Inácio, *eu acho que às vezes vai faz... vai trazer uma forma de preconceito... que nem acontece com a licenciatura indígena... néh e Esmeralda, não... acho que não... acho que isso seria uma... forma de:: de discriminação até... ah... só porque eu sou negra eu tenho que ter uma turma só de negros porque eu sou negra*. Autores do campo das representações acrescentam que o uso do argumento reverso, ou seja, aquele que se contrapõe usando dos mesmos argumentos que sustentam a legitimidade da implantação das cotas – a saber, essas políticas diminuem o racismo –, utiliza o argumento reverso e diz, não, essas políticas potencializam o racismo. Esse argumento é usado por indivíduo contrário às cotas acreditando ele que o tratamento desigual acarreta racismo e discriminação, quando na verdade é só mais um discurso para manter as coisas do jeito que estão e mais ainda, do modo como sempre foram (CASSOLI, 2016).

Por isso, conhecer os programas de apoio a Aprendizagem para a comunidade discente da UFSC pode caracterizar outras políticas de permanência e assim incorrer em novas proposições. Destacam-se o PET, a Monitoria e o PIAPE. O Programa de Educação Tutorial é um programa acadêmico direcionado a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação, cujo objetivo é envolver os estudantes que dele participam em um processo de formação integral, propiciando-lhes uma compreensão abrangente e aprofundada de sua área de estudos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016).

A monitoria é atividade regida pela Resolução N.º 19/CEPE/93, de 22 de abril de 1993. Ela tem por finalidade despertar nos alunos interesse pela carreira docente, prestar auxílio a professores para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades técnico- didáticas, bem como contribuir para a manutenção de um relacionamento pedagógico produtivo entre alunos e professores.

Charlot (2008) reconhece que o aluno recém-ingresso na vida universitária vai perceber que “não basta entender as regras da universidade; convém, ainda, ser capaz de jogar com elas, descobrir as exceções e até saber contorná-las” (p.10). Para permanecer na universidade, as PAAs serão testadas em toda sua abrangência, pois a entrada na Academia dos grupos minoritarizados é só a primeira parte da democratização do ensino superior. E sobre o PIAPE constitui a próxima subseção.

5.5.1 PIAPE: configurações de uma política institucional de permanência da UFSC

O PIAPE, foco desse estudo, é para estudantes cotista e não cotista. Cabe ressaltar, que ainda não há na UFSC Programas de Apoio Pedagógico destinados exclusivamente para ingressantes de PAAs, e não sabemos se no futuro o apoio pedagógico direcionado para os grupos minoritarizados se fará, dada as considerações acima destacadas e mais o acentuado na fala da coordenadora Ana: *a procura não foi:... não foi relevante pra que a gente mantivesse um tutor só pra atender aquele grupo de alunos...*, referindo-se a primeira e única experiência que existiu, ainda no início do PIAPE.

O PIAPE está vinculado à Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), órgão pertencente à PROGRAD.

Sobre a permanência, Gomes (2009, p. 206) advoga:

[...] vai além do auxílio financeiro, e se caracteriza como o aprendizado de uma língua estrangeira, o domínio dos instrumentos acadêmicos para a elaboração de projetos de pesquisa, a inserção dos alunos cotistas em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a criação de condições adequadas para participação dos universitários cotistas no contexto acadêmico.

Ainda de acordo com a autora, “a inserção da discussão sobre a questão racial nos currículos da graduação, a preparação dos alunos para a entrada na pós-graduação e um maior conhecimento do potencial da vida acadêmica fazem parte da permanência” (GOMES, 2009, p. 206), reiterando que essa não se limita ao acesso ao recurso financeiro, precisando estar acompanhada de estratégias e ações pedagógicas eficazes.

O apoio pedagógico oferecido por programa específico, sob a responsabilidade da PROGRAD/CAAP, em conjunto com a PRAE, voltado ao desenvolvimento da formação geral e ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos estudantes, objetiva atuar junto à formação político-social, mediante o uso de metodologias de interação que privilegiem o (re)conhecimento das suas características socioculturais e econômicas, a fim de ampliar o seu repertório político-cultural e estimular uma inserção protagonista e solidária na universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014).

Assim, o PIAPE torna-se a ação institucional mais próxima dos estudantes cotistas para suprir necessidades pedagógicas na UFSC. Como já destacado, optamos nesse estudo dialogar com os estudantes de PAAs que frequentaram o curso de Leitura e Produção Textual Acadêmica, entre os anos de 2014 e 2017. E para esse fim, apresentamos uma síntese da construção do programa na UFSC.

5.5.2 Trajetória e Implantação do PIAPE

A partir da implantação da política das ações afirmativas em 2008, a Universidade Federal de Santa Catarina inaugurou projetos pilotos para acompanhar os estudantes no contexto universitário, conforme estabeleceu a Comissão Institucional de Acompanhamento Avaliação do PAAs/UFSC, naquele momento. É importante destacar que a entrada de alunos cotistas nessa universidade influenciou a criação de programas para o acompanhamento pedagógico, mesmo a coordenação do programa não reconhecendo ele para essa finalidade. No entanto, desde a criação do CEB em 1969, apresentado no capítulo anterior, cujo objetivo era sanar as dificuldades de aprendizagem advindas do Ensino Médio (EM), o PIAPE é o programa da UFSC com características evidentes de ensino-aprendizagem de conteúdo do Ensino Médio (EM).

A menção ao conteúdo do EM, ou também denominados de conhecimentos básicos, constam no quadro apresentando no quarto capítulo, o que reitera o discurso de que os alunos trazem defasagens em seus processos de escolarização, culpabilidade do frágil EM. Para contrapor essa visão, argumentamos neste estudo, salvo as exceções, que os alunos advindos dos meios populares não trazem defasagens, mas outros usos de leitura e escrita orientadas a partir de seus letramentos vernaculares e quando imersos na Academia, lugar de excelência dos letramentos dominantes, o estranhamento é constatado.

Logo, discutir o PIAPE, a partir do arcabouço teórico dos estudos do letramento acadêmico é imprescindível. Ratificamos nossas considerações, a partir do evidenciado pelas diretrizes do PIAPE:

o alargamento do acesso à universidade para estudantes de origem social diversa daqueles que historicamente compuseram seu público e a caracterizaram como instituição de formação elitizada traz novos desafios a professores e dirigentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 6).

Segundo as diretrizes, a ascensão das ações afirmativas, viabilizada pela Lei 12.711/2012, trouxe novos desafios para as universidades públicas federais. A iniciativa de proporcionar o acesso ao ensino superior de jovens oriundos das classes populares interpelará a universidade, tanto em sua função social como em sua forma de funcionamento acadêmico, pressionando para que esta se organize, a fim de garantir não apenas uma formação de qualidade, mas também a efetiva permanência de todos que nela ingressarem (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013).

Sobre a entrada das camadas populares na escola, Soares (1989) destaca que o processo de democratização do ensino se deu pela ascensão da classe desprivilegiada ao ensino escolar, sem que, no entanto, a escola e universidade se preparassem para receber esses alunos. Desta forma, houve um crescimento quantitativo de estabelecimentos de ensino, mas não houve uma formulação da nova função da escola/universidade. Nessa perspectiva, o fracasso, quando há, está em não atender às necessidades educacionais da classe popular.

Ainda de acordo com a autora, a relevância da universidade para grupos desfavorecidos economicamente é divisora de águas, “tais grupos acreditam fielmente que a escola é redentora e suas práticas, especialmente as de linguagem, necessitam ser aprendidas. Portanto a escola cumpre papel satisfatório, assumir suas práticas é uma ação valorizada” (SOARES, 1989, p. 28). Nesse sentido, para alunos do PIAPE, frequentar o curso de Leitura e Produção Textual Acadêmica é uma maneira de apropriar-se das práticas de escrita valoradas na universidade, tornando-os partícipes legítimos do contexto universitário.

A implantação do PIAPE, conforme Ferreira (2015, p. 44), iniciou-se “em 2009 com a realização do projeto-piloto *Capacitação Acadêmica*, cujo objetivo foi minimizar dificuldades nas áreas de Matemática, Redação e Interpretação de Texto, Inglês, Química e Física”. Segundo relatório da PRAE, “com o desenvolvimento deste projeto piloto observou-se que houve uma procura significativa por parte dos estudantes para frequentar as aulas, mesmo sendo um curso de curta duração” (p. 7). Ainda de acordo o relatório, a experiência mais tarde inspirou o que hoje conhecemos como o Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante e suas possíveis reformulações (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012).

Ferreira (2015), que escreveu seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre sua trajetória no apoio pedagógico desde sua entrada na UFSC, como estudante cotista negra, garante que um dos procedimentos que a instituição colocou à disposição dos acadêmicos,

para suprir as dificuldades quanto ao processo de ensino e aprendizagem, no caso dos estudantes que já vêm de um processo fragilizado em todos os níveis da educação, é o PIAPE, ressalvadas as críticas que a autora faz ao programa.

Embasado no Decreto nº 7.234 de 2010, que considera em seu Art. 3º, inciso I, o apoio pedagógico como sendo uma das áreas em que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas, e com a preocupação de atingir os princípios de igualdade é que, em 2013, o apoio pedagógico da UFSC sofre expressivas reformulações e o que antes foi denominado de *Capacitação Acadêmica*, torna-se o PIAPE. A transformação em um Programa Institucional de extensão demarca essa diferença. Para Ferreira (2015, p. 60):

[...] o Programa de Apoio Pedagógico tem em sua essência que não basta atuar junto “aos alunos que já reprovaram nas disciplinas”, o que justificaria a ideia de defasagem de aprendizagem advinda do ensino médio, e por isso a universidade precisa oferecer aos estudantes das primeiras fases, aulas focadas e correlacionadas aos conteúdos da graduação.

Dessa forma, oficialmente em 2013 é criado o PIAPE e no segundo semestre daquele ano, iniciaram-se turmas regulares, com tutores por área de conhecimento que atenderiam as principais necessidades pedagógicas do corpo discente.

5.5.3 Seleção de Tutores e Formação das Turmas do PIAPE

A Seleção de tutores que atuaram nas turmas regulares de 2013 foi regida pelo primeiro Edital nº 11, de 25 de junho de 2013, somada às Diretrizes, únicos documentos que regulam os fundamentos e atribuições do PIAPE até o momento, o que gera grande discussão, pois o fato do programa não ter um projeto político pedagógico que respalde as suas ações educativas, sempre foi pauta de críticas.

O programa foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação para dar suporte a aprendizagem dos alunos da graduação em conformidade com os conteúdos/assuntos discutidos em seus respectivos cursos de nível superior, além de promover uma revisão do conteúdo do ensino médio, quando assim for necessário. Cabe destacar que cada tutor trabalha em suas turmas de acordo com sua concepção de ensino, e no caso dos tutores da área de linguagem, conforme sua concepção de língua.

No segundo semestre de 2013, o apoio pedagógico efetivou a seguinte organização: turmas destinadas às áreas de física, bioquímica, química matemática e Leitura e Produção Textual Acadêmica (LPTA). Em 2014, foi acrescentada a orientação pedagógica, cuja função é auxiliar os alunos quanto à organização de suas disciplinas e momentos de estudos. Para trabalhar com essas turmas, selecionam-se profissionais da área de Psicologia ou Pedagogia. Vale lembrar que depois de 2014, O PIAPE ofertou turmas para os campi de Blumenau, Curitiba, Araranguá e Joinville.

A seleção de tutores, regida por edital todos os anos, assume como um dos principais critérios para selecionar o tutor é que esse seja preferencialmente pós-graduando na área em que pretende atuar. Para Leitura e Produção Textual Acadêmica, precisa ser mestrando ou doutorando na área de Letras, assumindo assim uma carga horária de 16h cada tutor, distribuída em 9h em sala de aula, três para cada turma e o restante para planejamento das aulas. Se, porventura, houver demanda individual dos alunos, as ações são realizadas de acordo com as necessidades de cada estudante em encontros pré-agendados.

Em 2014, ano em que iniciei como tutora da área de linguagem, foram selecionados tutores somente para o campus de Florianópolis, na Trindade e/ou no Itacorubi (CCA), com o compromisso de ministrar oficinas nos demais campi, caso fosse necessário. Assim, selecionou-se “um total de dezesseis (16) tutores: Matemática (5), Física (1), Química (2), e Bioquímica (01); Leitura e Produção Textual (5) e Orientação Pedagógica (02)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 2). Em 2015 o número de tutores e, conseqüentemente, de turmas caiu drasticamente para as áreas de matemática e LPTA, resultando em 3 para cada área. E em 2016, devido aos cortes de verbas do projeto/MEC, o PIAPE funcionou com apenas 2 orientadores educacionais, 2 tutores de matemática e 2 de LPTA, as demais áreas foram encerradas, o tutor que atuou no PIAPE até 2017 recebeu uma bolsa no valor de oitocentos reais, a partir de 2018, esse valor é de mil e duzentos reais.

Em 2014, a carga horária de três horas, a critério do tutor, poderia ser dividida entre dois encontros semanais de uma hora e meia cada um, ou um encontro por semana de três horas. Em 2015, essa divisão foi desfeita, três horas, três dias e três turmas. Em 2016, foram acrescentadas às atividades de tutoria, preparar e ministrar oficinas mensais para toda a comunidade discente da UFSC, relacionadas à área de conhecimento de cada tutor. Ficando assim, das dezesseis horas, com nove em sala de aula, restam sete, as quais são destinadas a planejamento de atividades,

participação em reuniões com coordenadores do programa, oferta de oficinas e elaboração de relatórios para a CAAP, cuja equipe é formada por profissionais das áreas de Letras e Pedagogia, na função de Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE). De 2013 a 2017, a referida equipe se modificou, mas alguns membros permanecem.

Na seleção de 2014, regida pelo Edital nº 002 PROGRAD/UFSC, de 21 de fevereiro de 2014, previam-se as atividades de tutoria que seriam desenvolvidas pelos respectivos tutores, as quais são:

[...] os tutores de grupos de aprendizagem selecionados desenvolverão atividades de Apoio Pedagógico aos estudantes dos cursos de Graduação da UFSC, através de um conjunto de atividades e estratégias educativas, intencionalmente organizadas, tendo como foco os processos de aprendizagem, visando em particular auxiliá-los no acompanhamento de conteúdos disciplinares relacionando conhecimentos de Ensino Médio aos conteúdos de Ensino Superior nas áreas relacionadas neste edital (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p.1)

As atividades do Programa têm na sua essência uma relação muito forte com o EM, desde a concepção exposta no referido edital percepção pedagógica da coordenação do PIAPE, quanto no quadro de conteúdos já apresentado na tese, como a coordenadora Ana expressa no excerto abaixo:

Ana. a gente trabalha no PIAPE trabalham com conteúdos de nível básico tá... não necessariamente de nível médio... porque a gente tem aluno que não sabe... sequer fazer a::... a soma dos sinais néh... mais com mais o que que dá... menos com menos...a gente tem casos desse... desse porte assim... então::... éh::... todas as áreas trabalham com conteúdo básico... tá... mesmo nas oficinas... a intenção é trabalhar... uma coisa mais... mais simplificada pra que todos que procurem o PIAPE tenham um (entendimento) néh...

Vale destacar que muito se avançou no PIAPE, desde o cumprimento da sua origem enquanto atividade de extensão e em 2017, a coordenação garantiu que abririam inscrições para a comunidade extra

UFSC, segundo a coordenadora Ana: *ele é um projeto de extensão... então... necessariamente ele tem que ser aberto pra comunidade... tá::... éh::... esse ano então a gente resolveu fazer a divulgação... uma vez que a gente percebe que sempre sobra vagas tá.* Como eu não pude continuar no semestre 2017.2, não pude registrar se houve inscrição de não membros da UFSC.

O imaginário que ancora a fala da coordenação – *então::... éh::... todas as áreas trabalham com conteúdo básico* – advém da relação que se estabelece com a falta, com o déficit de aprendizagem trazido do EM ou talvez de casos isolados que impliquem ao aluno não saber minimamente as operações básicas de matemática, a saber, adição e subtração, *porque a gente tem aluno que não sabe... sequer fazer a::... a soma dos sinais néh... mais com mais o que que dá... menos com menos...a gente tem casos desse... desse porte assim.*

O aluno historicamente esperado pela universidade brasileira é aquele que não apresente dificuldades e que tenha seus letramentos continuados pela instituição naturalmente, provavelmente haja esse perfil, mas há aquele que será apresentado aos letramentos dominantes pela primeira vez, outrossim, o ideal seria “se afastar desse modelo de déficit de habilidades de escrita dos alunos e considerar a complexidade das práticas de escrita que ocorrem em nível de graduação nas universidades” (LEA; STREET, 1998, p.157)⁷⁵. Concordamos com os autores no que concerne à complexidade natural que a escrita acadêmica e o numeramento adquirem na universidade e, portanto, compreensível o estranhamento ou a inobservância da condição recente em ser universitário. Não manter esse entendimento pode reverberar também na concepção do tutor na elaboração das suas atividades de LPTA e até das de matemática.

Tais transformações já se apreendem diferentemente, as quais se percebem em recente processo seletivo do ano de 2017, o edital faz importante modificação quando comparado com as atribuições do tutor em 2014. Neste, a referência explícita aos conhecimentos do Ensino Médio é retirada.

Os tutores e orientadores selecionados desenvolverão atividades de apoio na modalidade presencial para estudantes dos cursos de Graduação da UFSC, tendo como foco os

⁷⁵ Original: “has been to move away from a skills-based, deficit model of student writing and to consider the complexity of writing practices that are taking place at degree level in universities”.

processos de aprendizagem, visando, em particular, auxiliá-los quanto à compreensão de conteúdos que servem de base às disciplinas da Graduação, e apoiá-los no acompanhamento dos conteúdos disciplinares e no seu desenvolvimento acadêmico. Atuarão nos campos de conhecimento dispostos neste edital, conforme proposta pedagógica elaborada pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico – CAAP, e pelas Coordenações do PIAPE nos campi (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2017, p.1).

Saiu a menção ao Ensino Médio, mas mantém-se consonâncias a ele, inferimos que conteúdos de base que auxiliem disciplinas na graduação seja os derivados do EM. Interessam-nos aqui as discussões relativas à LPTA, às concepções de língua dos tutores, a sua abordagem metodológica para com o ensino/aprendizagem em suas aulas, uma vez que todos esses aspectos perpassam pela formação acadêmica do tutor. Por ora, fiquemos com as questões de formação continuada dos tutores.

5.5.4 Formação Continuada dos Tutores de Linguagem

Esta subseção é importante devido ao aspecto de formação pedagógica dos tutores que atuam no PIAPE ser parte relevante do programa, no entanto, a formação consiste em um aspecto bastante frágil. Inicialmente, em 2014, dois professores vinculados ao Núcleo de Estudos de Linguística Aplicada (NELA) do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da UFSC assumiram a função de implementar a formação continuada dos tutores de linguagem, cujo foco se assentava à luz dos estudos do letramento, mais precisamente letramento acadêmico.

No primeiro semestre de 2015, foi realizado um momento de conversa e discussão com um dos professores do NELA e a partir desse encontro foi indicado um conjunto de leituras sobre práticas de escrita na universidade, bem como um diálogo direcionado para materiais que contemplassem o campo dos estudos do letramento.

Assim, cada tutor, em 2015, havia um total de três, efetivou suas leituras de acordo com sua organização, não havendo mais encontros, tampouco outro momento para discutir os textos indicados e lidos para a formação. Posteriormente, em 2016, dois dos três tutores saíram do Programa, restando apenas um, em seguida ocorreu nova seleção para

tutor. Nesses três anos ocorreram a saída e entrada de vários tutores, demonstrando a volatilidade da função. Até 2017.1 no PIAPE, havia duas tutoras da área de linguagem.

A formação continuada dos tutores oferecida pela PROGRAD/CAAP iniciada em 2015 não se manteve ao longo de 2016, embora as diretrizes do PIAPE assegurem que “os professores e coordenadores deverão colaborar e orientar os tutores de grupo de aprendizagem na preparação do plano de atividades a ser desenvolvido com as turmas as quais se vinculam” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 19). Todavia, o acompanhamento por parte dos professores universitários junto ao trabalho dos tutores é frágil no campus de Florianópolis. Ao passo que, nos demais campi, esse acompanhamento acontece frequentemente, como ressaltado na fala da coordenadora Ana:

Ana.em cada campus existe uma coordenação do PIAPE... tá... então a gente mantém uma relação direta com eles... uma conversa que quase diária néh... a gente está sempre em contato... éh::... cada campus tem uma coordenação que é bem competente... pessoal bem comprometido... a gente faz a sele/ assim algumas... algumas ações são centralizadas --por exemplo-- ah::... o edital pra... contratar os tutores... ele é feito por aqui... embora a seleção seja feita lá... tá::... porque a gente acha que eles é que tem que saber qual é o tutor que tem um perfil do... daquele centro néh... daquele campus..

nesse ano a gente está começando a retomar... esse::... essa parceria com os professores... mas::... até:: dois mil e dezesseis a gente:: a gente teve uma aproximação em dois mil e treze e em dois mil e catorze tá... depois em dois mil e quinze e dois mil e dezesseis não... porque:: a gente não conseguia professor que quisesse::... trabalhar que quisesse trabalhar junto com o PIAPE aqui em Florianópolis néh... porque o que a gente consegue oferecer PARA o professor... é uma portaria de quatro horas de:: de::... supervisão néh... uma portaria muito::... assim... é muito pequena pro trabalho que ele vai ter que encarar néh... então não é qualquer professor que... que quer estar...

A aproximação entre os centros e a disponibilidade de um professor universitário para acompanhamento, em uma relação que estabeleça diálogos entre tutor, professor, coordenador e aluno, como previsto nas diretrizes do PIAPE sempre foi fator difícil de articular na prática, contudo, como observado por Ana, *nesse ano a gente está começando a retomar... esse::... essa parceria com os professores*, o ano referido pela coordenadora era 2017, em que professores do NELA, por exemplo assumiram essa tarefa. Lembramos que esse professor, segundo o assegurado pela coordenação do PIAPE no excerto, recebe apenas uma portaria de 4h, e não é remunerado por esse trabalho, o que pode contribuir para a fragilidade aqui apontada.

Embora, na sua maioria, os tutores sejam alunos de pós-graduação, estudiosos em suas respectivas áreas de atuação, não se justifica a falta de uma formação sistemática para a função de tutor no PIAPE, e sob o ponto de vista pedagógico, é preciso considerar a complexidade que é trabalhar em um programa de apoio pedagógico em uma universidade que recebe alunos cotistas, não cotistas e alunos estrangeiros, por conseguinte, essa diversidade acarreta reflexões acerca da abordagem pedagógica dos tutores de linguagem, não sendo possível homogeneizar as práticas quando seu público alvo é heterogêneo, essa reflexão carece de ser pautada, questões importantes, que precisam ser discutidas no programa.

Ainda de acordo com as orientações das diretrizes do PIAPE, os coordenadores dos cursos de graduação devem criar espaços de articulação coletiva ou individual para dar subsídio à CAAP, contando com o diálogo efetivo entre coordenação do PIAPE, coordenação dos cursos de graduação, tutores e alunos, a fim de exercitar um debate sobre os cursos ofertados pelo apoio pedagógico e a relevância ou não dos conteúdos ofertados ao longo da duração do programa em todas as áreas do conhecimento.

Porém, infelizmente, a relação entre tutores, professores e coordenadores dos cursos de graduação e coordenação do PIAPE somente consta no texto das diretrizes, como podemos observar:

coordenadores e professores dos cursos de graduação deverão realizar reuniões, com frequência mínima quinzenal, ou sob demanda, com os tutores dos grupos de aprendizagem [...] auxiliando-os tanto no que se refere aos conteúdos abordados, como também nas metodologias e estratégias utilizadas para a mediação dos

conteúdos disciplinares abordados
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA, 2013, p. 19).

Essa relação precisa ser efetiva e mais consistente, ainda mais em um programa que mantém características de política de permanência na UFSC. Vale ressaltar que só a partir de 2014, o NELA se disponibilizou a construir o diálogo de formação e orientação das atividades de linguagem no PIAPE, porque antes, uma equipe do Colégio de Aplicação iniciou a elaboração de um material didático para o PIAPE, porém essa abordagem trazia fortíssimas nuances das atividades de gramática do EM e foi interrompida, nesse entremeio o NELA assumiu a função junto à CAAP para formalizar uma formação adjacente à tutoria de linguagem. Reiteramos que é imprescindível que essa parceria continue e se firme mais ainda, do contrário, uma afiliação teórica que não se construa permanentemente nos estudos do letramento acadêmico tenderá a tornar um programa de educação compensatória, orientado predominantemente no modelo autônomo de letramento. Para não incorrer neste caminho, os professores deste núcleo deverão se fazer constantes no diálogo entre tutor e coordenação do PIAPE.

5.5.5 Estudantes: ingresso, divulgação e organização metodológica do PIAPE

No capítulo de análise, com foco mais apurado, as entrevistas com a coordenação, tutores e alunos cotistas evidenciarão o que representa o PIAPE e suas atividades para cada segmento. A relação intrínseca entre as atividades de LPTA do PIAPE e as políticas de ações afirmativas pautam o desenvolver desta tese, mas não é nossa intenção mapear e discutir todas as práticas de leitura e escrita vivenciadas por alunos cotistas da UFSC, porque entendemos que o PIAPE constitui o nosso recorte de acesso e o evento de letramento que media as atividades de linguagem vivenciadas pelo aluno cotista no programa, bem como o que essas atividades representam e significam em sua vida acadêmica.

Para corroborar o exposto acima, em 2015, o programa ofertou turmas específicas para os grupos minoritarizados. Sobre as minorias linguísticas, Cavalcanti (1999) advoga que no Brasil não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva:

[...] comunidades indígenas em quase todo o território brasileiro, e comunidades imigrantes (alemãs, italianas, polonesas etc.) na região Sudeste e Sul que mantém ou não sua língua de origem. Além do baixo prestígio das variedades distantes do português convencionado como padrão (CAVALCANTI, 1999, p.388).

Se pensarmos nos alunos de escolas públicas periféricas, o acesso ao denominado português culto torna-se comumente o acesso a uma outra língua. Não estamos afirmando que o aluno de escola pública esteja fadado a não apropriação da norma culta, mas a distância entre a língua falada nas escolas da periferia e dos grandes centros ainda é uma realidade no Brasil.

As turmas de minorias linguísticas do PIAPE em 2015 foram as seguintes: alunos advindos da educação do campo, alunos indígenas e alunos estrangeiros. A primeira turma com 20 alunos inscritos, a segunda com cinco e a terceira com nove. Como a segunda turma, dos alunos indígenas, teve cinco inscritos, mas apenas dois frequentaram o curso, houve reabertura de inscrição para novos alunos, e à turma foram acrescentados mais três alunos não cotistas e não indígenas.

Após o segundo semestre de 2015, as turmas mencionadas foram extintas. E a participação dos estudantes nos cursos do PIAPE voltou a ser mediante interesse nos temas ofertados, a saber, cada tutor tem três turmas e essas são divididas por assunto. Na área de linguagem, os conteúdos passaram a ser: o texto dissertativo e os gêneros textuais discursivos, comuns da esfera acadêmica, tais como TCC, resenha, resumo, artigo e seminário. A metodologia didático-pedagógica para ministrar as aulas com esses conteúdos e temáticas é critério de cada tutor.

O conhecimento dos alunos sobre os cursos ofertados no PIAPE, salvo indicação individual de egressos entre a comunidade acadêmica, se dá, principalmente, via divulgação em panfletos entregues na biblioteca universitária, CAAP, coordenação dos cursos de graduação e página oficial da instituição (Divulga-UFSC). Ferreira (2015) ressalta que ainda há pouca divulgação do programa na UFSC, bem como uma distância considerável entre coordenação dos cursos de graduação e o PIAPE. Uma evidente falta de comunicação, ou talvez, a demonstração da real inserção que o programa tem na universidade. A divulgação assume formas diferentes para cada estudante, por exemplo, quando perguntamos para os alunos como souberam do PIAPE, tivemos as seguintes respostas.

Pesquisadora. *Como é que tu soube das atividades do PIAPE?*

Inácio. *[é que:: teve:: acho que... as professoras lá do:: do NEPI⁷⁶falaram... aí eu fui atrás néh..*

Alberto. *é... quando eu vim fazer a inscrição... é porque... quando éh... tem que comprovar todos os... os fatores de renda por exemplo... então a comissão ficava lá no Garapuvu⁷⁷... então eu fui lá... e aí eu:: passei por essa comissão... e lá tinha uma mesa... ou alguém distribuindo **panfletos sobre o PIAPE**...e aí a hora que eu vi eu falei assim... “opa... ((risos)) é uma oportunidade...”*

Lia. *[ah... é o que eu já comentei... a primeira:: pessoa que... a:: a D. que... se eu não me engano... a (J.)⁷⁸ também comentava sobre o PIAPE... vão saindo os editais... aí sai o interesse de fazer néh..*

Dandara. *[então... eu fiquei doente... primeira fase... e quando eu voltei... me orientaram... a **coordenação do curso** me indicou pra orientação pra:: pra PRAE... aí lá me falaram do PIAPE*

Esmeralda. *[ah... pelo site... pelo aquele **Divulga UFSC**... aí mandaram... eu vim procurar saber o que era... e aí eu entrei no site e descobri...*

Ernesto. *Eu soube do PIAPE pelo:: e-mail da UFSC... eu sempre olhava... direto... que o:: () no:: () repassava isso... e daí eu sempre preferia:: porque eu:: cheguei -- como eu disse-- no primeiros semestres:: procurando tudo...*

Achamos importante registrar os meios de divulgação pelos quais nossos participantes obtiveram informações sobre o PIAPE, já que é interessante frisar que algumas práticas de letramento inerentes à universidade, como, por exemplo, a checagem regular de e-mails tem

⁷⁶ Núcleo de Estudos de Povos Indígenas - UFSC.

⁷⁷ Trata-se do principal auditório do centro de cultura e eventos da UFSC, além de ser o nome de uma árvore símbolo muito presente em Santa Catarina.

⁷⁸ D e J referem-se aos nomes de professoras da aluna, ou seja, ela soube pelo corpo docente do seu curso.

causado estranhamento a determinados alunos, pois o estudante recém-ingresso no ensino superior não vê ou reconhece essa prática comum ao seu cotidiano, e no decorrer dos semestres, vai compreendendo o quanto ela é inerente e regular no contexto universitário, e, portanto, apropria-se dela (KALMAN, 2003), como resultado de uma nova prática de letramento, até então desconhecida ou pouco usual, todavia, assume-se significativa naquele novo contexto de uso da leitura e escrita.

Logo, é compreensível que a divulgação do PIAPE, quando feita via e-mail, às vezes, não chega a muitos estudantes, seja pelo não acesso à internet, pois há muitos casos de estudantes que apenas têm acesso a computador e internet quando estão na universidade e outros que ainda não se apropriaram da cultura acadêmica de verificar e-mails com regularidade no novo mundo de letramento que é a universidade, dos seis participantes, apenas dois souberam via e-mail.

Como nos lembra Foucault (1996, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar as apropriações dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo”. Algo também a se destacar é quando o professor ou coordenador do curso do aluno lhe informa ou mesmo reitera o convite para participação no PIAPE, como indica Foucault (1996), os discursos têm poder e o do professor como referência no espaço acadêmico conota positivamente.

Outras ações de divulgação do PIAPE são as palestras semestrais e eventos realizados na SEPEX, bem como o seminário realizado pela Comissão de Ações Afirmativas junto aos estudantes cotistas da universidade. Esse evento tem o caráter de informar as ações que a UFSC disponibiliza aos estudantes: “O Encontro de Orientação aos calouros: ações afirmativas (cotas), aconteceu pela primeira vez em 14 de abril de 2015 e contou com falas da Comissão de Avaliação, da PRAE e da PROGRAD” (FERREIRA, 2015, p. 60).

Da participação, abre-se um período de inscrição e todos podem se inscrever no curso da área de conhecimento que desejar e ao final da realização do curso, recebe-se um certificado com a computação de toda a carga horária. Sob o ponto de vista metodológico, alguns procedimentos no modo de operar o programa foram construídos, por agentes diversos durante o tempo em que estive atuando no programa. O tutor é livre para consultar e usar em suas aulas o aporte teórico que desejar. Como resultado da formação iniciada para os tutores de linguagem, mencionada em subseção anterior, o livro *Leitura e Produção Textual Acadêmica I*, organizado por professores do curso Letras/Português da UFSC tornou-se uma fonte de consulta constante na elaboração das atividades de LPTA.

Em 2015, a CAAP ofertou formação para os tutores sobre o uso do moodle, esse instrumento é usado como plataforma de aprendizagem e procedimento corrente nas atividades desenvolvidas pelos tutores, com a disponibilização de materiais didáticos e suporte técnico quando se faz necessário. O moodle favorece o acesso dos estudantes a conteúdos abordados nas atividades e a apropriação dos letramentos digitais (ROJO, 2010), no manuseio dessa ferramenta muito atual em seus cursos de graduação presencial e à distância. Com este entendimento, o espaço acadêmico busca identificar as necessidades dos estudantes quanto ao conteúdo disciplinar de que necessita.

Ao final de cada módulo ofertado, tutores, coordenadores e estudantes do PIAPE realizam uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o que contribui para identificar as dificuldades, os desafios e o que precisa e pode ser mudado no curso. Desse modo, as ações que envolvem tanto os tutores quanto o discente caracterizam a avaliação do programa. Apresentamos nas próximas subseções os principais grupos que constituem o PIAPE.

5.5.6 Coordenação do PIAPE

A equipe gestora do PIAPE pertence à Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico-CAAP, que coordena vários programas, entre eles o Programa de Formação Continuada de Professores Universitários – PROFOR e o programa de Monitoria da UFSC.

A escolha por ouvir os sujeitos que estão à frente do programa, no nosso entender, é relevante, devido essa mesma equipe da CAAP da UFSC estar em consonância com os trabalhos e demandas da PROGRAD. Além disso, membros desse grupo elaboraram as diretrizes que fundamentam e justificam a existência e necessidade do apoio pedagógico na universidade. Somado a isso, a coordenação constitui grupo que demanda poder institucional, podendo alterar e modificar as orientações pedagógicas do PIAPE na universidade.

Provocar em nossas conversas as representações que a equipe tem acerca da realização do programa, seu alcance aos alunos cotistas, o atendimento aos alunos não cotistas da universidade, tudo isso constrói direcionamentos para entender a concepção de ensino e de permanência da equipe gestora, bem como a relação institucional do PIAPE e a política de ações afirmativas na UFSC. São inteligibilidades que desejamos alcançar com o diálogo estabelecido com essa equipe, tendo em vista que sua voz pode ser considerada como o discurso oficial do apoio pedagógico, a contrapor vozes subalternizadas na instituição.

Cotejar informações postas nas diretrizes e não realizadas no decorrer dos anos de 2014 a 2017 como as atividades de direcionamento individualizado, além da ínfima participação e representatividade dos alunos cotistas negros nos cursos do PIAPE, como demonstrado em Ferreira (2015), também são anseios desta tese, assim como observar as questões que reverberam novos ou outros nortes às políticas de apoio pedagógico da UFSC.

5.5.7 Tutores de Linguagem do PIAPE

Desde o seu início, reformulado a partir das diretrizes de 2013, o apoio pedagógico organizou-se através de turmas, com ofertas de cursos em diversas áreas, Linguagem e Matemática, por exemplo. Não obstante, inicialmente, houve seleção para as áreas de Química, Física, Bioquímica, entre outras, e no decorrer dos anos os tutores dessas áreas foram dispensados até que em 2016 restaram cursos que apenas contemplavam as áreas de Linguagem e Matemática. Esta tese optou por dialogar apenas com os tutores de LPTA.

A escolha, por trazer a esse estudo os tutores de linguagem, se justifica devido ao posicionamento situado e estratégico desse sujeito no desenvolvimento do apoio pedagógico, já que hierarquicamente está entre o aluno e a coordenação do PIAPE. Muito embora se relativize o conceito de hierarquia, na universidade como em outras instituições, a relação hierárquica se institui enquanto relações de poder.

5.5.8 Os alunos de ações afirmativas no PIAPE

O grupo de alunos cotistas que frequentou ou frequenta os cursos do PIAPE, desde 2014 é diverso, especialmente quando se trata do cotista de escola pública, pois o número de cotistas negros e indígenas, quando comparado com o número do primeiro grupo, é muito baixo. Os motivos dessa pouca participação carecem de investigação.

Vale ressaltar que a não oferta de turmas específicas para a população negra da UFSC no PIAPE, é aspecto criticado por Ferreira (2015). Quanto à população indígena da UFSC, essa também só frequentou os cursos do PIAPE, em 2015, com apenas dois estudantes. Nesse sentido, afirmamos, a partir do postulado por Carvalho (2005), que mesmo após a implantação das políticas de cotas, o recorte racial da universidade brasileira ainda é distante dos dados evidenciados pelo PNAD de 2014, o qual divulgou que 53% da população brasileira é

preta e parda. E na UFSC a presença de negros e indígenas é ainda baixa.

Ser cotista na universidade brasileira é ainda motivo de muitas discussões, sofrimentos e eternas justificativas, mesmo depois da aprovação pelo Superior Tribunal Federal (STF) por unanimidade a constitucionalidade e legalidade do sistema de cotas em 26 de abril de 2012, após julgar a ação impetrada pelo partido Democratas (DEM), cuja alegação foi de que o sistema viola a Constituição Federal por determinar critérios de seleção com base na raça para o ingresso, especificamente de negros, na educação superior.

Os ataques – sejam por vias legais contra as políticas de ações afirmativas, como as impetradas acima, atos de racismo – já evidenciados nesta tese- ou as distâncias sutis entre:

[...] as teorias e as interpretações das relações raciais no Brasil sempre foram elas mesmas racializadas, como consequência está posto no cenário acadêmico, a distância e o isolamento mútuo que caracterizam as relações entre os intelectuais e acadêmicos brancos e os intelectuais e acadêmicos negros (CARVALHO, 2005, p. 90).

Acrescentamos que a racialização também atinge indígenas e quilombolas na universidade. Dialogar com o grupo de alunos cotistas possibilitará a eles narrar, explicitar e significar as nuances que se instauram quanto ao ser cotista em uma universidade majoritariamente branca. Construir um lugar nesta tese que possibilite abertura legitimada às vozes historicamente subalternizadas é aqui um caminho possível.

Pelo exposto, alinho-me aos posicionamentos de Carvalho (2005), ao enunciar que o resultado da segregação racial no mundo acadêmico, “que já atravessou quatro gerações de universitários, é uma prática, quase nunca submetida à crítica, dos acadêmicos brancos falarem sempre entre brancos, pretendendo falar por todos e para todos” (p. 100).

A escolha por ouvir os discentes cotistas é carregada de aproximações e distinções, pois o fato da política de ações afirmativas tornar o grupo semelhante, as diferenças entre ser cotista negro, indígena e de escola pública na UFSC contribui para saltar as divergências e diferenças presentes no grupo. Além disso, construir uma argumentação a favor da ampliação e diversificação das práticas de linguagem na universidade, bem como as veiculadas no PIAPE, passa pela relevância de auscultar os alunos que vivenciaram práticas de escrita acadêmica

nos cursos do PIAPE e as relacionaram com as dos seus respectivos cursos de graduação.

Portanto, dialogar com os três grupos aqui identificados, equipe gestora que coordena e elabora as avaliações e modificações no programa e relacionar com os tutores, somado aos alunos, resultará em um entrecruzamento discursivo instigante, tendo em vista as especificidades dos três segmentos de participantes de nosso estudo: alunos cotistas, coordenação e tutores do PIAPE.

Encaminhando a finalização deste capítulo, discorreremos sobre o elitismo histórico que permeia a universidade e exclui grupos marcadamente por raças, como caso dos negros e indígenas brasileiros. As PAAs cumprem o papel de reparação imediata e imprimem fissuras na reorganização da esfera universitária. Primeiro quando os alunos cotistas acessam o ensino superior; e, segundo, quando esses tentam permanecer na universidade, a permanência em suas dimensões material e pedagógica admite a necessidade de (re)orientar as práticas da Academia, e isso pede a assunção de outras epistemologias, entendemos que pelos estudos descoloniais somado aos estudos do letramento acadêmico, construiremos possibilidades reais de mudanças dentro e fora da Academia, uma vez que essa instituição produz práticas de letramentos diferentes das práticas *mainstream* dos grupos de nossa pesquisa.

A democratização do ensino superior evidencia essas diferenças e tensiona os letramentos locais e globais. A abertura da universidade aos grupos minoritarizados no Brasil é recente, e essa instituição vivencia tímidas ações que contribuem para a permanência desses grupos na esfera acadêmica. Atividades de linguagem, como cursos de línguas⁷⁹ ou apoio pedagógico-PIAPE são indiciárias dessas ações, como foi discutido no segundo capítulo desta tese.

Por esta razão e por compreender a relevância de ouvir os sujeitos, de trazer suas vozes entrelaçando seus projetos de dizer, sua escrita e o diálogo com nosso arcabouço teórico, é que legitima a existência do sexto capítulo. As narrativas dos participantes induzem-nos a pensar sobre os encaminhamentos que o trabalho com a linguagem

⁷⁹ De acordo com Tragtenberg et al. (2013, p.223), o DLLE oferece, semestralmente, cursos extracurriculares de inglês, francês, espanhol, alemão, chinês e italiano, e português para os alunos advindos das Políticas de Ações afirmativas. Antes da matrícula, o candidato deve passar por um teste de nivelamento. O Serviço Social, vinculado à PRAE, viabiliza bolsas integrais aos estudantes.

no PIAPE pode mobilizar transformações em práticas tradicionais de letramento da Universidade Federal de Santa Catarina.

CAPITULO 6: VIDAS TECIDAS EM NARRATIVAS E ESCRITAS UNIVERSITÁRIAS

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do - mundo, é [...] um programa de desordem absoluta...um processo histórico...feito por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade[...] (FRANTZ FANON).

Ao construir este capítulo de análise, intencionamos que as vozes e textos que aqui se enunciarem se tornem parte desta nova linguagem e humanidade. Diante desse imbricamento, traçamos um percurso que evidencia o diálogo com os letramentos locais e globais dos estudantes – tensionados em vernaculares e dominantes –, não de modo a acreditar que os letramentos são substituídos, vernáculos por dominantes, ao passo que não o entendemos como dicotômicos, mas como correspondentes, uma prova disso é a prática de contar com os dedos, comum no cotidiano, mas também presente na instituição escolar, lugar por excelência, das práticas valoradas de uso da escrita (VIANA et al., 2016).

Por isso, apresentamos um decurso que dialogue com as práticas de leitura e escrita anteriores à universidade, as vivenciadas na universidade e as realizadas no PIAPE. Intentamos, assim, não mensurar ou avaliar os textos dos alunos de maneira purista e simplista, intencionamos elaborar leituras possíveis das vivências dos participantes da pesquisa, externadas em suas narrativas, em suas escritas, a partir do que lhes foi proposto e do seu entendimento das proposições, bem como das representações evidenciadas na roda de conversa, acerca das práticas de letramento da universidade. Esse delineamento permite considerações para evidenciar as movências (apropriação e/ou resistência) dos sujeitos, questão central de nossa pergunta de pesquisa. Dito isto, apresentamos a organização que resultou em nossa análise.

Pensando no cômputo das pesquisas em LA, primeiro, apresentamos excertos das narrativas/entrevistas individuais dos estudantes, a fim de entender suas trajetórias de letramentos anteriores à universidade. Em um segundo momento, tem-se a análise das produções escritas dos alunos realizadas nos cursos do PIAPE. Em um terceiro ponto, tecemos observações das narrativas resultantes da roda de conversa. Em todos esses momentos, cotejando quando necessário, com as falas dos tutores e coordenação do PIAPE. Perceber como os estudantes se relacionavam com a escrita e leitura antes do seu ingresso

no ensino superior, se liam e escreviam, e/ou como essas atividades constavam em suas vidas é a intenção da próxima seção.

6.1 AS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTOS ANTERIORES À UNIVERSIDADE

6.1.1 Primeiras experiências com a leitura

A assertiva freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra ganha mais significado quando entendemos como as práticas de leitura se situam na vida dos sujeitos. Na pergunta que versa sobre as primeiras experiências dos participantes com a leitura, a fim de verificar sua relação, a frequência e vivências, tivemos as seguintes elaborações:

I- Pesquisadora: como foram as tuas primeiras experiências com a leitura? Comenta um pouco...

*Lia: [leitura? ah... assim... lá:: no:: no início que eu aprendi a ler que... eu lia muito gibi... gostava muito de:: **ler gibi da Mônica... da:: do Chico Bento...** então eu lembro que... [tinha uma venda próximo de casa... era **uma lojinha** néh... que vendia esses gibis então... todo final de semana... todo domingo eu lembro que eu pedia dinheiro pros meus pais e eu ia comprar lá... aí eu colecionava... mas foi... daí que se deu a leitura néh... depois vem a... entra a adolescência... tu começa a ler revistinha... **aquelas Carícia... Meu amor... Atrevida...** ((risos)) esse tipo que eu adorava... então eu sempre comprava... ((risos))*

*Esmeralda: [no jardim... éh... eu gostava muito de ler...quando eu comecei a ler... eu **vivia com um livro na mão** e todo livro que os professores indicavam ou levavam... mostravam pra gente na sala... eu gostava de tá pegando... e também tinha **os kits que a prefeitura dava** e... todo livro... caixa com... vinha uns dez ou sete livros assim... mais ou menos... e aí eu gostava muito de ficar vendo... folheando... mexendo... éh... muitos tinham desenhos... figuras... gostava...*

*Inácio. fui morar em Itaiópolis...eu também... pode ser que... **daí lá tinha mais livro na***

*biblioteca assim... tinha gibi... em casa o pai não deixava ler gibi... por causa da igreja néh... digamos assim... **ái eu comecei a ler os livros e::** aí a bibliotecária guardava os livros que eu estava lendo porque... no começo... quando eu comecei a estudar não podia levar livro pra casa... porque eles não emprestavam... só depois da quinta série... por causa... diziam que os alunos mais novos rasgavam os livros...*

Ernesto: *meus pais liam muito pra mim, eles costumavam me dizer e eu lembro também...fui alfabetizado antes mesmo de entrar na pré escola tipo antes de aprender escrever eu aprendi a ler lia uma palavra e eu lia outra... e o primeiro livro que eu lembro que li foi as fábulas de esopo...e eles compravam muitos gibis pra mim eu era um leitor muito ávido **na biblioteca da escola...***

Alberto. *[gibi néh... ((risos)) quando era pequeno néh...só na escola...ah... éh... **era bem aquela coisinha de biblioteca...** sabe? de escola... que:: “ah... não pode usar porque vai estragar” aí... sabe... não tinha aquele... aquele manuseio livre assim...*

Dandara. *[eu gostava de ler alguns livros que contava historinha... éh::... **historinha de quadrinho** também... eu gostava muito de ler... **contar história de piada...** essas coisas assim...*

Atinar para as lembranças dos sujeitos sobre suas trajetórias com a leitura incorre em várias percepções sobre o que é ler no Brasil, as relações com o texto escrito, exceto a fala de Dandara que traz o **contar história de piada**, prática que tende mais para o oral em sua eficácia. De maneira geral, os recortes evidenciam a leitura e o valor social estendido ao ato.

Trazer as vivências de leitura dos seis participantes tem o propósito de conhecer, de forma breve, as leituras situadas que efetivavam antes de sua entrada no ensino superior, como se mesclam, como as famílias representam e valoram a leitura em seus contextos. Ressaltamos nos recortes, a menção ao texto escrito, que todos fizeram, a relação entre os letramentos locais e globais, as idas às bibliotecas escolares, das leituras efetivadas na escola e que se estendem para a casa, contexto particular, e os tipos de leitura realizadas.

O texto escrito, como centralidade nas lembranças de leitura dos participantes, direciona para alguns apontamentos – o gibi, a bíblia, livros de histórias, fábulas, revistas. Primeiro no que concerne ao acesso, como bem lembra Kalman (2003), que se refere às oportunidades para participar de contextos que envolvem a leitura e escrita, nossos estudantes têm relações anteriores à universidade com práticas de leituras situadas em lugares que promovem a disponibilidade, ou seja, a infraestrutura para esses impressos, como mencionados por Lia, a banca de livros próxima de sua casa e as bibliotecas escolares presentes nos relatos de Inácio, Ernesto e Alberto.

Em segundo, tais práticas de leitura incorrem semelhanças com as ocorridas na escola (KLEIMAN, 2010), ler livros na biblioteca e pais contando histórias, são eventos de letramento que se interseccionam entre as esferas familiar e escolar (HEATH, 1982). E por terceiro, diferentemente do que se pensa, alunos advindos de contextos minoritários lidam com leitura e escrita e lidam de modos diferentes, quando Lia pede dinheiro ao pai para comprar gibi na banca de revista no domingo, não o faz por obrigação, mas por cultivar o hábito de ler. Ao terminar a leitura do gibi, não terá que preencher questionários, responder perguntas, como geralmente acontece na escola. Lia costumava ler gibi, possivelmente, como todos os outros que mencionaram, como uma leitura na sua vida, porque naquele contexto admite mais significado.

De um lado, Ernesto não estranharia o evento de letramento contar histórias, porque na sua experiência particular é comum ter um adulto narrando histórias, por outro, não podemos assegurar o mesmo para Alberto que reconhece ter acesso à leitura, somente na escola e na biblioteca. Observamos que práticas sociais como contar/ouvir histórias tensionam os letramentos locais e globais dos indivíduos, como reconhecem Barton e Hamilton (1998), ao tratarem do caráter híbrido dos letramentos na sua origem.

Asseguramos então, que conhecer as trajetórias de letramentos dos sujeitos implica entender processos escolares que significam para certos grupos e não para outros, e se a escola, ou no caso a universidade, optar por práticas que desconhecem as histórias dos sujeitos, ela incorre em continuar e referendar os letramentos dominantes, recorrentes para alguns grupos sociais, e não atentar para o imbricamento com os letramentos locais de outros.

Em torno disso, vale ressaltar que o ato de ler envolve diferentes finalidades. Para uma concepção tradicional de leitura, aquela cuja abordagem centra-se ou orienta-se pelo livro, difundida em todos os

segmentos sociais, dotada de valoração e forte nas sociedades grafocêntricas, é compreendida nas classes mais abastadas, porque essas se veem no currículo da escola, veem seus valores, sua raça, seus conteúdos representados ali (MCINTOSH, 1989), o que pode não corresponder igualmente para os grupos menos afluentes.

Para Freire e Macedo (2013), a elite valoriza uma concepção de leitura centrada nos clássicos, do homem letrado, do bem falar e do bem escrever e sempre referendada no texto escrito, porque essa abordagem tradicional de leitura diz respeito à “aquisição de habilidades de leitura e de decodificação, desenvolvimento de vocabulário e assim por diante, é um modo de ver leitura que serve primordialmente aos interesses da elite” (FREIRE; MACEDO, 2013, p.176) e que os grupos minoritarizados assimilaram como condição necessária para participar e ser aceitos na sociedade letrada. E na universidade passarão por um processo de reelaboração.

As práticas de leituras de revistas como a Carícia e da Bíblia, ambas efetivadas por Lia e Inácio poderão ser depreciadas, senão repelidas, no contexto acadêmico. Contrapor será um trabalho de desnaturalização do que se entende por leitura, atribuindo-lhe outros sentidos, do local para o global, entendendo que conhecimento se amplia sem desmerecer as experiências particulares de cada um, por meio de uma alfabetização crítica em diálogo com as teorias do letramento.

Conhecer como os estudantes significam suas práticas de leitura e escrita anteriores à universidade induz a perceber as relações entre a esfera familiar e não familiar, e sobre isso incide a próxima subseção.

6.1.2 Práticas culturais situadas de leitura e escrita na esfera familiar

2-Pesquisadora. *na tua casa assim... tinha momentos que envolviam:: ler e escrever assim...?*

Alberto. *[só se fosse pra me bater ((risos)*

Dandara. *[hum... bem difícil... só mais assim quando o meu pai pedia pra ler alguma bula de remédio... alguma coisa assim... mais por obrigação mesmo... só mais pra (orientar)... [prática de escrita?... eu também gostava de escrever desde pequena... sempre gostei de escrever diário... tem uma age::... tem um diário*

escolar... tem um diário que até hoje eu escrevo... eu tenho vários diários... eu vim pra aqui e trouxe trezentos diários... aí escrevia cartinha pra amiguinha... aí eu tenho até hoje de recordação...

Esmeralda. [*sim... a minha mãe sempre gostou de escrever e:: de ler... então ela sempre incentivou a gente:: eu e meus irmãos a:: a ler... então a gente sempre tinha um momento... assim... pra sentar todo mundo e “vamos ler... vamos ler tal livro...”o meu pai contava história pra a gente dormir... e:: a gente sempre lia a bíblia também... sempre..*

Inácio. [*não... assim... as únicas coisas que tinha em casa era coisa de igreja... de bíblia... digamos assim... livrinho da:: escola dominical... e:: vamos dizer assim... quando eu aprendi a ler... que antes... a gente... eu não sei se eu aprendi a ler porque a gente:: pintava bastante daqueles livrinho:: da escola dominical néh... e daí:: quando eu aprendi a ler... a única coisa que tinha pra mim ler era a bíblia... aí... digamos assim... eu lia a bíblia:: acho que com oito anos:: já tinha terminado de ler a bíblia.*

Ernesto. *isso é engraçado porque meu pai quando era jovem queria ser poeta... ele tem até hoje...como é que é nas:: máquinas de datilografar uma coleção de poesias... e eu comecei a fazer poesia antes de saber disso... e ai hoje eu tenho muitas poesias...mas tenho o mesmo[defeito] do meu pai eu não organizo minhas poesias... e são daquela época*

Lia. [*um pouco... na verdade eles não... não eram de ler muito... acho que quem mais gostava de ler assim... era eu... entendeu... alguma coisa por fora mesmo... meus pais também por não ter:: não ter muito estudo assim... não incentivavam muito...*

Os recortes destacados evidenciam momentos diversos e com finalidades distintas para o ato de ler e escrever na esfera familiar. Sobre essa esfera, o estudo de Heath (1982), acerca dos usos da escrita situada na família e na sua relação com os letramentos considerados na

instituição escolar (dominantes), reconhece que o desenvolvimento linguístico dos sujeitos advindos de classes menos abastadas não dispõe de prestígio reconhecido ou não como competente na esfera escolar.

Nos contextos familiares, há diferentes sentidos atribuídos à leitura e escrita, como se observa na fala de Dandara, que reconhece os momentos de leitura na sua casa: *quando o meu pai pedia pra ler alguma bula de remédio e também gostava de escrever desde pequena... sempre gostei de escrever diário... tem um diário que até hoje eu escrevo...*, aqui a leitura assume status de funcionalidade, com fins para resolver uma situação, descobri a prescrição de uso de um medicamento, ressaltando o fato dos pais da estudante não terem ido à escola, resta a ela ser a leitora e escriba da família, além da produção de gêneros da ordem do cotidiano (BAKHTIN, 2003).

O diário é o gênero que assegura uma aproximação com a oralidade interseccionado com uma escrita para si e sobre suas subjetividades, onde o escritor prima por uma escrita mais livre que as possibilitadas nos gêneros secundários e acadêmicos. A leitura em família de Ernesto passa pelo pai que escrevia poesias, chegando a influenciá-lo. Os dois estudantes elaboram sentidos diferentes para a leitura, fazendo usos de modelos culturais de leitura e escrita evidentes nas interações familiares (HEATH, 1982).

Resultados de pesquisa sobre INAF revelaram a Bíblia como principal impresso presente na casa dos brasileiros, os relatos de Esmeralda e Inácio trazem esse impresso como leitura recorrente em sua esfera familiar. Enquanto Lia e Alberto reconhecem a leitura pouco ou nada efetiva nas suas casas, a primeira associa a pouca escolaridade dos pais ao tímido estímulo dedicado à leitura, e o segundo, afirma não existir esses momentos e se houvesse, seria mais como um castigo físico. Interpretamos nesses contextos, a leitura sendo pautada pelo que foi defendido por Freire (2008) em relação à aprendizagem do ato de ler, em que diferentemente da esfera escolar, na familiar não se objetiva o desenvolvimento de competências cognitivas individuais, mas constroem-se processos interativos que ocorrem via linguagem.

Em seus contextos, os participantes valoram a leitura e a escrita, prova disso, que elas estão presentes em suas vidas, embora atribuindo-lhes sentidos diferentes do entendimento corrente do ato de ler tradicional, os modos de participação dos sujeitos se constroem por observações várias, a leitura de bula de remédio, escrever ou ouvir um poema, momentos regulares para ler livros como a Bíblia ou outros, como destacado por Esmeralda: *então a gente sempre tinha um momento... assim... pra sentar todo mundo e “vamos ler... vamos ler*

tal livro, além disso, como apontado por Kalman (2004), a disponibilidade, a presença física de impressos (livros, poemas, bíblia, revista dominical, bulas) assegura para os grupos que historicamente estiveram distantes das práticas de letramentos valoradas, possibilidades outras de fazer sentido para as práticas sociais de leitura. O valor significativo para determinadas classes sociais vai depender, de acordo com Rojo (1995), do grau de instrução das famílias, “consignar ao sujeito diferentes papéis e possibilidades: o daquele que pode ler e escrever [...] e o daquele que não o pode porque não o sabe gera perspectivas diferentes para o uso expressivo da leitura” (p.71).

Construímos essa subseção, a partir das lembranças que os participantes retomaram ao serem indagados sobre suas trajetórias de letramentos anteriores a sua entrada no ensino superior. A breve demonstração dos usos que as práticas sociais de leitura e escrita assumiam na vida dos participantes, antes mesmo deles se imaginarem universitários, contribui para nortear nosso olhar para entender os seis estudantes na sua constituição mais ampla de leitores e escritores.

Nas próximas seções e subseções, optamos por apresentar recortes que evidenciam quais os papéis admitidos ao uso da leitura e escrita na esfera acadêmica, como se percebem acadêmicos, advindos de minorias linguísticas ao interagir com grupos próximos das fontes de poder em que a escrita por si só absorve valor intrínseco diferente (KLEIMAN, 2010). Por essa razão, focamos em narrativas pontuais dos estudantes para cada tópico, dialogando com dois ou três excertos, mas não mais com seis sequencialmente, como fizemos anteriormente. É para pensar esses desdobramentos que elaboramos a próxima seção.

6.2 AÇÕES AFIRMATIVAS E A ENTRADA NA UNIVERSIDADE

Ao trazermos na seção anterior as práticas sociais de leitura e escrita dos participantes antecedentes à universidade, intencionamos entender quais foram as situações que envolveram a leitura e escrita nas suas vidas, e esta seção se constrói para apreender como elas são hoje reelaboradas e como significam ao serem tensionadas com os letramentos da Academia, na observância que implicam as relações entre letramentos locais e globais (BARTON; HAMILTON, 1998) e entre práticas escolares e não escolares de letramento (KLEIMAN, 2010). Nesse sentido, é nossa intenção compreender a entrada via ações afirmativas deste estudante na UFSC imbricada às vivências com a leitura e escrita na esfera acadêmica.

*I-Pesquisadora: como... como tu te declara racialmente?*⁸⁰

*Lia. [como **parda néh...** é o que tá... mas acho que... pelas aulas que eu já tive aqui na universidade... acho que eu me encaixo como... como negra...na real não sei ainda muito bem essa definição toda*

*Alberto. então eu nunca compreendi muito bem o que era ser negro néh... nem me compreendia como negro... porque na minha família... eles veem eu como branco néh... então mesmo... éh... deixando claro que “**ah... o A. é moreninho... o A. é pretinho...** o A. é isso...mas não era branco”*

*Ernesto: **branco**, não tem como não ver né...*

Ernesto se identifica como branco, *não tem como não ver né...* posto que sua fala reforça – o defendido por autores como Guimarães (1997) e Schucman (2014) – o fenótipo ainda é fator principal para reconhecimento racial no Brasil, a diferença é que a raça branca historicamente instituiu imagens positivas de si e isso colabora para indivíduos pertencentes a esse grupo não terem dificuldades em se ver como brancos, no máximo o que deliberam é uma hierarquia racial, como demonstrado em Schucman (2012), em que indivíduos racialmente declarados brancos na cidade de São Paulo defendiam categorias de branco, como branquíssimo, branco e o encardido (SCHUCMAN, 2012).

Como advogou McIntosh (1989), “naturalmente” os currículos testemunham o ensino de uma raça, prova disso é que só a partir da promulgação das leis 11.645 e 10.639 que torna obrigatório ao currículo escolar discutir as outras raças, no entanto, ainda esse papel fica condicionado à disciplina de História, mas a obrigatoriedade está assegurada no parágrafo 1º do artigo 26º-A da Lei 11.645.

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas

⁸⁰ No terceiro capítulo, no qual apresentei os sujeitos da pesquisa, há a declaração racial dos participantes.

no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional (BRASIL, 2008, p. 1).

A questão da raça no campo educacional brasileiro carece de ser constantemente discutida, muito embora, tímidas discussões tenham mobilizado grandes debates em torno da raça, estudar sobre ela é desconstruir as imagens negativas secularmente construídas dos povos subalternizados, evidenciando o quão ainda temos dificuldades para tematizar abertamente o tema, isto é resquício de um processo histórico que cunhou raça como conceito biológico e o separou entre raças superior e inferior (GUIMARÃES, 1997) e, obviamente, a raça branca constituiu-se como a raça referência em detrimento das “outras”, como destacou Fanon (1952[2008]).

Discutir raça passa por fortes questões psíquicas e subjetivas, logo o caráter biológico se fragiliza diante de tantas evidências sociais de quais povos foram racializados, enquanto a raça branca, assim não se percebe. Desse modo, de acordo com Schucman (2012), a branquitude é, dessa maneira, supervalorizada em relação às identidades raciais não brancas.

Destacamos os três excertos pelas seguintes razões. Primeiro, os demais estudantes racialmente se percebem como negros e indígenas. Segundo, há apenas um estudante declaradamente branco entre os participantes e durante nossas conversas sempre se dispôs a problematizar as questões sobre raça e racismo no grupo, além de reconhecer que em toda sua vida não foi impedido⁸¹ em nenhum momento de acessar espaços ou circular em lugares devido a sua cor, o que corrobora a evidência dos privilégios simbólicos e materiais defendidos por McIntosh (1989), que admite a ideia do privilégio como componente essencial para entender a branquitude. E terceiro, a ideia de negação histórica das raças negras e indígenas como detentoras de capacidades intelectuais positivas (SANTOS, 2009), produzindo hoje nos pertencentes a esses grupos a dificuldade em se reconhecer e afirmar-se nos espaços de poder.

Como demonstrado neste excerto: *acho que eu me encaixo como... como negra*, a estudante como relatou nas entrevistas ainda não se sente segura para se afirmar como negra ou parda e se reconhece nesse atravessamento identitário. Alberto vem de uma família que, como

⁸¹ Os relatos da roda de conversa explicitam, ampliam e trazem uma riqueza de detalhes sobre essa condição.

boa parte dos brasileiros, se referem aos pares dos núcleos particulares como moreno, moreninho, chocolate etc., como destacou o estudante, **“ah... o A. é moreninho... o A. é pretinho... o que incorre para a manutenção de não se reconhecer como negro, tentamos com isso destacar que o reconhecimento racial não se resume a cor da pele, como destacado por Schucman (2014), no Brasil, o fenótipo é acentuado na identificação da raça, porém há outros fatores que são adicionados a esse processo e reforçamos que cada indivíduo vivencia esse reconhecimento de modo muito peculiar.**

Assim, Lia também experienciou sua identificação racial, **como parda néh... como negra...na real não sei ainda muito bem essa definição toda....** A raça, como bem argumentou Guimarães (1997), é uma construção sociológica e inerente ao sujeito que se identifica como pertencente ao grupo racial específico. Tematizar a raça neste trabalho é parte essencial para combater práticas racistas na universidade e contribuir para a formação de imagens positivas das raças que historicamente foram assentadas em posições subalternas, inclusive com o aval de políticas estatais brasileiras como o caso das políticas, subsidiada pelo tesouro da Província de São Paulo, adotadas para subsidiar o início da imigração de europeus brancos, italianos inicialmente (ALVEZ FILHO, 2017) ou ainda da instituição de leis como a de 14 de janeiro de 1837 e de 9 de janeiro de 1881, que proibiam escravos, pretos africanos e a população analfabeta de estudar e votar, respectivamente (NOGUEIRA, 2004); (PASSOS, 2014).

São ações como essas que demonstram um Estado presente na tentativa de cunhar um branqueamento no Brasil. Esse histórico reflete hoje, subjetivamente e afetivamente, nas vidas das populações negras e povos indígenas, e para minimizar ou findar com tais práticas, o acesso ao ensino superior contribuiu significativamente, como posto por Lia: **mas acho que... pelas aulas que eu já tive aqui na universidade...eu me encaixo como negra**, assim também entendemos, as aulas, os debates substanciais que promovam discussões sobre raça e racismo são veiculadores de proposições profícuas, por isso que as políticas de ações afirmativas para o ensino superior repercutem de diferentes maneiras na vida dos estudantes. Ainda no alargamento da temática raça e relações com as ações afirmativas as proposições abaixo se delineiam.

2-Pesquisadora *o que você acha das cotas.... no ensino superior brasileiro... na UFSC?*

Ana. *[temos um longo caminho pela frente...agora está um pouco mais estruturada nessa secretaria*

de ações afirmativas né que não é só pra ações afirmativas mas que tem dentro da sua estrutura as ações... eu acho que a UFSC desde 2012 quando eu entrei ela evoluiu bastante nesse sentido tudo isso veio depois né, essa secretaria a criação do apoio pedagógico...então desde 2012 está evoluindo bastante

Lia. *[olha...acho bem bom néh... porque quem mais entra na:: na faculdade pública é aquele que... embora seja pública se diz pra todos... mas quem acaba entrando mais é a classe branca... porque tem condições de pagar um cursinho melhor...e aquele que está na escola pública que... às vezes não tem aquele ensino tão puxado... não tem condições de pagar um cursinho... às vezes acaba não conseguindo entrar no vestibular... então eu acho que prioriza uma certa parte...*

Dandara. *[acho que agora tem mais oportunidade porque depois surgiu as cotas... porque antigamente mais o branco... só o branco podia ser visto na universidade... foi para isso que foram feitas as cotas... para dar mais acesso e oportunidade para aquelas pessoas negras e indígenas que não tinham a chance de estar na universidade... e agora a gente já tem mais essa chance e liberdade de poder estar aqui dentro...*

Esmeralda. *[ah... eu acho que é importante ter... porque::... a gente vê que:: tem mais um::... vou dizer como... assim... um público alvo néh que entra na faculdade... outra classe meio que desmerecida néh... meio que... as oportunidades são poucas... então é uma forma de::... dessa outra classe poder ter a chance de entrar...*

Inácio. *as cotas... então... elas aproximam os pares néh... porque as cotas pra indígena... pra quilombola... pra escola pública... pra negro... e com isso ela vai:: meio que juntando essa população...[aham... até mesmo alunos que:: não são dessa... assim... as vezes como diz... são branco do interior... colono néh... vamos dizer assim... tem essa dificuldade quando chega na universidade... porque... por causa do:: do preconceito as vezes... e ali vai misturando néh...*

As políticas de ações afirmativas se instituem no ensino superior brasileiro como uma das mais robustas políticas educacionais dos últimos anos, regulamentadas pela Lei 12.711/2012, que provocou e provoca até hoje vigorosos debates interno e externo à universidade. Internamente, como apontado em Goss (2014), a discussão se instaura entre intelectuais que defendem e outros contrários à implantação dessas políticas; externamente, é onde talvez haja a frágil discussão, grande parte da população não entende em profundidade e limita-se ao debate raso sobre o assunto. Ouvir dentro e fora da Academia os argumentos contrários também é um exercício necessário, pois seria oportunamente, um momento de romper a ignorância acerca do assunto.

Trazer as falas daqueles que vivenciam o processo legal de usufruir das políticas de ações afirmativas e os desdobramentos seguintes após a entrada no ensino superior é ação central nesse debate, pois como destacado por Lia: ***embora seja pública se diz pra todos... mas quem acaba entrando mais é a classe branca***. A assertiva é verdadeira, historicamente a universidade brasileira foi celeiro das elites (PINTO, 1994), e essas, majoritariamente, pertencentes à raça branca. Após a implementação das ações afirmativas, estudos comprovam que tais políticas fizeram dobrar a quantidade de negros e indígenas em todas as universidades brasileiras (SANTOS, 2010) e na UFSC não foi diferente (TRAGTENBERG et al., 2013).

Nesta universidade tardou a entrada das populações quilombolas, por exemplo, o primeiro aluno quilombola adentrou no vestibular de 2016, e o primeiro estudante indígena só acessou à UFSC via políticas de cotas/vagas suplementares, ou seja, antes das cotas não havia na universidade quilombolas e indígenas (DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 2017). Em Santa Catarina, há mais de dez territórios quilombolas e três expressivas etnias indígenas (Guarani, Laklãnõ-Xoglang e Kaingang), logo, o que foi dito por Lia faz sentido quando reconhece que na universidade ***a classe branca*** prevalece, embora, como bem ressaltou Carvalho (2006), nenhum estado brasileiro é exclusivamente branco.

Seguindo o mesmo raciocínio, Dandara reitera que sempre houve a predominância da raça branca na universidade, em... ***antigamente mais o branco... só o branco podia ser visto na universidade***, e reconhece que as ações afirmativas possibilitam a entrada de grupos que antes não estavam na universidade, ***aquelas pessoas negras e indígenas que não tinham a chance de estar na universidade***. Além disso, o discurso de Dandara remete à autêntica reparação que as cotas trazem aos grupos historicamente excluídos, pois tais políticas são legítimas do

ponto de vista jurídico como assegura Gomes (2005, p. 51) “a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade”.

Neste sentido, as cotas servem também como formas eficazes de “corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação” (GOMES, 2005, p. 55). Além disso, de acordo com o excerto de Inácio, as cotas podem cumprir o papel de unir os grupos entre si, *elas aproximam os pares nêh*, inclusive garantindo a interação entre aqueles que sofrem outras formas de preconceito, o denominado *colono do interior*. O estudante reitera em sua fala a aproximação entre os grupos que carregam as políticas de ações afirmativas.

Diferentemente dos excertos anteriores, as falas de Ana e Esmeralda não focam claramente as relações desiguais dos grupos que estão na universidade, mesmo que esta última mencione: *outra classe meio que desmerecida*, a partir disso inferimos se tratar dos grupos que racialmente estão contemplados nas cotas. Adiante, Ana chama atenção para uma questão nevrálgica nas políticas de ações afirmativas que é a questão da permanência, *essa secretaria a criação do apoio pedagógico*, trata-se da Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidade (SAAD), criada na UFSC em 2016 e o apoio pedagógico refere-se ao PIAPE. Essas duas estruturas configuram-se em parte inerente às políticas de ações afirmativas, uma vez que, como asseguram as diretrizes do PIAPE, “desenvolver ações de apoio pedagógico que favoreçam a permanência e a qualidade dos processos de formação dos estudantes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p.11), é questão pertinente no debate sobre cotas no ensino superior, de modo geral.

Os participantes deste estudo, coordenação e estudantes, estes últimos, diretamente beneficiados por cotas raciais e/ou sociais reconhecem a legitimidade dessas políticas, materializadas em expressões como: *oportunidade, pouca chance de entrar, liberdade, escola pública*. Devido ao nosso entendimento de língua como prática social, a força política dos discursos dos participantes também evidencia o quão de fissuras estas políticas vêm causando nos últimos anos no ensino superior. Nesta perspectiva, as vozes marginalizadas, da universidade necessária (RIBEIRO, 1969), estão tensionando o discurso oficial da universidade elitizada (SANTOS, 2010); diálogos só são possibilitados via a implantação dessas políticas, reverberando nos

letramentos dominantes da instituição universitária. Discorremos sobre os usos desses letramentos e incursões nas práticas acadêmicas na seção seguinte.

6.3 AS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA DA ESFERA ACADÊMICA E OS IMPACTOS DOS LETRAMENTOS DOMINANTES

Esta seção liga-se diretamente à principal questão de pesquisa desta tese, de um lado, os sujeitos advindos de trajetórias de letramentos diversas, adentrando ao ensino superior via políticas de ações afirmativas; de outro, uma universidade, com muitas vozes conservadoras, resistentes a mudanças que venham a ocorrer na instituição, porém, consoante ao enfrentamento, também há vozes empenhadas em estabelecer fissuras e provocar transformações na Academia. Nesse contexto, apreciar as narrativas dos alunos cotistas e suas experiências com a leitura e escrita universitária se faz pertinente.

O acesso aos espaços em que proporcionam a disponibilidade de impressos (KALMAN, 2004), como é o caso da biblioteca universitária, promove não somente a interação, mas propicia a alguns grupos o contato mais regular com esse espaço físico. A presença de bibliotecas, em instâncias institucionais como a escola e universidade ou as municipais nas grandes ou pequenas cidades, acarretam possibilidades de vivências com a leitura e escrita.

I-Pesquisadora – sobre frequência na biblioteca...e hoje...qual é a tua frequência... na BU?

Lia. [Eu não frequento muito a biblioteca... eu vou muito pelo::... pelo virtual... procuro muito ler pelo virtual... alguns livros que eu li foi:: pela biblioteca virtual...

Ernesto. na BU agora que a gente pode pegar MUITOS livros em vários setores... então eu visito direto... sempre estouro meu limite aqui na BU tipo... ah... você pode pegar dez livros eu vou pegar... DEZ livros... você sempre vai me ver... subindo esse morro aqui da Serrinha... com dez... ((risos)) subindo com dez livros aqui

Alberto. [eu aprendi sozinho néh... porque na primeira semana eu já fui lá... ((risos)) durante a

disciplina a professora levou a gente lembra? e depois você tinha que ir só normal como uma atividade normal da universidade pegar livro na BU... eu fazia de tudo para não ir para não passar vergonha...e um dia eu fui sozinho... eu falei assim “não... eu não vim aqui a toa...”((risos)) “vou lá...” fui lá e fui sozinho... olhei para aquelas prateleiras...pra mesa que a gente anota o nome o número do livro...e eu sozinho...será que vou conseguir? e eu olhava pra aquele mundo de gente sentado, aí eu anotei e fui pra prateleira...sozinho...procurei...procurei procurei...meu Deus eu estava cansado já quase pedindo ajuda pro funcionário da BU mas continuei até que? Até que achei acredita Charlene. eu acheiiii o livro pense na vontade de gritar dentro daquela biblioteca ((risos e choro)) mas não podia ali é lugar de silêncio... bobo isso né..

Dandara. Éh... eu frequento poucas vezes... tenho bastante dificuldade pra encontrar... as vezes eu peço ajuda pra alguma colega que tá perto ou pra alguma pessoa que trabalha lá mesmo... mas eu vou bem pouco... peguei esses livros que eu precisava... pego mais o que o professor pede pra gente ler... e as vezes eu não consigo concluir uma leitura...

Há muitos debates em torno da biblioteca física e virtual, prova disso foi o vestibular da EAD/UFSC em maio de 2017, que trazia esse tema na prova de redação do concurso, não é nossa intenção discutir essa relação, mas apenas mencionar que ela é atual. Fato é que a entrada na universidade propicia uma relação mais direta com a biblioteca universitária, no caso da UFSC, há a biblioteca central, conhecida na comunidade acadêmica como BU, e há outros centros que têm a sua própria biblioteca, como o Centro de Ciências da Educação (CED) e o Colégio de Aplicação (CA), podendo todos eles ser consultados por toda a comunidade acadêmica.

A pergunta sobre a frequência à BU pode incorrer em várias proposições, de um lado, como, apontado por Alberto: *... você tinha que ir só normal como uma atividade normal da universidade pegar livro na BU...*, frequentar a biblioteca é dado como uma ação normal. Para grupos advindos de classes afluentes, a frequência e o reconhecimento

das práticas de linguagem de uso da biblioteca são tidos como processos naturais, no entanto, os grupos distantes dessas práticas valoradas, aprendem a fazer uso da biblioteca, o que em nossa avaliação trata-se de procedimento passível de apreender e inserir-se na prática de frequentar a BU, como o mesmo aluno reconhece, enfatizando a sua inclusão naquele contexto... ***eu acheiiii o livro pense na vontade de gritar dentro daquela biblioteca.***

Lia, por sua vez, acessa a biblioteca virtual, por ser o meio mais prático de realizar suas demandas de leituras. Como explica Rojo (2012), os meios virtuais trouxeram para o contexto escolar, uma outra extensão para nossas sociedades, principalmente urbanas, que na contemporaneidade, assimilam multiplicidade semiótica em seus novos modos de lidar com leitura e escrita. Por outro lado, as falas de Ernesto e Dandara respectivamente suscitam questões de duas ordens: a primeira, Ernesto circula com propriedade no espaço biblioteca universitária, reconhecendo suas práticas, do tipo: ***estouro meu limite aqui na BU...você pode pegar dez livros***, o estudante parece compreender os modos de operar nesta instância, a quantidade de livros para o empréstimo, estourando sempre seu limite e frequentador assíduo do lugar, ***eu visito direto***. Enquanto na segunda, para Dandara, há um processo de apropriação em desenvolvimento, marcado nas expressões ***peço ajuda pra alguma colega... ou pra alguma pessoa que trabalha lá***, o que pode ser esse o motivo da sua pouca frequência na biblioteca.

Cabe ressaltar, a partir dos excertos acima, que os estudantes apresentam modos diferentes de compreensão das práticas acadêmicas, seguramente resultante de suas trajetórias de letramento e do acesso à escrita e à leitura que tiveram antes de sua entrada na universidade; convém destacar que Alberto e Dandara elaboram boas estratégias para agir na biblioteca, o primeiro, insistindo em entender as práticas sociais circundantes da BU, a segunda, perguntando ao funcionário da BU quando sente necessidade. E isso é característico do reconhecimento da função dos integrantes daquele espaço, como posto por Bakhtin (2004), apropriar-se também significa uma conversa que inclui uma resposta ativa, é o que os estudantes fazem ao trazer para sua interação o outro, o outro, que o autor menciona, pode-se materializar, em nosso entendimento, na vivência da disciplina Introdução à vida acadêmica, em que Alberto é exposto aos percursos e demandas da vida universitária ou Dandara, quando solicita aos colegas maneiras colaborativas para lhe auxiliar. Ademais, Kalman (2004) reitera que a apropriação também inclui localização nas exigências institucionais que

dão lugar a sua realização. Nesta direção, os relatos seguintes destacam as leituras realizadas na esfera acadêmica.

2 - Pesquisadora: *E o que você costuma ler na universidade?*

Dandara. *[então... eu tô começando... eu eu:: quando eu começo a ler um livro de literatura eu sinto que não é... não é minha praia... eu sinto... eu estava lendo os livros de literatura e eu não consegui entender nada... se eu leio os de gramática...que nem aquela a novela sociolinguística... A Língua de Eulália... eu consigo entender mais um pouquinho assim... entender... me interessar pelo as:: pelo assunto... tem outro livro que eu li...Preconceito Linguístico... agora quando é assim... quando já envolve já mais a literatura eu já não sou muito fã de literatura... os livro... os livros da literatura que eu comecei a gostar foram os livros da primeira fase... foi muito tranquilo... foi:: que era:: A carta de Caminha... essas coisas assim...*

Inácio. *[só os livros do curso mesmo ((risos)) [éh... tipo... são os cálculos... cálculo de integral... aí tem o () né... que é o livro de matemática... aí tem os livros de álgebra linear... e tem os livros de química..*

Ernesto. *olha...eu costumo ler...tanto...((gaguejo)) ler::tanto::...literatura...clássica...porque eu acho que a gente tem que ter um::uma certa::...essa palavra que já é...tem uma carga maldita...mas eu ainda não encontrei uma substitutiva certa pra ela...que era:: erudição... eu acho que a gent/ ou talvez tenha uma outra...mas também soa bem maldita...que é o capital cultural... mas eu acho que a gente tem que ter um::*

Esmeralda. *[no primeiro semestre quando eu li:: o primeiro artigo científico que eu nunca tinha lido...de biologia...eu achei muito difícil de entender...aí eu tinha que ler com algumas palavras...assim...que eu não entendia...aí tinha que procurar o que que era e tal...e:: os livros de matemática...o linguajar é bem diferente do que*

*o que eu estava acostumada no ensino médio...
aí eu também tenho que:: ler e reler várias vezes
pra conseguir entender.*

Inicialmente, a entrada no ensino superior, independente do curso, vai proporcionar o acesso a um universo específico de leituras e os grupos minoritarizados que estiveram distantes dessas práticas de leitura tendem para um estranhamento mais intenso, diferente, das classes afluentes (MARINHO, 2010), não por demérito, todavia, impulsionado pelas distâncias entre os contextos sociais de cada um, incidindo sobre estar na universidade. E as leituras tendem a se intensificar indo de um artigo a um livro, dependendo do curso de graduação.

Para Lea e Street (1998), cada curso de graduação apresenta leitura com graus de dificuldades diferentes, mas todos eles têm, com isso é possível desmistificar o senso comum de que áreas das exatas demandam leituras mais difíceis que das humanas. Dos quatro excertos escolhidos, dois de exatas e dois de humanas, revelam essas diferenciações. Quando Dandara afirma gostar destas e não daquelas leituras, ela está evidenciando o processo natural do estudante do curso de Letras que desde o início vai experimentar leituras das áreas Linguística e Literatura, próprias de suas especificidades; para a aluna, *a novela sociolinguística...A Língua de Eulália...eu consigo entender mais um pouquinho assim...entender...me interessar*, sucede sobre si um pertencimento, por significar interesses diferentes na obra ou porque nessa leitura a identificação acontece de maneira mais intensa, diferente das leituras das obras literárias.

Inácio e Esmeralda, na mesma direção, admitem ler obras específicas de seus cursos de graduação. Esmeralda destaca o estranhamento com essas leituras, ao reconhecer o primeiro contato com elas, *o primeiro artigo científico que eu nunca tinha lido...de biologia...e o grau de dificuldade em realizá-las, achei muito difícil de entender*. É comum denominarmos como dificuldades (LILLIS, 2001) aquilo que não entendemos, tampouco compreendemos como sendo apenas uma prática nova aos nossos contextos, os estudos do letramento acadêmico tornam-se caminhos possíveis para entender que práticas sociais diferentes deliberam implicações de funcionamento também diferentes para uso da leitura (KLEIMAN, 1995), consoante ao posto por Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011, p. 22), quando asseguram que “a diversidade de práticas complexas que o processo de letramento acadêmico descortina para os estudantes que ingressam na

universidade tende a certificá-los[...] de que estão diante de um discurso secundário”, ou seja, uma outra prática, requer outras ferramentas para responder a elas.

Ressaltamos na fala de Ernesto, como o próprio defende, *que a gente tem que ter um...capital cultural*, para ele ler literatura clássica na universidade traz capital cultural e isso é necessário, de acordo com o estudante. Revozeamos no mesmo sentido o capital linguístico (BOUDIEU, 1983) necessário para circular nas práticas sociais valoradas da universidade. Esse capital lhe confere “participação no ensino superior e para escolhas sobre formas de atribuir significado na escrita acadêmica”⁸², como postulado por Lillis (2001, p. 2). Este é o *desire* que a autora define como parte dos anseios do estudante da graduação.

Além disso, oportunizar a leitura de espaços hegemônicos, como a universidade, para os grupos sociais estigmatizados, incorre em processos de transformações pessoal e coletivo, a fim de cumprir-se um papel contra hegemônico (GIROUX, 2013). Dessa forma, não cabe a nós decidirmos o que os estudantes farão após apropriação de modos de leitura e de práticas institucionalizadas, se os usarão para operar transformações na universidade ou se tornarão somente membros efetivos desses contextos, entretanto, a entrada desses novos públicos na universidade a impactam e são impactados por ela, a criação e existência do PIAPE é uma ação resultante desses impactos. Discorreremos na sequência sobre as práticas de escrita acadêmica dos estudantes.

3- Pesquisadora: *E o que você costuma escrever na universidade?*

Lia. *ah...dissertação...redação. porque há as provas...geralmente:: a gente tem que dar a resposta:: fazendo uma dissertação néh...no primeiro semestre:: a gente teve:: a filosofia... que era a professora D...excelente...e ela despertou muito essa::... vontade de escrever da gente...porque ela:: pedia umas questões...mas as questões cada resposta tinha que ser um texto então...a gente fazia uma prova com quatro questão...e era quatro... cinco folhas que dava a resposta dessas quatro questões...porque ela pedia pra gente fazer todo um contexto...e::*

⁸² Original: “participation in higher education and for choices over ways of meaning in academic writing”.

então isso incentivou muito a gente:: a leitura e a escrita...

Alberto. [*ah... artigo néh... essas coisas assim... trabalho acadêmico mesmo... assim... aquele trabalho acadêmico... com meio e fim... tá tá tá...*]

Esmeralda. [*resumo:: resumo já... já... em biologia a gente teve que escrever um resumo... e prova também... prova sempre tem... e o que eles passam na:: na turma... e trabalho é tudo virtual... então a gente escreve muito pouco... assim... aí eles pedem alguma coisa a gente já... já manda... assim no virtual...*]

Ler e escrever são atos intrínsecos, uma vez que incorporam regularidades e funcionalidades relativas entre si. Ao longo da história do ensino de língua portuguesa da escola à universidade, o trato com a escrita passou por diferentes transformações, desde abordagens teórico-metodológicas que orientavam uma escrita da redação técnica aos gêneros acadêmicos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Isso resulta no imbricamento entre as denominações, a saber, a dissertação, essa é vista comumente pelos alunos e até por professores que orientam a feitura dos trabalhos acadêmicos, como um gênero, e não uma tipologia textual (FÁVERO; KOCH, 2008), como entendida neste estudo.

Os excertos evidenciam as práticas de escrita às quais os alunos estão expostos, bem como a necessidade de responderem aos seus usos efetivos, quando Lia diz que escreve dissertação em suas atividades mais recentes de escrita acadêmica, ela retoma traços específicos da escrita do ensino médio, ampliados em *provas* que exigem *quatro... cinco folhas*, essa *dissertação...redação* não é mais aquela do ensino médio, embora se use a mesma nomenclatura, porém com características distintas, *pra gente fazer todo um contexto*. Há claramente um outro gênero imbricado, uma dissertação/redação que não é somente uma página e precisa de contexto, tem-se aqui os mistérios da escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998), (LILLIS; SCOTT, 2003).

Alberto e Esmeralda explicitam os gêneros discursivos que lhes são solicitados a escrever em seus respectivos cursos, definindo-os como *artigo* e *resumo*, diferentemente, do que se pode pensar, os alunos entenderam esses gêneros como atividades fins em seus cursos de graduação, e por isso, inferimos que tais práticas fazem sentido em seus usos acadêmicos. Esmeralda ressalta que também realiza provas e tece uma avaliação acerca da prática de escrita em seu curso, *a gente escreve*

muito pouco, e destaca a prova como parte de sua escrita acadêmica, acrescentando os trabalhos via Moodle (ambiente virtual de ensino e aprendizagem - AVEA), uma ferramenta, antes exclusiva da EAD, agora muito presente nos cursos de graduação presencial da UFSC, exigindo de seus alunos o uso de novas habilidades de escrita e leitura, acopladas aos multiletramentos (ROJO, 2012).

Logo, construir ações de linguagem na universidade para os grupos minoritarizados pressupõe a compreensão da historicidade do sujeito e do desvelamento de práticas tradicionais universitárias. Nesta perspectiva, evidencia-se que a universidade desconhece outros modos de pensar, de ser e de fazer e que está “despreparada para lidar com as especificidades desses estudantes e aproveitá-las, mas são os estudantes que não sabem lidar com as práticas acadêmicas e com a maneira esperada de se fazer universidade” (MORELO, 2014, p. 90). Transformar essas práticas pode ser tarefa do corpo docente universitário. E por esta razão problematizamos na próxima subseção o papel do professor diante das práticas de leitura e escrita desse alunado.

6.3.1 Professor universitário: um outro mediando ou não as práticas de letramentos

Por entender que o professor universitário é peça importante nas transformações ocorridas nas universidades após o período de implementação das cotas e também o elo necessário entre o PIAPE, tutor e aluno da graduação, estendendo-se a ele um elaborador de orientações sobre algumas práticas de escrita na Academia, quando solicita uma atividade textual ou quando recomenda determinada leitura a ser realizada. São demandas atribuídas a esse sujeito, a partir das representações dos estudantes.

4 - Pesquisadora: você acha que os professores na academia explicam claramente as atividades que envolvem a escrita?

Esmeralda. [nem todos...eu acho que depende muito do professor...porque tem professor que:: fala:: “ah...você tem que fazer...”explica tudo... nos mínimos detalhes...tira as suas dúvidas...e tem professor que não...que:: fala:: “ah... você tá na universidade... tudo está no Moodle...então vai lá e faz do jeito que eu pedi...” só... e aí se a gente não entendeu a gente fica sem entender? sim pior que fica...

Ernesto. *não...não...isso com certeza não...teve um professor que ele teve...muita dificuldade de se explicar...ele teve que tentar fazer uma atividade...pelo menos umas duas três vezes...se reformulando...ele explicou como ele queria...um resumo...ah um resumo tem que ser um parágrafo único mas eu não quero isso não quero isso não quero aquilo...(quanto) à formatação e tal... e é uma coisa assim que::...pra academia...é algo que tem que estar padronizado...por causa que::pra se tornar até algo prático... mas...eu acho que até mesmo:: muitos professores não se fala a mesma co/ língua.*

Lia. *[não muito...no primeiro semestre...foi... acho que...a J... foi pedir uma resenha...mas ela não explicou BEM pra gente o que era uma resenha... até então:: eu fui saber o que era uma resenha quando eu entrei na faculdade...antes eu nunca tinha escrito uma...(...) e ela tipo mandou...ela assim “ah... vou mandar o link do:: artigo lá... explicando o que éh:: e vocês dão uma lida e vão conseguir saber...” foi assim... mas ELA...na aula... não deu aquela...não deu aquela explicação durante a aula do que seria uma resenha...*

Inácio. *[não explicam bem não...[não... é que:: eu não sei...é que...pra...principalmente pra exatas...a:: éh:: tem bastante cálculo...então eles generalizam falando assim “façam fórmulas com letras e coisa...”então a maioria das coisas... que nem cálculo de reator néh...que é a matéria que eu...[((risos)) até eu tranquei ela pra mim fazer semestre que vem...éh...vamos dizer assim... o professor...ele senta lá na frente...dá uma lista de exercício...daí...as vezes tô...pelo menos pra mim...se ele resolver um exercício no quadro e não dizer como que eu faço pra chegar aquilo...[(...) éh...como que eu chego no resultado...os outros se tornam mais fácil...porque eu uso aquele como base...*

Defendemos neste estudo que as práticas de escrita situada demandam professores que na mesma medida situem seus modos de

dizer no tocante à escrita acadêmica, da mesma forma que cabe ao aluno tornar-se agente *en la literacidad académica*, como proposto por Zavala (2011). Essa agência se constitui em diálogo constante com o professor universitário, que também é corresponsável pela aprendizagem do aluno na esfera universitária.

As diretrizes do PIAPE asseguram que a interação entre professor, tutor e aluno deveria acontecer em todo o processo de desenvolvimento do apoio pedagógico, professores dos cursos de graduação “deverão realizar reuniões com os tutores dos grupos de aprendizagem [...] auxiliando-os tanto no que se refere aos conteúdos abordados, como também nas metodologias e estratégias utilizadas [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 19). Na tutoria de linguagem, o vínculo se estabelece com os professores do NELA que coordenaram a formação dos tutores em anos anteriores e atualmente colaboram no PIAPE.

Ernesto é categórico ao afirmar sobre a experiência de um professor que não soube explicar uma dada atividade, *se reformulando...como ele queria...um resumo...ah um resumo tem que ser um parágrafo único mas eu não quero isso não quero isso não quero aquilo*. Na mesma direção, Lia relata que ao ser proposta a atividade de escrita que envolvia a elaboração de uma resenha, a professora não se fez entender, *ela não explicou BEM pra gente o que era uma resenha*, destacando ainda que tratava de sua primeira vez o contato com esse gênero, eu nunca tinha escrito uma. Consonantemente, Inácio esclarece que em seu curso há o uso de fórmulas na resolução de *lista de exercício...* prática comum no seu curso, o professor incorre em generalizações dificultando ainda mais o entendimento, o que resultou em, *até eu tranquei ela pra mim fazer semestre que vem*. Para Esmeralda, há professores que explicam com *mínimos detalhes...tira as suas dúvidas* e há aqueles que *ah...você tá na universidade...tudo está no moodle*.

Obviamente, há casos e casos, como os próprios discentes reconhecem, todavia, as atividades que envolvem a escrita na Academia não podem incorrer nos mistérios da escrita como destacados por Lea e Street (1998). Perguntam os autores: quando os professores não sabem o que pedem e isso dificulta o entendimento do aluno, como serão elaborados esses textos? Como produzir algo que ainda não se sabe? São questionamentos que carecem permear a prática do professor universitário. A escrita na Academia é constituída em práticas de poder, negar sua natureza reguladora e sistemática é na mesma medida negar

aos grupos subalternizados a possibilidade de alcançar o conhecimento científico valorado (SANTOS, 2010).

A resistência de parte do corpo docente da UFSC em pensar sobre didática, ensino e formação continuada, não se permitindo discutir ações pedagógicas, didáticas e de avaliação na educação superior, torna-se impedimento para pensar metodologicamente o ensino superior, o contrário, poderia reorientar o modo como os estudantes aprendem. Não se propor essas transformações é ratificar as relações de poder empreendidas na universidade pelos agentes professores. Prova disso foi a discussão calorosa do I Seminário Apoio Pedagógico: Realidades e Perspectivas, em 20 de setembro de 2016, no Auditório Henrique Fontes no Centro de Comunicação e Expressão. Nesse evento o PIAPE foi colocado em questão e suas contribuições ou não para as atividades pedagógicas da UFSC foram debatidas. Durante todo o evento, a participação discente foi ínfima e os docentes presentes, na maioria dos cursos de Química, Física e Matemática, aventavam os problemas de aprendizagem dos alunos com focos no déficit, defasagem e reprovação e conseqüentemente como um problema exclusivo do aluno, porém, sem interrogar que a prática pedagógica de ensino do professor universitário deveria ser uma questão pautada, ou seja, o problema está no outro, a natureza responsiva (BAKHITIN, 2004) do ato de dizer e construir reverberações no outro não é pauta de reflexão, ressalvadas as exceções.

A universidade mudou ou, melhor, paulatinamente vem se modificando e essas mudanças também precisam ser arroladas pelo corpo docente. Obviamente, não cabe aos professores a compreensão linguística e configuracional de gêneros acadêmicos, todavia é imprescindível ampliar a percepção metodológica e didática do seu ensino mediante aos novos arranjos, modos de aprender e viver a Academia, tendo em vista, principalmente, a entrada das classes populares na universidade.

Por conseguinte, frequentemente, os alunos são submetidos e levados a entender a escrita associados a uma visão arcaica de letramento autônomo (STREET, 1984), levando à compreensão de que o ato de escrever passa a ser um objetivo quase inatingível e demasiado abstrato para ele, na crença de que “escrever é um dom, e se nasce com ele, consagrado através dos tempos pela produção literária, ao invés de ter a visão da escrita como uma possibilidade concreta de participação, através da linguagem, no tecido social, econômico e político onde vive” (BALTAR, 2003, p.85). E sobre a prática de escrita em suas atividades do curso de graduação elaboramos a próxima pergunta.

5-Pesquisadora. *você lembra de algumas atividades de escrita --por exemplo--no seu curso que você teve que fazer:: que teve alguma dificuldade⁸³?*

Esmeralda. *[ah...eu não consegui éh...cursar geometria analítica...eu não achei no primeiro semestre...eu tentei...mas ela até estava muito avançada pra mim... a minha matemática...eu não dava...eu não dava conta...e aí eu não consegui cursar...larguei...]*

Inácio. *[mais na interpretação...no:: vamos dizer assim...questões de cálculo de reator porque... vamos dizer assim...ah...o professor vai lá e... passa:: o enunciado e:: tem uma fórmula...tá...só que as vezes a gente não...a gente não consegue entender porque...fórmula...fórmula...tá...só pegar o que está no enunciado e colocar na fórmula e tu resolve a conta...mas as vezes tu não sabe o quê do enunciado tu vai pegar pra botar na conta...]*

Lia. *[acho que no começo...acho que...o primeiro seminário que a gente teve que fazer...acho que... a gente ficava meio assim:: achava que não ia dar conta de conseguir desenvolver:: o texto talvez por uma:: um tipo...de primeiro momento não ter entendido bem o conteúdo...entendeu?]*

Os excertos acima evidenciam como os estudantes cotistas agem diante de práticas de escrita e leitura que ainda não dominam, se insistem, se (re)existem (WALSH, 2009) ou se revelam seus letramentos de resistências (SOUZA, 2011). Compreensivelmente, as práticas de letramento da universidade suscitam estranhamentos nos grupos minoritarizados. Como apresentado nos excertos anteriores, o professor pode ser um aliado imprescindível para romper as cercas da colonização

⁸³ Ao usarmos esse termo na tese nossa intenção foi aludir para questões difíceis de fazer e lidar na universidade. Temos ciência que nos estudos do letramento acadêmico, como defende Lillis (2001), a expressão dificuldade é questionada por se associar à culpabilização do sujeito por operar em práticas de letramento diferentes das práticas consideradas legitimadas e valoradas, por serem aceitas pela maioria na sociedade grafocêntrica.

e ajudar a ocupar o latifúndio do saber (MARINHO, 2010), mas também pode se instalar como um obstáculo a mais a ser transposto pelo aluno.

Pontuamos aqui o tratamento dado ao gênero seminário, gênero em que há forte presença da oralidade, mas que requer planejamento e domínio de conteúdo, em que são mobilizados conhecimentos da ordem do expor e argumentar, típicos de mundos da escrita.

Quando Lia enuncia *o primeiro seminário que a gente teve que fazer...*, ela negocia junto a seu interlocutor que desconhece o gênero, não na sua representação, mas nos elementos que o constitui, a fim de referendar, isto é, ou não é um seminário, como reconhecer esse gênero, agindo assim, a estudante reelabora a relação existente entre leitura e escrita inerentes ao seminário.

Inácio traz, em sua fala, a interessante relação entre as fórmulas, comuns nos exercícios de cálculo, e a interpretação de enunciados, *as vezes tu não sabe o quê do enunciado*, evidenciando a presença da escrita em atividades de diferentes áreas, comprovando a pertinência dela nas áreas das engenharias, por exemplo. E Esmeralda, ao desistir de cursar a disciplina geometria analítica..., assume toda a responsabilidade para si em, *...não consegui cursar*, e não reconhece que sua dificuldade poderia sanar-se com o auxílio de um professor ou sua recomendação para uma monitoria.

Com base nos excertos destacados, entendemos que quando refletimos sobre escolarização, educação e inserção de grupos étnicos e de classes populares no ensino superior, não podemos esquecer que esses grupos compartilham, como aponta Gnerre (2009, p. 45), “atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita, sua natureza, suas funções e os valores que a ela estão associados”, da mesma forma que os professores que ensinam elaboram suas hipóteses sobre escrita e a importância que dão a ela nas práticas da educação superior, como posto no quadro sobre *conteúdos propostos por grupo docente da UFSC* apresentação em subseção do quarto capítulo, e resta então, a compreensão de que ensinar considerando o corpo discente de modo homogêneo é negar o *universo* implicado na própria universidade.

É corrente a ideia de que na universidade falamos por meio de gêneros, o ideário bakhtiniano, ao classificar gêneros primários e secundários, arquiteta de modo a contemplar oralidade e escrita em suas diferentes realizações, com isso o autor evidencia a diversidade dos gêneros discursivos decorrentes de inúmeras possibilidades do uso da linguagem na atividade humana. Ao encontro dessa assertiva, teóricos do campo do letramento acadêmico que investigam *Writing to Learn* (LEA; STREET, 1998), (LILLIS; SCOTT, 2003) advogam que não

basta investigar as habilidades cognitivas dos estudantes, é preciso esclarecer a teia social em que as habilidades de escrita se sustentam, pois não estão estanques ao contexto sócio-histórico.

Logo, as denominadas *dificuldades* dos estudantes podem resultar da não apreensão imediata de dado conteúdo, principalmente cingido ao ato de escrever, todavia, os alunos (re)existem enquanto sujeitos inscritos nas novas práticas de letramento da Academia. Advertindo que suas práticas de escrita são constitutivas de seus processos diferenciados de aprender, é o que intentamos verificar na próxima seção.

6.4 O PIAPE UM EVENTO DE LETRAMENTO DA UNIVERSIDADE

Consideramos o PIAPE como um lugar em que ocorrem diferentes eventos de letramento, tal como definiu Heath (1982), como situações em que a escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes, assumindo significado capital para as percepções específicas. Assim, o PIAPE pode ser definido como um conjunto de enredos que entrelaçam professores, coordenadores, tutores e estudantes – em nosso caso, os alunos cotistas –, é um lugar em que todas essas vozes se cruzam, ora sobrepostas, ora justapostas, entender essas tessituras constitui as subseções seguintes.

6.4.1 Representações do PIAPE e sua funcionalidade na UFSC

I-Pesquisadora. Como é que tu vê o PIAPE na UFSC...por que resolveu frequentar as atividades?

*Lia. [ahn...primeiro na faculdade sempre tem muita:: escrita...muita exigência de trabalhos escritos...então a gente ter um conhecimento melhor dos modelos de:: de texto que tipo...ao invés de dizer “ah... faz:: faz um resumo...” era só um resumo...a gente não sabia o que era...o que tinha...o que era **resenha**...o que era **uma dissertação**:: não sabia distinguir a diferença...*

*Alberto. [justamente...né...pra:: pra poder...tirar um pouco dessas amarras que eu vinha né... tipo...desse medo que eu tinha de **me expressar... de me colocar**...[(...)] de escrever...**muito medo de escrever aqui***

Esmeralda. *[eu acho que é um...um...uma boa oportunidade...é uma ajuda muito grande assim... quando eu tinha...quando não deu com o professor...não tá dando na monitoria...o PIAPE é muito bom...é um auxílio ótimo...*

Ernesto. *por causa dos cursos de escrita...do PIAPE...que eu falei assim...isso vai me ajudar... isso sim eu PRECISO...pra...INTERPRETAR melhor o que que é::...um texto...pelo menos um conhecimento que assim...eu fui:: muitas pessoas falam isso (pensam em)...aperfeiçoar...aquilo que já sabiam fazer...eu não:: eu não::...digo que não sei fazer isso... quero aprender a fazer...e daí eu acabei me inscrevendo:: em acho que uns quatro cursos do PIAPE...*

Os estudos sobre a história da instituição universidade no Brasil evidenciam que sua trajetória sempre esteve atrelada a poder econômico, como posto por Piletti e Piletti, (1995, p. 26): “muito dificilmente se pensou em educação separado dos processos econômicos”. A assertiva é condizente com a representação das classes populares (CHAUÍ, 2001) que, só na última década, timidamente, começa a disputar uma vaga no ensino superior. É preciso destacar que as políticas de ações afirmativas não colocam literalmente o indivíduo na universidade, elas construíram cenários legítimos que tornaram a disputa entre os grupos sociais mais justa. A partir dessa nova realidade, a universidade construiu-se como um lugar de sonho para as classes populares.

Isto posto, quando as classes populares adentram a universidade, elas enfrentam o discurso de que chegam deficitárias e, portanto, o nivelamento seria necessário. Todavia, os dados desse estudo, ou seja, as narrativas e produções textuais dos estudantes do PIAPE problematizam essa concepção de déficit (LEA; STREET, 2006), como podemos perceber nas falas de Lia e Ernesto, respectivamente, **um conhecimento melhor dos modelos de:: de texto que tipo...isso vai me ajudar...aperfeiçoar**. Vale observar que os estudantes não destacam a falta, mas reconhecem que precisam melhorar, como reforça Lia, **distinguir a diferença**, e aqui a ideia é identificar as diferenças entre os gêneros, práticas que por si só, caminham para um currículo que enxergue nos estudos do letramento uma possibilidade para efetivar questões pedagógicas de escrita na universidade, como defendem Lea e Street (2006, p. 229): “o letramento acadêmico pode ajudar a prover um

cenário com desenvolvimento para um currículo pedagógico de ensino em contextos acadêmicos”⁸⁴.

Por outro lado, Alberto e Esmeralda, respectivamente, reconhecem o PIAPE como o apoio que pode ajudar junto às práticas de oralidade, *me expressar...de me colocar* ou *uma boa oportunidade... um auxílio ótimo*, os estudantes visualizam no programa ferramentas que podem encorajá-los a agir no mundo acadêmico, para apresentar-se mais estimulados a apreender criticamente essa nova realidade. Os estudantes referem-se a ler, escrever e interpretar textos, como ressaltou Lia que desejava distinguir os gêneros, ou Alberto que buscou superar o medo de escrever. Esses jovens, como postulado por Souza (2011, p. 36), “tornam-se usuários autônomos da língua escrita em espaços consagrados pelo cânone” e Esmeralda vai além e reconhece outro evento/prática de letramento da universidade, a monitoria, como ela mesma afirma, *não tá dando na monitoria*, logo inferimos, vamos para o PIAPE. Vejamos abaixo as elaborações sobre o PIAPE na perspectiva da coordenação e tutores de linguagem.

Ana: *o apoio pedagógico...a princípio aqueles das primeiras fases néh... pra::...pra ajudá-los na:: na compreensão de como funciona até a...a universidade...porque eles chegavam meio perdidos na::...aquela cabeça de Ensino Médio ainda...então:: a gente começou a trabalhar com os alunos primeiro das primeiras fases...e depois a gente acabou...abrindo pro resto...então tem um papel bem importante sim...sobretudo as::... aqueles alunos que realmente tem MUITAS dificuldades...e que se não fosse pela ajuda... desse programa...talvez já...tivessem desistido...*

William: *eu acho que: as atividades do PIAPE são bem esclarecedoras pelo menos...éh: quando eu estava sendo tutor...havia um: o objetivo sempre de levar (a) esses alunos...um curso que apontava como...proceder...com::...com a elaboração desses gêneros...de como realizar esses gêneros...seja nos trabalhos que os professores passavam ou até mesmo: como...*

⁸⁴ Do original. “The academic literacies model needs to be developed with a focus on pedagogy. In an academic literacies can help provide a frame for development of curriculum and instruction in academic contexts”

PENSAR esses gêneros para sua vida acadêmica...

Olivier: *Bom...eu vejo:: ah::...o PIAPE como uma necessidade ou uma emergência de uma instituição que:: --como outras no país-- abriram as portas pra...diversidade de estudantes oriundos de muitos lugares...como esses...como esses estudantes antes não tinham ingresso...não tinham acesso...e não tinham ah::... possibilidade de ingressar nesses lugares... quando eles começam a in/ ingressar...esses... essas questões de de dificuldades de escrita... dificuldades de interpretação...que tem a ver com o fato de eles não transitarem com muita ênfase... em ambientes formais néh...de língua escrita formal...*

As falas acima, da coordenadora e dos tutores, também evidenciam a função do PIAPE na UFSC e se elaboram em três vieses: o primeiro de que o programa é necessário, pois sua presença na universidade, como avalia Ana, pode ajudar os alunos, ***na compreensão de como funciona até a... a universidade...*** referendada também na fala do tutor Olivier, ***o PIAPE como uma necessidade...esses estudantes antes não tinham ingresso..e não tinham ah::... possibilidade de ingressar nesses lugares...***o tutor retrata que através do PIAPE os discentes, que antes não tinham possibilidade de estar na universidade, agora têm e o programa pode contribuir a contento.

Em segundo lugar, a função do PIAPE pode incidir sobre um auxílio aos alunos da primeira fase, aqueles que de acordo com Ana, ***chegavam meio perdidos na::...aquela cabeça de Ensino Médio ainda...***, o que na nossa leitura não é problema chegar na universidade com a cabeça de EM, mas perfeitamente compreensível, tendo em vista que os estudantes advêm dessa esfera escolar. E terceiro lugar, como posto por William, o PIAPE pode cumprir a função de propiciar aos estudantes, ***seja nos trabalhos que os professores passavam ou até mesmo: como...PENSAR esses gêneros para sua vida acadêmica...*** possibilidades de pensar os gêneros como parte de sua vida universitária.

Ressaltamos que, naquele momento inicial dos cursos do PIAPE, de perguntar o porquê de estarem ali, os alunos comumente entendiam o PIAPE como instância a ser usada apenas por alunos que reprovaram em disciplinas, que mantinham notas baixas, ou seja, aqueles com dificuldades de aprendizagem. Não se estranha que essa imagem é

construída por desdobramentos do que foi colocado por Ana, ao reforçar que os alunos com dificuldades precisem do PIAPE, do contrário, *se não fosse pela ajuda...desse programa...talvez já...tivessem desistido...* há que se relativizar, há casos e casos de aprendizagens na UFSC, como a coordenação dialoga constantemente com os outros órgãos da universidade, como a PRAE, pode ser que o revelado por Ana incorra em uma situação pontual.

Uma forma que entendemos para rever o PIAPE é como lugar de apoio pedagógico que permite discutir e estudar as formas de ler e escrever na universidade e isso pode ser dispensado a estudantes com ou sem dificuldades de aprendizagem, afinal são práticas de letramentos próprias à vida universitária. Na sequência, abordamos como se avaliam as atividades de linguagem do PIAPE na relação com os cursos de graduação.

2-Pesquisadora. *as atividades do curso...que tu participou...as atividades de linguagem...te ajudaram de alguma forma nas tuas atividades do curso da graduação ou não?*

Ana. *pra comunidade discente assim:: o foco não é trabalhar os assunto da: da: da: graduação...então tem gente que não entende muito assim porque tem que ensinar conteúdo tão BÁSICO do Ensino Médio né...mas se a gente não faz isso ele não tá preparado pra seguir o caminho da graduação*⁸⁵.

Inácio. *[mudou na questão assim do:: do tipo de leitura...pra universidade...é diferente de outras leituras e isso mudou meu modo de ver néh...*

Lia. *[com certeza...tanto é que depois de eu ter feito o curso a professora já:: pediu uma resenha pra gente entendeu...então como eu já tinha feito com você no PIAPE...já foi mais fácil de poder desenvolver néh...eu não sabia o que era uma resenha...como se fazer...*

⁸⁵ A fala em destaque foi elaborada a partir da pergunta: Desde a criação do PIAPE até os dias atuais como verifica a contribuição ou não desse programa para a comunidade discente e docente da UFSC? Achamos importante trazê-la nesta temática, devido, em nossa leitura, manter pertinentes relações.

Dandara. *uma oportunidade muito boa pra nós estudante...pelo menos assim...tem uma pessoa do nível como eu que vim de uma cidade do interior...que não tem experiência nenhuma com leitura...com produção textual...texto... aí assim... eu vejo uma coisa muito boa...um acolhimento pra mim...porque me ajudou bastante nas atividades...eu me senti mesmo...no curso de oratória mesmo...aprendi::*

Alberto. *eu percebo que a minha escrita é muito diferente assim...de outras:: dos colegas que não passaram por esse processo...sabe? eu consigo falar assim óh...“não:: vamos tentar melhorar essa escrita...” sempre... todo trabalho é isso... eu pego o trabalho e releio...e releio...pra tentar melhorar e conseguir deixar de forma mais clara néh...*

A pergunta da pesquisadora, que provoca os relatos dos estudantes, dialoga com a fala da coordenadora Ana, por duas razões. A primeira, se os gêneros discursivos trabalhados no PIAPE propiciam aos estudantes, condições valoradas de uso da leitura e escrita para desempenhar as atividades acadêmicas em seus cursos de graduação, então o PIAPE não precisa retomar conteúdos do EM para serem (re)ensinados. Segundo, se entendemos que se trata de práticas de escrita próprias à esfera acadêmica, logo, é compreensível que os estudantes levem um tempo para apreender, afinal no EM não as tinham. Compreendendo assim, o que foi pontuado pela coordenadora, *tem que ensinar conteúdo tão BÁSICO do Ensino Médio...* não se sustenta, ao menos para os alunos dessa pesquisa, cabe ressaltar que o discurso em destaque evidencia a orientação da coordenação do PIAPE, no entanto, as falas dos estudantes demonstram que estudar e vivenciar as atividades de linguagem que tematizam os gêneros acadêmicos e os usos da leitura para fins específicos, asseguram apropriação das práticas de letramento acadêmico, diferentes das do EM.

De um lado, Inácio e Lia admitem que as experiências vividas nos cursos de linguagem do PIAPE, possibilitaram entender as diferenças entre tipo *de leitura...pra universidade...é diferente de outras leituras*, compreender as práticas próprias da instituição universidade e diferenciá-las de outras práticas de outras esferas, como, por exemplo, a esfera familiar, fortalece a ideia de que “o uso da escrita em grupos populares e marginalizados está imbricado na história dos

estudos de Letramento” (KLEIMAN; SITO, 2016, p.171). Lia reconhece que teve melhora depois do curso, *foi mais fácil de poder desenvolver a resenha*, validando o discurso de que participar de eventos concretos de escrita, em práticas situadas, compartilhar de atividades que explicitem os usos dos gêneros discursivos reverberam em suas ações pessoais nesse contexto.

Dandara recorre as suas trajetórias de letramento anteriores, *eu que vim de uma cidade do interior...que não tem experiência nenhuma com leitura*, para mostrar que teve pouca oportunidade de viver as práticas de escrita da Academia paralela as de seu curso de Letras; a estudante reitera que o curso frequentando no PIAPE *me ajudou bastante nas atividades*, uma vez que, além do curso de resenha, participou também do *curso de oratória*, chamamos atenção para o fator estima, evidenciado na fala de Dandara, *uma pessoa do nível como eu... que vim de uma cidade do interior*, a aluna tenta justificar, a partir disso, sua busca pelo PIAPE.

Passos (2014, p.92) aponta que “a reprovação é uma marca forte nas trajetórias dos estudantes negros e que esses naturalizam a desvantagem em seus processos escolares, como se fosse um ‘destino’ e isso justificasse as reprovações”; logo, as causas da pouca ou não compreensão das práticas escolares de Dandara são resultados da ausência das políticas educacionais efetivas em sua vida, o que confere influência direta em sua baixa estima. É válido observar que, o estudante cotista que participa do PIAPE, além da superação de possíveis questões de aprendizagem, de certa forma, também é motivado a formar uma imagem positiva de si, uma vez que o período escravocrata construiu imagens negativas da população negra, refletidas até os dias atuais, e, assim, nunca é tarde para lembrar a assertiva de Fanon (1968, p. 77): “o bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e o cadáver dos negros, árabes, índios e amarelos”. Convém que não nos esqueçamos disto.

Alberto, por sua vez, destaca a diferença de sua escrita, quando compara, *a minha escrita é muito diferente assim...de outras:: dos colegas que não passaram por esse processo...sabe?*, continua, *eu pego o trabalho e releio...e releio*, inferimos que o “releio, releio” do estudante demonstra que adota a reformulação e o cuidado de revisão em tratar a escrita nos seus trabalhos acadêmicos. Perceber-se enquanto participe das práticas de letramento da esfera acadêmica, seja admitindo a escrita como processo, seja percebendo as diferenças entre a sua escrita e dos seus pares ao realizar os estudos acadêmicos. Isto mostra a desconstrução e desestabilização de teorias ingênuas que desacreditam

os alunos enquanto produtores de textos, Bonini e Figueiredo (2010, p. 123) asseguram que “as vivências com gêneros e práticas acadêmicas no sentido de construir uma pertença do estudante à comunidade discursiva acadêmica”, fortalece a circulação que intermedeia o acesso e a apropriação da escrita na esfera universitária. Portanto, a assertiva de Ana, *se a gente não faz isso ele não tá preparado pra seguir o caminho da graduação*, que considera a necessidade do PIAPE tratar de conteúdos do EM, como condição imperativa para o estudante prosseguir na graduação, não se ratifica diante das narrativas dos estudantes.

Observando que é forte o entendimento de que alunos advindos da escola pública vêm de um processo de escolarização defasado, de acordo com Nogueira (2005), aqueles contrários à implantação das políticas de ações afirmativas associam-nas e intensificam o discurso da defasagem para esse contexto, e para contrapô-lo, o autor recomenda compreender a história de construção tardia da universidade no Brasil (FÁVERO, 2006), fator indispensável para entender que, ao “abrir suas portas” para as classes populares, historicamente distantes dos espaços de pleno acesso aos bens escolares, as questões de injustiça social foram evidenciadas, e ao invés de focar nessas desigualdades sociais e culturais dessas populações, optou-se por direcionar para a escola pública toda a culpabilização do fracasso ou do insucesso escolar desses grupos. Tais questões, que são amplas, somam-se as de estudar, apreender e reconhecer as configurações sociais, linguísticas e estruturais dos gêneros acadêmicos que se acoplam às práticas de escrita da Academia. Por isso os contextos de inserção e produção da escrita acadêmica devem ser apresentados aos estudantes cotistas, como veremos na próxima subseção.

6.4.2 PIAPE: Contexto de produção e práticas de escritas dos gêneros discursivos em análise

Os cursos ofertados pelo PIAPE em todos esses anos sofreram alterações. Em 2014, as turmas eram formadas por semestres, a fim de acompanhar os cursos de graduação. Em 2015 e 2016, essa organização foi revista e de semestral os cursos passaram a ser uma oferta modular e em um semestre aconteciam dois módulos. No entanto, de 2016.2 até 2017, todas as turmas passaram a ser organizadas por módulos que duravam entre 6 e 8 semanas.

Os textos apresentados nesta subseção foram elaborados tanto no prazo de um semestre, quanto no prazo de oito semanas. Na organização

por semestre, os alunos tiveram mais tempo e mais orientação para reescrita dos gêneros, nas demais, esse tempo foi limitado. Durante a elaboração da resenha não foi possível a reescrita do texto final, houve somente uma reescrita, a partir dos movimentos retóricos (MR). Nós – os tutores – sempre tivemos a liberdade de escolha para trabalhar quaisquer gêneros, apenas com a ressalva de não os repetir, a fim de contemplar várias turmas em diferentes horários, por exemplo, eu trabalhando os gêneros resumo e resenha, o outro tutor optaria por artigo e relatório.

A produção dos gêneros em estudo ocorreu entre 2014.2 e 2017.1. Ao iniciar os cursos costumava perguntar aos estudantes sobre a sua forma de ingresso, curso de graduação, fase em que estavam, como souberam do PIAPE e o interesse em participar daquelas aulas. Era comum ouvir que intencionavam aprender a escrever de acordo com a escrita da universidade ou porque tinham alguma dificuldade como expressa a fala de Alberto: *porque desde o começo eu sabia que eu ia ter dificuldade néh...então desde o primeiro semestre eu já fui atrás de algo*. Aqui é possível retomar a ideia do déficit (LEA; STREET, 1998), o aluno já entra no ensino superior acreditando ter dificuldades, a nosso ver, é uma crença natural e que as aulas, ao menos as do PIAPE, poderiam contribuir para descortinar essa ideia.

Por essa razão, para trabalhar leitura e produção em nossos cursos do PIAPE, escolhíamos textos que tematizavam a escrita no ensino superior, intentávamos com isso promover discussões sobre o que é ler e escrever na Academia, bem como as regularidades que delimitam esses atos. Tais temáticas eram estranhas aos estudantes, exceto para aqueles advindos dos cursos de Letras e Pedagogia. Todavia, acreditávamos ser importante trabalhar com textos que trouxessem à baila questões de ler e escrever, sobre a universidade na atualidade, ações afirmativas no ensino superior, entre outras.

A escolha dos textos, da metodologia, da organização e didática das aulas passa por uma concepção de leitura, escrita e língua dos tutores, elaboradores dos cursos, por isso, saber tais compreensões nos propicia entender cada ação; as minhas foram externadas no segundo capítulo desta tese, e serão verificadas nas orientações dos textos aqui analisados.

Ademais, saber como os tutores de linguagem do PIAPE entendem leitura e escrita, também nos interessa e quando perguntado aos tutores sobre suas concepções, obtivemos as seguintes ponderações:

William. leitura é processo de observação mais aprofundada do texto...que dialoga com os conhecimentos apreendidos ao longo da história de formação do próprio sujeito...e [sobre escrita, ela se dá]...pela organização dos gêneros acadêmicos...porque cada gênero exige do indivíduo que detenha um conjunto de condições para escrever.

Olivier. é difícil pensar em uma concepção de leitura...que se baseie somente em portador de texto escrito...porque há de se pensar que muitas pessoas vivem numa sociedade grafocêntrica sem ter essa aceção...uma concepção sempre em construção...sempre em movimento com as práticas reais de uso da língua...[sobre escrita o tutor salienta] bom...o PIAPE é um dos programas que aparece justamente pra sanar as dificuldades de escrita né...mas eu acho que é interessante a gente pensar que...quando se pensa na academia...as dificuldades de escrita da academia não são especificamente da academia [...] e antes do ingresso tem dificuldade de escrita...um dos problemas reais que eu encontro quando penso na academia é que:: muitas vezes se ignora contextos exteriores à academia.

Destacamos que as falas dos tutores podem resultar também das experiências de formação recebida no PIAPE, a qual ressaltava os fatores externos à universidade que influenciam as questões de aprendizagem do sujeito. Aproximações com o ensino e aprendizagem dos gêneros para escrever e funcionar na Academia.

Os modos de entender leitura e escrita na universidade reverberam nas práticas de ensino dos tutores, que vão da sua organização metodológica às formas de olhar para o texto do aluno. O tutor William relaciona leitura com o texto escrito, dialogando com a história de formação daquele que escreve, enquanto Olivier problematiza que pautar apenas o texto escrito, incorre em não reconhecer que há sujeitos da sociedade grafocêntrica que nem sempre têm essa compreensão junto à escrita. Perceber o ato de ler e escrever para além da Academia parece ser proposições dos dois tutores.

Possivelmente, porque a formação que tivemos com os professores do NELA nos propiciou contato com as obras como *Leitura e Produção Textual Acadêmica I, Produção Textual na Universidade*, já

mencionadas na tese, *Aprender a escrever (re)escrevendo*, de Sírío Possenti, as quais convidam a entender a escrita e leitura como problematizações situadas historicamente, além de outras considerações construídas em nossos percursos formativos, liberando o tutor de acrescentá-las de acordo com seus objetivos.

6.4.3 Percepções de (re)escrita dos gêneros discursivos Resumo e Resenha

Ao abordar o trabalho com os gêneros resumo indicativo-informativo e resenha, situamos algumas questões: quem escreve esses gêneros, com quais frequências, validando sempre que ler e escrever esses textos nos constitui membros legitimados na esfera acadêmica, o contrário contribui para a exclusão daqueles que ainda não dominam essa prática, uma vez que para circular e reconhecer as práticas de letramento da universidade é necessário dominar alguns letramentos e o PIAPE pode ser esse elo entre os letramentos dominantes e os vernaculares daqueles que ainda não se sentem preparados para responder a essas demandas de escrita e leitura da universidade; com isso intentávamos propagar que procurar o apoio pedagógico da UFSC não era sinônimo de fracasso, mas de reconhecimento de que novas ações exigem novas aprendizagens.

Nesse sentido, ancorava a minha prática, enquanto tutora de linguagem, nas concepções de gênero de Bakhtin (2003), bem como na literatura de base que entende:

Um gênero discursivo, cuja finalidade é o registro das informações básicas sobre um texto, quer objetivando difundir tais informações, quer visando auxiliar o aluno em seus estudos teóricos, quer buscando informar ao leitor previamente o conteúdo de um trabalho acadêmico (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 56).

Com desdobramentos para a diferença entre resenha, resumo informativo e indicativo, assim temos, o resumo informativo como aquele que “informa ao leitor, finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal modo que possa, inclusive, dispensar a consulta do original” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p.57). Acrescentamos que esse gênero é muito comum ser entregue ao professor da graduação como forma de

avaliar o aluno e atribuir-lhe uma nota, logo, com essa finalidade, o docente torna-se o único leitor real desse texto. Já o resumo indicativo, também conhecido como o abstract, “indica apenas pontos principais do documento, não apresentando dados qualitativos, quantitativos, etc. De modo geral, não dispensa a consulta do original” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p.57). Motta-Roth e Hendges (2010, p. 152) também acrescentam que “o abstract tem o objetivo de sumarizar, indicar e predizer, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral que segue”.

Para conceituar a resenha, nos baseamos em Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego, (2011) quando definem esse gênero como “apreciação de um texto, visando documentar criticamente seu conteúdo. A finalidade da resenha é a divulgação de textos e de obras, informando, em uma perspectiva crítica, o que tais textos e obras têm” (p. 74). Além disso, os autores ressaltam que as resenhas acadêmicas

caracterizam-se por qualidade técnica e aporte teórico rigoroso. Resenhar uma obra na universidade, diferentemente de fazê-lo para periódicos comerciais, exige do autor da resenha efetivo amparo teórico e argumentação técnico-científico por excelência ((BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p.75).

Nesse arcabouço teórico, ancoramo-nos em entender também a resenha acadêmica como posto por Motta-Roth e Hendges (2010), ao afirmarem que ao resenhar na Academia situamo-nos em quatro etapas: Apresentar-Descrever-Avaliar-(Não)Recomendar a obra, essa arquitetura de Désirée Motta-Roth foi denominada de movimentos retóricos, e esses movimentos subsidiaram metodologicamente a nossa ação, por entendermos que eles são possibilidades didáticas mais compreensíveis para alunos iniciantes na feitura desse gênero.

De posse dessas informações conceituais, tematizamos com os estudantes quem leria seus textos no PIAPE e em suas atividades acadêmicas, e, chamando atenção para o sujeito histórico que escreve esses textos, sua autoria se revela também no seu estilo de escrita e que escrever é um processo que se aprende fazendo, como bem destacou Possenti (2005). Além dessas recomendações, enfatizamos que a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) regula tecnicamente esses gêneros, e respeitar a normalização nos textos acadêmicos é uma ação necessária.

E, por conseguinte, iniciava um debate sobre o uso da escrita na universidade e suas regularidades presentes nos textos que circulam na

esfera acadêmica, e nisso já apresentava aos alunos os textos que tematizavam sobre: ler e escrever na universidade, os gêneros acadêmicos, entre outras temáticas. E durante as aulas focamos em apresentar e discutir com os alunos as configurações e estruturas linguísticas dos gêneros: como se organizam na escrita; quem são seus leitores reais; onde podemos encontrar (suportes, periódicos etc.); seus objetivos e seus usos na graduação. Assim, de posse de todas essas referências e apontamentos, enuncio meu olhar para os textos a seguir, não procurando erros, mas observando os caminhos, as proposições, as representações de escrita, leitura e texto que o sujeito percorreu para produzir o gênero, no processo de elaboração. A começar com o Resumo Indicativo.

De maneira geral, a produção dos gêneros discursivos se organizou da seguinte forma: na primeira aula, apresentava o plano de aula, indagava os alunos sobre o que sabiam sobre os gêneros que trabalharíamos no curso, se já tinham elaborado algum, em quais contextos e por que achavam que precisavam aprendê-lo, a conversa era rica de muitas acepções. Na segunda aula, líamos exemplares do gênero resumo, para as aulas seguintes pedia aos alunos que trouxessem *artigos* da sua área e em sala analisávamos os resumos indicativos desses *artigos*. Vale ressaltar que havia artigos sem resumo indicativo, o que gerava uma ampla discussão e também, em aula, buscávamos no site de cada curso e analisávamos os resumos indicativos de TCC, dissertações de mestrado e teses de doutorado dos programas dos cursos dos alunos presentes.

Para esta atividade fim, os estudantes leram os artigos sem o abstract, debateram a temática, em seguida assumiram a posição de escrever o resumo indicativo para o artigo lido. Argumentamos que ao elaborarem seu TCC precisariam fazer o resumo indicativo, bem como, na condição de bolsista de iniciação científica, pesquisador possivelmente fariam esse gênero caso decidam publicar os resultados de sua pesquisa ou em uma eventual participação em Congressos, Simpósios, Feiras etc. Estamos cientes de que a temática do artigo trata de assunto complexo, porém, entendemos que essa temática permeia a vida acadêmica dos estudantes e ler os textos que de fato circulam nos periódicos é contribuir para ampliar a capacidade argumentativa e agência dos alunos (ZAVALA, 2011).

Em seguida, destinávamos uma semana para a elaboração de cada gênero com intervalos semanais, eu lia e se necessário, pedia para ser reescrito. Como já mencionado, no PIAPE fazíamos o uso da ferramenta moodle. Assim, os alunos precisavam postar seus textos na data

acordada em sala, uma vez que só teriam os textos lidos aqueles que realizassem a postagem no prazo. Houve alunos que participaram das aulas, mas não elaboram a escrita dos gêneros. Os textos abaixo tratam da primeira versão apenas.

Os artigos lidos, escolhidos e originários dos resumos indicativos de Ernesto e Esmeralda foram, respectivamente: *Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica* e *A Resenha na Universidade: ensino e desenvolvimento do aluno como produtor do gênero*, os quais possuem entre 10 e 20 páginas. O texto de Inácio foi referente a um relatório que precisava entregar referente a sua atividade de iniciação científica.

Texto Ernesto: 1ª versão

O presente artigo procura debater como se concebe o letramento acadêmico, o qual estrutura e guia a maneira como se realiza pesquisa no âmbito universitário. **Para isso, discutir a expansão do ensino superior** no século XX nos países desenvolvidos, e mais tardiamente no século XXI no Brasil se faz necessário, ficando em maior evidência o fenômeno das lacunas entre o ensino secundário e o terceiro grau em relação as diferentes práticas de escrita. Observando o contexto no qual surgem as mudanças estruturais da universidade, é também necessário categorizar de que maneira o letramento acadêmico é realizado em diferentes modelos; *study skills, academic socialization e academic literacy*, onde é possível abordar a questão através de olhares epistemológicos, metodológicos e ideológicos. **Ainda considerando o fato de que muitos alunos** adotam identidades discursivas que não as suas para atender os critérios de avaliação de diferentes docentes ainda que atendam o mesmo gênero de escrita requerido, buscando através de um jogo de adivinhação, por tentativa e erro, definir como abordar o seu objeto de estudo sem sofrer de censuras pelos seus orientadores, **por fim**, o estudo procura sugerir formas para que a escrita dos estudantes possa ser realizada de maneira mais proveitosa e consciente para melhor aprendizado da prática literária.

Palavras-Chave: Universidade, Letramento acadêmico, **Competências Literárias.**

Texto: Esmeralda 1ª versão

RESUMO: O artigo em estudo, consiste em apresentar para o leitor universitário, **a forma adequada de produzir o gênero resenha**. Para isso, embasamos teoricamente nas ideias de Mota- Roth(1996) e Machado(2003) para uma compreensão de resenha e sobre gêneros em Bakhtin(2003)e Schneuwly(2004), entre outros autores..**Objetivamos perceber** se o estudante da graduação reconhece a organização retórica da resenha, as formas pelas quais ela pode ser ensinada e conseqüentemente aprendida. **Verificamos** ou **verificou-se** que é preciso insistir no desenvolvimento do estudante como

agente na esfera acadêmica,, e principalmente na sua forma de produção e avaliação ou não.

Palavras-Chave: o gênero resenha; estudante universitário; escrita; revisão.

Texto: Inácio 1ª versão

O presente estudo tem por **objetivo a avaliação inovadora do potencial tecnológico de extratos** da seiva de *Tipuana tipu*, submetidos a métodos de extração à baixa pressão como Soxhlet e Ultrassom, avaliando seu desempenho quanto ao rendimento global de processo, análise da atividade antioxidante através do sistema β -caroteno/ácido linoleico e do método de DPPH e também quanto ao teor de compostos fenólicos totais (TFT). A extração assistida por Ultrassom foi analisada através de um planejamento experimental fatorial com 3 repetições no ponto central para avaliação da influência do tempo, % de solvente e relação amostra/solvente no processo de extração da seiva. **Os resultados mostram que os maiores rendimentos**, maiores valores de descoloração do sistema β -caroteno/ácido linoleico e ótima qualidade de valores de DPPH (EC50) obtidos pela técnica de Ultrassom na comparação com Soxhlet. De modo geral, os extratos obtidos da *Tipuana tipu* **apresentaram satisfatórios valores de compostos fenólicos** totais e de atividade antioxidante, indicando um potencial científico tecnológico promissor, produzindo valiosas informações a respeito dessa matéria-prima ainda pouco explorada.

Palavras-chave: tecnologias de extração, rendimento, fenólicos, atividade antioxidante.

Os resumos de Ernesto e de Esmeralda não atendem na íntegra os propósitos comunicativos de um resumo indicativo, os quais, nas palavras de Motta-Roth e Hendges (2010), deliberam por apresentar o problema, objetivo, método, resultados e conclusões, que serão encontrados no texto integral a ser lido pelo leitor, caso se sinta persuadido a continuar a leitura. Observando a situação sociocomunicativa do gênero, destacamos que os estudantes indiciam movimentos de apropriação da escrita do gênero indicativo e que essa construção se amplia na medida em que se pratica a escrita desse tipo de texto.

Ademais, acreditamos que, diferente do que vivenciam em seus cursos de graduação, os estudantes no PIAPE podem exercitar várias práticas e ter no tutor um leitor que vai ler, fazer apontamentos, devolver os textos e se pertinente pedir a reescrita; logo, no apoio pedagógico também é lugar para tentativas de (re)escrita.

No texto de Inácio, há que se destacar que seu resumo não é para compor um artigo, mas um relatório de pesquisa, esse movimento de

escrever o resumo indicativo para o gênero relatório foi novidade para mim, pois até onde vivenciei, resumos indicativos compõem artigos, TCC, dissertações e teses. Essa reelaboração foi desafiadora para a minha prática, uma vez que as minhas orientações discursivas, estruturais e linguísticas estão assentadas para o texto integral do artigo.

Diante disso, orientei o aluno a escrever tendo em vista que futuramente sua pesquisa poderá incorrer em uma publicação de artigos para demonstrar os resultados. Muito embora, seja possível observar no texto dele a afiliação universitária, abordada por Coulon (2008), quando esse autor admite que os estudantes, ao adentrar a universidade, precisam mostrar sua competência, essa se estabelece pela ortografia, saber apresentar e usar as referências teóricas e bibliográficas.

O resumo indicativo do aluno exibe o uso dessa competência, no entanto, é possível depreender que Inácio não apenas demonstra o aceite do Discurso acadêmico (GEE, 1996), ele o subverte, ao realizar o resumo, o aluno o faz, mas a partir de uma necessidade sua de juntar atividade do seu curso de graduação e atividade do PIAPE. E assim ele responde às duas práticas acadêmicas, aquela do apoio pedagógico e aquela da sua condição de bolsista do projeto de Iniciação Científica.

Os três resumos foram lidos e devolvidos aos seus autores, e nessa leitura chamei atenção para os aspectos linguísticos, de ortografia, concordância verbal e nominal, coesão e coerência, também foram feitos apontamentos para as questões de configuração dos textos em sua formatação, pois entendemos que esse cuidado é pertinente na escrita acadêmica e, como apontado por Ribeiro (2015), os alunos advindos de grupos sociais marginalizados não podem ter seus textos analisados com menos criticidade que das classes afluentes. Encontrar nos textos pontos que os alavanquem na sua textualidade, informatividade e clareza (FÁVERO; KOCH, 2008) é papel do professor ou do tutor.

Gee (1996), ao elaborar sua teoria sobre discursos, ressalta o Discurso com D maiúsculo para diferenciar de discurso, com d minúsculo. O autor preconiza:

Então, “discurso” é parte do “Discurso” - “Discurso” com um grande “D” é sempre mais do que apenas linguagem. Um Discurso com um “D” maiúsculo é composto de formas distintas de falar/ouvir e muitas vezes, também, escrever/ler, juntamente com formas distintas de agir, interagir, valorizar, sentir, vestir, pensar, acreditar, com outras pessoas e com vários objetos, ferramentas e tecnologias, de modo a promulgar identidades

reconhecíveis socialmente específicas envolvidas em atividades (GEE, 1996, 154-155)⁸⁶.

O autor arregimenta que o Discurso é parte do letramento acadêmico e cobra dos universitários modos distintos e identitários de agir na Academia. Ao tentar ajustar seu discurso às práticas acadêmicas, como em Esmeralda *O artigo em estudo, consiste... Objetivamos perceber...Verificou-se...*, e Ernesto *O presente artigo procura debater... por fim, o estudo procura...*, dando o mesmo segmento Inácio também se apropria das expressões comumente usadas nesses gêneros *O presente estudo...os resultados mostram que...*. Tais construções discursivas evidenciam que os alunos buscam referendar a escrita acadêmica, explicitamente ao se apropriarem dos Discursos dominantes validados pela Universidade, o que não pressupõe o engajamento efetivo nessas práticas.

Possivelmente, seus textos ainda carecem de reelaborações, de um lado, a contemplar todos os aspectos discursivos que se espera constar no resumo indicativo: parágrafo único, em alinhamento de formatação justificada, espaçamento simples e verbos na voz ativa. Quanto às características linguísticas, é preciso operar com “sentenças declarativas, sem abreviações, jargões ou símbolos, linguagem econômica com sentenças simples, evitando redundâncias” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p.159), nessa abordagem, o resumo produzido por Inácio é mais contemplativo. No texto de Ernesto, há muita informação que pode ser diluída no texto do artigo, sendo dispensável no resumo indicativo, por outro lado, Esmeralda traz tímidas informações, mas importantes, e nesse processo de sair do discurso com d minúsculo e apropriar-se do Discurso, com D maiúsculo, os estudantes se indiciam escritores, embora façam isso, a partir de um texto-fonte, o que pode demonstrar que ao avaliar, se sua escrita será legitimada no Discurso da Universidade, eles entendem que precisam fazer uso desse mecanismo.

De modo geral, parece-nos edificante o caminho que os estudantes percorrem para assumirem-se escritores na universidade,

⁸⁶ Original: “So, ‘discourse’ is part of ‘Discourse’—‘Discourse’ with a big ‘D’ is always more than just language. A Discourse with a capital “D” is composed of distinctive ways of speaking/ listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing, with other people and with various objects, tools, and technologies, so as to enact specific socially recognizable identities engaged in specific socially recognizable activities”.

parte deles que frequentou o curso e escreveu, compreendeu que não basta ir às aulas e ouvir o tutor, em um curso que prima por discutir os significados de ler e escrever na Academia. É imprescindível que os questionamentos por parte do grupo de cotistas advoguem para uma práxis, como asseverou Freire (1979), que seja guiada por uma educação e mudança, pautadas na transformação, intervenção, ação e criação. Ao se permitir escrever, os alunos admitem desejar, pertencer e ser reconhecido nas práticas de letramento da universidade. Nessa direção passemos a analisar a produção do gênero resumo informativo, os textos-fonte que originaram os resumos em estudo foram: *Cultura da paz*, de Leonardo Boff e *Os Mistérios que envolvem a escrita acadêmica*, de Elizabeth Maria da Silva.

Optei por trabalhar resumos indicativo e informativo no mesmo curso, a fim de observar e distinguir as possíveis relações entre eles. Para abordagem do resumo informativo, pedi que trouxessem para a aula artigos de sua respectiva área de formação, na sequência comentamos o entendimento e exercitamos a oralidade, ou seja, organização do pensamento e fala livre sobre o artigo até então, sem nenhum registro escrito dos alunos, intuíamos com esse procedimento demonstrar aos estudantes que resumimos no cotidiano, resumimos mentalmente, seja sobre nosso dia, seja sobre um filme ou uma novela que assistimos e essa também é uma associação ao gênero resumo.

Resumo informativo: Alberto 1ª versão
<p>1. IDENTIFICAÇÃO Disciplina: Leitura e produção textual Turmas: F Profª. Charlene Bezerra Aluno: Alberto</p>
<p>Resumo do texto <i>Cultura de paz</i> de Leonardo Boff:</p> <p>Segundo o texto de Boff a cultura que predomina atualmente é da dominação, diante disso, acarreta em uma cultura do medo e da guerra. Uma das formas de difundir essa ideia são os meios de comunicação.</p> <p>Dentro dessa cultura do medo, existem estruturas fortes que podem ser elencadas da seguinte forma:</p> <p>o caos, que segundo o autor surgiu , por exemplo no universo, com a teoria do <i>Big Bang</i>, segundo a teoria da evolução;</p> <p>cultura patriarcal, que coloca o homem em um patamar superior à mulher;</p> <p>surgimento da guerra para solucionar o caos, criando assim a cultura do capital.</p> <p>Em contrapartida, à cultura de violência há a cultura da paz, que se sente ameaçada com as estruturas presente nessa cultura de medo. A cultura da paz busca no próprio homem a solução desse conflito, mostrando que “tudo precisa</p>

de cuidado para continuar” (Boff, 2001/2002), buscando também ícones para dissimular essa cultura.

Resumo informativo: Esmeralda 1ª versão

OS MISTÉRIOS QUE ENVOLVEM A ESCRITA ACADÊMICA

O letramento acadêmico - como é chamada a forma de escrita dos estudantes nas instituições de ensino superior - algo que é bem diferente do que é exigido quando ainda cursam o ensino médio, e imediatamente cobrado ao serem inseridos na esfera acadêmica, é um assunto que levanta muitas dúvidas e questionamentos, além de dividir opiniões dentro do âmbito citado anteriormente. Há muitos mistérios que rondam a forma da escrita acadêmica, pois apesar de ser exigida sempre o mesmo gênero e tipologia (geralmente argumentativo – dissertativo) e existir uma norma para que ela venha ser cumprida corretamente (ABNT, no Brasil) pelo professores, os alunos sofrem em tentar adivinhar o que de fato seus mestres querem, sendo uma espécie de problema geral de distintos cursos e disciplinas. Mas o que acontece com os alunos para que tenham tamanha dificuldade na escrita no ambiente acadêmico? Por que acabam sempre cometendo tantos erros? Porque há tantas dúvidas em torno desse tipo de escrita? Para saber responder essas e outras perguntas deve-se analisar o surgimento desse contexto no âmbito das academias. Fazendo uma comparação entre Universidades dos Estados Unidos e as brasileiras, ocorreu, no primeiro país, a expansão da isenção de pessoas no ambiente acadêmico nos finais de 1980 e início de 1990, foi preciso uma reestruturação da escrita nas disciplinas ao longo do currículo, considerando que as instituições atendiam não somente alunos locais como também internacionais, as instituições achavam que a causa do problema da escrita vinha do fato de haver uma junção de diferentes culturas e etnias, procurou-se assim, suprir especificadamente as necessidades e dificuldades, apresentadas não somente pelos alunos, mas também pelos professores. Já no Brasil, essa reestruturação veio implantada por um programa específico (REUNI – Programa de Reestruturação das Universidades), dando ênfase ao aumento de vagas nas instituições de ensino superior e não especificadamente ao problema na escrita. Sendo um programa relativamente novo (o mesmo foi implantando em 2007) não há dados suficientes que permita que as condições exatas do real problema da dificuldade da escrita, nas instituições nacionais. Com essa comparação levantou-se uma questão de causa e consequência que explicaria o fato do problema, o que viria a ser uma grande oportunidade de vagas para estudantes com falta de conhecimento linguístico e textual.

Por haver tantas dúvidas e reclamações por ambas as partes (professores e alunos) sobre esse letramento, começou-se uma série de pesquisas e análises em instituições federais e estaduais do Brasil, para se entender o porquê de tanta dificuldade, e não se chegou a uma conclusão exata, mas descobriu-se que os alunos já chegam as instituições com certas dificuldade e que se

houvesse uma orientação específica por parte dos professores ou talvez até mesmo uma espécie de segunda chance – na qual os mesmos pudessem corrigir seus erros sobre orientação - para que fizessem uma boa produção textual, os problemas provavelmente diminuiriam

O resumo informativo é um gênero recorrente na esfera universitária, na maioria dos cursos de graduação a elaboração desse gênero se faz necessária. Os resumos aqui analisados foram feitos em anos diferentes, Esmeralda no ano que cursou o PIAPE, o mesmo com Alberto, ambos tiveram acesso a vários artigos e ao final escolhiam um para resumir. As questões e apontamentos dispendidos aos textos dos estudantes foram feitos na primeira leitura por parte da tutora, no entanto, nenhum aluno reescreveu, assim, a análise aqui será a partir dessa primeira versão. Os textos evidenciam problemas de configuração e formatação, de acordo com a ABNT, e a paragrafação também é comprometida.

Os fatores de formatação dos textos acadêmicos e sua inserção nos moldes da ABNT (tamanho, tipo e letra de fonte) são notadamente inéditos para a maioria dos estudantes que vivenciam o PIAPE, acresce-se ainda, a recuos e espaçamento de parágrafos, trata-se de toda uma linguagem técnica, ou seja, novos letramentos que são apreendidos na medida em que são exigidas novas atribuições à regulação da escrita acadêmica, a imersão nesses novos letramentos parte para o reconhecimento na/da esfera acadêmica, logo, antes de adentrar nas questões textuais, há que se apresentar ao aluno o papel que a ABNT cumpre na escrita universitária, indo da simples elaboração de um cabeçalho, questão estética importante, uma vez que há alunos que entregam textos sem constar sua assinatura/nome, passando pela organização de parágrafos até ao uso de citações. Dentre os resumos, Alberto foi o único que apresentou o cabeçalho. Paralelamente, introduzir-se ao texto e sua textualidade.

O resumo informativo para Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 91) consiste na “apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original”, esse conceito se aproxima do texto de Esmeralda, essa, mantém a linearidade do texto original, ***O letramento acadêmico - como é chamada a forma de escrita dos estudantes nas instituições de ensino superior...***, embora a temática do letramento acadêmico seja complexa para alunos iniciantes no ensino superior e a própria conceituação exija muitas

leituras, a estudante, dentre as muitas definições apresentadas pela autora do texto-fonte, Esmeralda escolhe uma conceituação pertinente.

Nota-se que a aluna entendeu a relação entre letramento acadêmico e universidade, destacando em seu texto que as questões de escrita no ensino superior estão congregadas a expansão do ensino superior no mundo e no Brasil, *deve-se analisar o surgimento desse contexto no âmbito das academias. Fazendo uma comparação entre Universidades dos Estados Unidos e as brasileiras...* não obstante, a estudante finaliza seu resumo com a seguinte colocação, *Por haver tantas dúvidas e reclamações por ambas as partes (professores e alunos) sobre esse letramento, começou-se uma série de pesquisas e análises em instituições federais e estaduais do Brasil, para se entender o porquê de tanta dificuldade, e não se chegou a uma conclusão exata*, desse modo, tem-se o resumo informativo, carecendo apenas de trazer mais informações, as quais justificariam a ampliação do texto, já que esse não correspondeu a 1/3 da recomendação defendida por autores como Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), além das referências bibliográficas do texto-fonte.

Já o resumo informativo de Alberto carece de fazer jus a sua função informativa, pois ele traz exíguas informações ao leitor que desconhece o texto-fonte, por exemplo, além de não cumprir com os elementos essenciais para a produção de um resumo informativo consistente, como pontuado por Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011, p. 63), é preciso “haver várias leituras, realizadas de modo sistemático, objetivando o mapeamento efetivo do foco sobre o qual o autor toma determinado assunto, da tese que se propõe a desenvolver, da forma como leva a termo a comprovação [...] das conclusões que se chega”.

Vejam, Alberto, ao principiar seu resumo coloca, *Segundo o textos de Boff a cultura*, perguntamo-nos, qual cultura? Além dessa construção escolhida ser utilizada mais em retomadas textuais do que início de textos, outro aspecto a observar, *segundo a teoria da evolução; cultura patriarcal*, apresenta várias denominações de cultura, conceito importante do texto-fonte, sem minimamente conceituá-las no texto, há uma repetição da palavra cultura sem construir um embasamento para o sentido que Leonardo Boff expressa em seu texto. Nota-se que, conforme destacado por Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011), um dispêndio maior de tempo em leituras do texto-fonte contribuiria para o enriquecimento do resumo.

Não é nossa intenção dispensar enfoque apenas nos problemas de texto dos alunos, pois entendemos que todos eles são iniciantes na

atividade de produção textual acadêmica, por isso procuraram o PIAPE, conforme destacaram nas entrevistas. Nossa análise associa às questões de textualização dos gêneros as questões de condição histórico-social desse escrevente e as possíveis relações de tensão que estabelecem entre seus letramentos vernaculares e as práticas de letramento dominante da universidade. Ao aderirmos essa proposição junto às práticas de escrita dos estudantes que vivenciaram o PIAPE, confiamos estar avançando para além das críticas teóricas do modelo autônomo de letramento e encaminhando um próximo estágio, “aquele que desenvolve propostas positivas de intervenções no currículo, nos critérios de medida e na educação de docentes” (STREET, 2012, p. 88). Abaixo, seguimos nossa leitura da resenha acadêmica, produções textuais dos discentes cotistas.

Na turma, em que ofertei o curso de produção do gênero resenha, a mesma metodologia foi executada nas aulas, ressalvadas as diferenças e funcionalidades dos tipos existentes desse gênero. Nessa turma, debatemos sobre o porquê de elaborar resenhas na universidade, evidenciando que há resenhas produzidas em outras esferas, como a jornalística e assim assumem outras configurações, um exemplo, a resenha fílmica. Nessa dinâmica, os estudantes tiveram acesso às resenhas de filme, de álbuns, de livros, chamando atenção para essa última como sendo a denominada resenha acadêmica – ou por alguns professores universitários como resumo crítico.

Lemos resenhas em sala e tentamos identificar os movimentos retóricos (MR), termo cunhado por Motta-Roth (2001), que já tínhamos discutido no decorrer das aulas. Nesse curso, elaboramos duas resenhas uma sobre o filme *Capitão Fantástico* e uma do artigo: *Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras*. Essa última, os alunos fizeram em duas etapas, primeiro só os MR e depois o texto final, novamente, nem todos da turma fizeram os textos. Ressalto que, além dos textos discutidos em aula, havia uma biblioteca no moodle com mais textos complementares, a fim de aguçar a prática de leitura da turma.

A Resenha⁸⁷ como já postulado neste estudo, teve sua produção metodologicamente organizada a partir dos MR. Apresento no quadro abaixo essa orientação.

Quadro 4 – Organização retórica da Resenha

--

⁸⁷ Optamos por trazer excertos dos textos da resenha, apenas para cumprir um caráter didático e de organização dos dados de análises.

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA RESENHA **

Movimento 1: APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO INICIAL

- 1.1 Informar o tema do texto:
- 1.2 Definir o público-alvo:
- 1.3 Fornecer informações sobre o autor:
- 1.4 Inserir o texto em uma área de conhecimento:
- 1.5 Apresentar uma avaliação geral e concisa:

Movimento 2: DESCRIÇÃO

- 2.1 Especificar o conteúdo de cada parte do texto:
- 2.2 Citar outros materiais relacionados ao tema do texto (outros textos, autores, lembrando que há material para ser consultado no moodle):

Movimento 3: AVALIAÇÃO DE PARTES

- 3.1 Identificar argumento(s) usado(s) pelo autor para defender a sua tese:
- 3.2 Avaliar partes específicas (escolher uma ou mais seções que queira ressaltar):

Movimento 4: AVALIAÇÃO FINAL

- 4.1 Avaliar o texto de forma geral
- 4.2 Indicar ou não o texto ou recomendar o texto com restrições (justificar)

** Modelo adaptado de Motta-Roth (2010)

Analisamos aqui os textos de Lia e Dandara, é importante destacar que como o período do curso foi curto, não houve tempo para a leitura de livros, logo, os alunos tiveram a sua disposição apenas artigos, e por ocasião do trabalho com a resenha, leram textos que problematizavam a escrita e a leitura na Academia, bem como a construção desse gênero na universidade.

O artigo resenhado, efetivamente, discutia a relação de domínio de escrita do aluno que sai do EM e adentra ao ensino superior, focalizando o caso de ingressantes em um curso de Letras-Português em uma cidade pernambucana, além disso, a autora Camila Araújo, na época da produção do artigo, era graduanda, e essa informação instigava os discentes a entender que escrever e publicar na Academia são práticas acessíveis a eles, enquanto graduandos. As estudantes se identificaram com essa temática, em razão de serem recém- ingressas nos cursos de Letras/Português e Pedagogia da UFSC.

Acreditamos que para a produção do gênero resenha, a afinidade entre o resenhista e a discussão da obra a ser resenhada é parte importante, como destacou Motta-Roth (2001, p.34): “resenhistas

parecem ter razões sociais para resenhar livros”, ou seja, precisam se sentir afetados de alguma forma pela temática da obra a ser resenhada. Vejamos abaixo.

Resenha do artigo: ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade , n. 9, p. 1-33, maio-jun. 2013.	
Texto: Lia	
1ª versão MR	2ª versão Texto Final
1.1. Informar o tema do texto: Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos no Primeiro Ano do Curso de Letras	O artigo trata sobre os letramentos acadêmicos e traz à questão do ensino insuficiente de alunos no EM (Ensino Médio) quanto aos gêneros textuais, e toda essa dificuldade repercute especialmente nos alunos do curso de Letras, os quais tiveram na literatura motivação para o ingresso no curso.
1.2. Definir o público-alvo: Alunos do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Pernambuco.	O texto é direcionado aos professores universitários, sem exceção , uma vez que estes tendo uma apropriação dessa dificuldade existente possam com base nisso procurarem métodos que ajudem os alunos numa melhor compreensão sobre gêneros facilitando então a vida acadêmica dos mesmos. (Indicação da Tutora)
1.3. Fornecer informações sobre o autor: • Camila Maria de Araújo , Graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco. • Benedito Gomes Bezerra , Doutor em Linguística. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco; Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.	Camila Maria de Araújo, graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco e Benedito Gomes Bezerra, Doutor em Linguística. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco; Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Juntos elaboraram o artigo aqui resenhado , cujo conteúdo versa sobre Letramentos Acadêmicos, relatando as dificuldades dos alunos na transição do ensino médio para a universidade, quanto às questões do uso

	e escrita dos gêneros acadêmicos.
1.4. Inserir o texto em uma área de conhecimento: Curso de Letras	
Movimento 2: DESCRIÇÃO 2.1. Especificar o conteúdo de cada parte/seção do texto: Primeira seção: Discussão sobre relação entre escrita, gênero e letramento. Segunda seção: Explicação da necessidade de falar de letramentos, no plural, e não de letramento apenas, uma vez que os letramentos são sempre múltiplos.	O artigo está organizado por seções e finaliza com a indicação dos procedimentos metodológicos. Primeira Seção: Escrita, Gênero e Letramentos. Traz o fato de que todo indivíduo de uma forma ou outra tem consigo algum tipo de letramento, embora, este não entenda o que seja gêneros textuais, o letramento é parte da sociedade que o indivíduo está inserido, e este mesmo que não de forma contextualizada tem uma base de letramentos, pois estes veiculam no dia a dia sobre diversas formas.
4.1 Avaliar o texto de forma geral O texto mostra em suas pesquisas que a socialização acadêmica e a habilidade do aluno nem sempre se deu de maneira conjunta , que muitos dos alunos ao chegar à universidade encontraram muita dificuldade quanto à questão da escrita de gêneros acadêmicos, justamente por estes alunos não terem tido uma boa base quanto ao assunto no seu período de ensino médio. E mostra a dificuldade que uma base insuficiente do ensino médio acarreta na vida acadêmica.	O texto mostra em suas pesquisas que a socialização acadêmica e a habilidade do aluno nem sempre se deu de maneira conjunta , que muitos dos alunos ao chegar à universidade encontraram muita dificuldade quanto à questão da escrita de gêneros acadêmicos, justamente por estes alunos não terem tido uma boa base quanto ao assunto no seu período de ensino médio. E mostra a dificuldade que uma base insuficiente do ensino médio acarreta na vida acadêmica.
4.2 Indicar ou não o texto ou recomendar o texto com restrições (justificar)	Considerando a importância que os gêneros acadêmicos têm na formação do estudante, faz-se necessário a

<p>Considerando que os gêneros acadêmicos são de fundamental importância para a construção da identidade do aluno, para a aquisição e expressão de conhecimentos e ideias e para uma participação competente dentro e fora dos limites da esfera acadêmica, espera-se que professores universitários, sem exceção, tivessem uma noção concebida para obter sucesso na relação ensino-aprendizagem. Podendo então, desde o EM o acesso aos alunos às questões de gêneros acadêmicos de forma mais qualificada, para que estes ao ingressarem à universidade não se deparem com tamanha dificuldade.</p>	<p>participação ativa do professor já desde o ensino médio em relação aos tipos de letramentos, de forma mais qualitativa, de maneira que ao ingressarem na universidade os estudantes não encontrem tamanha dificuldade em produções textuais. De maneira que quanto mais se entender sobre os gêneros, mais se tem capacidade de desenvolvê-los em diferentes âmbitos.</p>
---	---

Os textos produzidos por Lia, nas versões primeira e segunda, adquirem substancialmente avanços em termos de entendimento do gênero em estudo. Na primeira versão, ela confunde tema, apresentação do texto com o título do artigo como destacado no MR 1, ao passo que na segunda, a estudante encaminha seu texto próximo da configuração do resumo informativo, o que não é estranho, posto que resumir também é parte da resenha, como apregoam Motta- Roth (2001) e Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenigo (2011), esses últimos destacam que, espera-se que “o resenhista tenha desenvolvido a habilidade de resumir e esteja apto a apreender os pontos relevantes do conteúdo do texto a ser resenhado”(p.76). Lia está desenvolvendo a prática de resumir, logo, sua iniciação influencia diretamente na produção da resenha.

Vale observar que estamos diante da primeira resenha produzida por Lia, esse gênero é novo na sua prática de escrita universitária. Além disso, a turma de alunos produziu uma resenha fílmica antes da acadêmica, entretanto há que ressaltar as muitas diferenças entre a resenha publicada na esfera jornalística e a resenha acadêmica. A resenha de um filme é dirigida a um público amplo, enquanto a acadêmica tem um público singular, quando publicada em periódicos se dirige a pesquisadores e leitores de determinada área e quando realizada

para ser entregue em uma disciplina na graduação, tem no seu professor principal interlocutor e conhecedor da área, mas também dialoga com os colegas e, como lembra Motta-Roth, (2001), apesar da inexperiência na publicação acadêmica, como é o caso de ambas resenhistas Lia e Dandara, quando se permitem escrever resenhas elas buscam engajar-se no debate valorado das práticas de escrita da universidade.

Reconhecemos que os MR podem induzir o aluno a construir perguntas e respostas que não correspondem a texto, conforme o postulado por Fávero e Koch (2008), toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano. A organização dos MR, que a princípio pareceu uma escolha metodológica que alargaria a compreensão do gênero resenha, pode lembrar e induzir as atividades de escrita nas aulas de interpretação de texto, muito comum no EM, e essa orientação escolhida pela tutora pode ter contribuído para tal indução.

Quando Lia apresenta o item **1.3. Fornecer informações sobre o autor**, a estudante faz um recorte das informações do próprio artigo e os assenta no local indicado, após a leitura da tutora e as recomendações de reescrita, a aluna indicia uma construção menos estanque, **Juntos elaboraram o artigo aqui resenhado**, a construção linguística juntos elaboraram, na função de anáfora referencial (FÁVERO; KOCH, 2008) estabelece marcas coesivas na tessitura textual. Quando a estudante aceita a interferência da tutora o texto ganha em coesão e coerência, e assim desconstrói a organização perguntas e respostas da primeira versão.

Ainda no MR 1, a aluna acertadamente evidencia a área em que o artigo resenhado pode ser incluído, em **1.4 Letras**, porém, no item 1.2 definir o público alvo da sua Resenha, observamos mais um desajuste, na 1ª versão há a seguinte informação, **Alunos do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Pernambuco**, ao passo que na segunda versão, a aluna repara, **o texto é direcionado aos professores universitários, sem exceção**, esta ação demonstra o quanto a reescrita é fator preponderante na prática da escrita acadêmica, como afirmam Gasparotto e Menegassi (2012). De acordo com os autores, ao ter seus textos lidos por um leitor mais experiente, como resultados, podem surgir apontamentos diversos e aos estudantes cabem a escolha por atender à correção e “reformular conforme apontamento do professor; atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações; atender à revisão e complementar com reformulações além das apontadas pelo professor” (p. 5). Isto pode acontecer porque o aluno também reformula e apreende se faz ou não sentido escrever conforme orientação do professor/leitor do seu texto.

Nos MR 2 e 4, tem-se questões pertinentes a considerar, a saber, no MR 2 que trata da descrição do texto resenhado mantém relação intrínseca com o resumo informativo, o que requer prática de escrita desse gênero e a aluna ainda é iniciante nesta prática. No MR 4, pesam os aspectos mais complexos do gênero resenha, uma vez que exige posicionamento do resenhista e instaura uma relação de poder, conforme destacou Motta-Roth (2001), entre os membros da prática de letramento acadêmico. De um lado, você tem o autor da obra, alguém minimamente reconhecido e autoridade na temática do texto resenhado, do outro lado, em nosso caso Lia, uma escritora iniciante buscando se situar e construir-se enquanto partícipe da esfera acadêmica, tentando efetivar seu projeto de dizer.

No MR 4, a aluna não atende conforme o esperado dos propósitos comunicativos: Avaliar e Recomendar a resenha, nesses movimentos são necessárias frases apreciativas, de julgamento, adjetivos e ou expressões que qualifiquem ou desqualifiquem, acompanhadas de justificativa, a saber, ***o texto é imprescindível para tais públicos, pois incorre em suas proposições o convite para o alerta em observar as práticas anteriores de leitura e escrita dos recém ingressos no ensino superior***, essas seriam possíveis construções indiciárias de avaliação. Porém, não se fazem presente no texto da aluna, em nenhuma das versões.

Tanto Lia, quanto Dandara, nos próximos textos, têm limitações para apreciar, recomendar ou construir uma crítica sobre o artigo, em nossa observação, isso acontece porque ambas são iniciantes na prática de escrita da resenha, prova disso é a recorrência quase que total às partes do texto resenhado, a fim de escrever o seu, e, portanto, cabe ao PIAPE e outros grupos de aprendizagem da UFSC ofertar mais cursos com esses gêneros e a tutora também rever sua organização metodológica para o ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos.

Enfatizamos também que as trajetórias de leitura e escrita das discentes exercem influência considerável no modo como denotam o uso da língua, o domínio enquanto resenhista e as representações de como deve ser feito esse tipo de texto, e se o aluno evidencia isso na sua escrita, porque percebe as diferenças entre as esferas de comunicação anteriores que pertenceram/pertencem a esfera acadêmica, de sua participação recente, influenciando sua condição universitária. Tais observações colaboram para a inserção efetiva e significativa dos grupos minoritarizados no ensino superior da UFSC. Tecemos agora algumas considerações sobre a resenha de Dandara.

<p>Resenha do artigo: ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, n. 9, p. 1-33, maio-jun. 2013.</p>	
<p>Texto: Dandara</p>	
<p>1ª versão MR</p>	<p>2ª versão Texto Final</p>
<p>1.1 Informar o tema do texto:</p>	<p>O presente artigo trabalha com relatos de alunos que estão inseridos dentro do meio acadêmico e opinam por opiniões a respeito da leitura e do entendimento e a maneira que é vista dentro do meio universitário. (como a estudante fez)</p> <p>O artigo investiga relatos de alunos que estão inseridos dentro do meio acadêmico e opinam a respeito da leitura, do entendimento e a maneira como é vista no meio universitário. (Indicação de reescrita da tutora)</p>
<p>1.2 Definir o público-alvo:</p> <p>seu publico alvo pode ser direcionado aos professores ou alunos da graduação .</p>	
<p>1.3. Fornecer informações sobre o autor:</p>	<p>Os autores são Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra e uma acadêmica do referido curso, Camila Maria de Araújo.</p>
<p>1.4. Inserir o texto em uma área de conhecimento:</p>	
<p>Movimento 2: DESCRIÇÃO</p> <p>A pratica de letramento e de fundamental importância para Aluno, no artigo analisado percebe-se que que ele possuem a criatividade de compreender fenômenos partir das observações .transmitem para o leitor a</p>	<p>Após a introdução os autores trazem um debate a escrita, gênero e letramento. O texto apresenta que o conceito de letramento esta relacionado basicamente a forma como qualquer indivíduo se conduz dentro de uma sociedade através da escrita (BEZERRA, ARAUJO 2013 p.7)</p> <p>Segundo os autores BEZERRA</p>

<p>capacidade de adquirir conhecimento por meios de textos informativos .</p>	<p>e ARAUJO a aprendizagem no ensino superior e diferenciada porque implica a adaptação e novas formas de saber por que e um verdadeiro choque para um aluno que acaba de sair do ensino médio e entra no mundo acadêmico, pois ele demora a se adaptar porque o que ele acostumava ver no ensino médio era conteúdos com mais facilidade de interpretação já o ensino superior traz a exigência de uma leitura mais aprofundada que exige dentro do muito mais esforço e compreensão. No segundo momento do texto os autores refrete sobre diferentes graus de letramentos de aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, no item 3 intitulado letramento:</p>
<p>4.1 Avaliar o texto de forma geral</p> <p>As práticas de letramentos exigem dos indivíduos um grau de leitura dando a disponibilidade de socializar com uma norma culta padronizada.</p>	<p>Os autores apresentam o conceito de que para que um aluno se desenvolva dentro do campo universitário e preciso que ele tenha em mente aquilo que esta lendo, portanto, e preciso que se tenha em tente aquilo que esta lendo e possa diferenciar diferentes tipos de gêneros.</p>
<p>4.2 Indicar ou não o texto ou recomendar o texto com restrições (justificar)</p> <p>O texto traz o conhecimento de atrair os telespectadores tornando um texto relevante para o publico, no entanto seu publico alvo pode ser direcionado aos professores ou alunos da graduação.</p>	<p>Portanto conclui-se que a principais ideias dos autores e mostrar que os alunos que entram na universidade passa por dificuldades por não esta preparado para ingressar nesse meio pelo fato dos conteúdos que se aplica no ensino médio ser mais fácil de compreensão, no entanto ele apresenta esse referente texto criados especialmente para alunos do primeiro ano do curso de letras.</p>

Ao indiciar uma análise para o texto de Dandara, ponderamos que os MR não sejam modelos de escrita universais, funcionando

efetivamente para uns e não para outros alunos. Conscientes que nossa construção, enquanto leitores e escritores na universidade, está ancorada em trajetória de vida e em nossa relação pregressa com o ato de ler e escrever, nosso olhar para o texto de Dandara entrecruza-se entre a 1ª versão, aquela que foi solicitada a responder os MR, a 2ª versão e os possíveis acréscimos das intervenções da tutora durante a leitura dos MR, uma vez que nem sempre os alunos acolhem as recomendações, o que é parte do processo de reescrita.

A partir dessa observação, tendo a referência de que o gênero na perspectiva bakhtiniana se organiza como sendo enunciados “relativamente estáveis”, possuidores de características próprias e flexíveis, dependendo do sujeito e do contexto de produção, é nítido que o texto da estudante apresenta pontos que não foram compreendidos por ela, como no MR 4, no trecho destacado em negrito a estudante não faz o esperado, recomendar ou não a obra, na elaboração que consta seja na versão primeira ou na segunda. Street (2014) argumenta que a inserção em contextos de letramento dominantes para “aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas superficiais” (p. 31).

Depreendemos que o texto desenvolvido se aproxima mais do resumo informativo, que, embora tenha outro propósito, assemelha-se à apresentação e à descrição, partes constitutivas da resenha ... ***conclui-se que a principais ideias dos autores...*** no lugar de recomendar, a aluna ainda traz marcas do resumo que poderia situar no MR 2, cuja função é a breve descrição do texto para o leitor, e nesse mesmo MR, Dandara, diferente da 1ª versão, e elabora na 2ª, indícios dessa descrição, ...***Após a introdução os autores trazem um debate...No segundo momento do texto...Segundo os autores BEZERRA e ARAÚJO.*** Importa salientar que a estudante apreendeu que há formas de escrever na Academia, ao usar os termos ***segundo os autores***, ela reconhece estar de posse dessa regularidade presente nos textos acadêmicos.

Assim, concordamos com Zavala (2010) que defende ser importante observar as mínimas ações do estudante advindo de grupos marginalizados quando assume a posição de escritor, porque, do contrário, tendemos a olhar só para a superfície do texto, como no caso do uso indevido ***de segundo os autores BEZERRA e ARAÚJO***, que visivelmente não corresponde à forma recomendada pela ABNT para citações indiretas, se observamos apenas os desvios incorremos em não reconhecer como válidos as iniciativas para além da estrutura textual.

Sobre os aspectos linguísticos de ordem sintática e ortográfica, fizemos apontamentos para a estudante, destacando que a clareza do texto passa também pela correspondência entre o que se quer dizer e as escolhas lexicais e de vocábulos adequadas para aquele gênero. No MR 1, *seu publico alvo pode ser direcionado aos professores ou alunos da graduação*, a aluna é feliz nessa percepção, porém não mantém na segunda versão. E no MR 2, *O artigo investiga relatos de alunos que estão inseridos dentro do meio acadêmico*, a aluna apresenta uma boa leitura do artigo e já inserindo na segunda versão do texto as questões apontadas pela tutora. No entanto, destacamos que a produção de Dandara é muito frágil e não atende a contento aos aspectos textuais, configuracionais e linguísticos do gênero resenha.

Nesse sentido, reafirmamos que escrever textos nos gêneros discursivos que circulam na esfera acadêmica não se aprende em um, dois ou três cursos, a apropriação desses gêneros requer prática constante e orientação de um leitor mais maduro para acompanhar/mediar/estar adjunto do que o aluno escreve. Pelo exposto, a resenha de Dandara evidencia que sua leitura não pode ser efetivada somente pelo viés linguístico. Aqui, o postulado por Lea e Street (1998), em relação ao *study skills, academic socialization e academic literacy*, faz muito sentido, uma vez que os três modelos não se excluem, mas são interdependentes. Isso revela a socialização acadêmica que entende o professor do ensino superior como indispensável no processo de introdução do aluno na cultura universitária, com a finalidade de que compreenda e signifique as práticas de escrita valoradas nos respectivos gêneros discursivos, a resenha é um deles.

Além disso, é sabido que a intertextualidade é parte essencial da resenha, como explicitado por Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenigo (2011, p. 77), “uma das qualidades do resenhista é o conhecimento de outras obras do autor do texto-fonte tanto quanto de outros autores que versem sobre o mesmo tema”, no entanto, essa é uma ação complexa de se executar no texto e em nenhuma das duas resenhas analisadas aqui há indícios da intertextualidade. Nos MR de Lia, a estudante indicia essa intertextualidade, *Além de tomar como base as concepções de gêneros de Miller (2009) e Bazeman (2001 e 2007), o trabalho também se fundamenta nos postulados dos Novos Estudos de Letramento, especificamente nas concepções de Mary Lea e Brian Street sobre ensino superior e letramentos acadêmicos*, porém não aprofunda na segunda versão, além de serem referências do próprio artigo resenhado, mas é uma tentativa. Essa evidência delibera ao PIAPE a necessidade de continuar a propor atividades que contemplem a feitura desses gêneros e

outros que possam acrescentar mais efetividade no exercício da construção escrita dos participantes, desde as dimensões cognitiva e social.

A resenha de Dandara tem seu ponto forte nos movimentos já mencionados, mas deixa a desejar nos demais, percebemos que isso aconteça por duas óbvias razões. Primeiro, este texto é o seu início na escrita acadêmica de modo sistematizado, ou seja, mais produções serão necessárias para a estudante praticar a escrita do gênero resenha. Segundo, a ausência do defendido por Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenigo (2011, p.76), quando falam da necessidade do resenhista “ler várias vezes o texto, com atenção redobrada a cada nova leitura, o que seguramente é o primeiro passo para a realização de uma boa resenha”. E isso pode ser resultado do ínfimo tempo que dispúnhamos para a realização do curso e/ou também por Dandara advir de uma trajetória de letramento que pouco contribuiu para lhe dar condições de na universidade ter seus letramentos continuados. No ensino superior, ela é apresentada a novas práticas de letramentos e eventos acadêmicos distantes do seu cotidiano e agora tem que se apropriar dessas outras práticas sociais de uso da leitura e escrita para poder responder efetivamente às recentes exigências de escrita acadêmica, quando a estudante nos lembra em entrevista que gosta e escreve diários, observamos que esse gênero não é comumente solicitado na esfera acadêmica, porém advertimos que o reconhecimento das tentativas de inscrição da aluna nas práticas de escrita valoradas, isso deve ser apreciado. Além de considerarmos que a estudante está no início do curso de Letras-Português e que até as últimas fases deste, sua escrita provavelmente sofrerá transformações.

Cabe pontuar, portanto, que Dandara advém de um contexto familiar em que as práticas orais são predominantes, quando recuperadas sua trajetória pregressa de letramento. Diferentemente dos demais participantes, ela é a única filha de pais não escolarizados, assumia a função de leitora e escritora em sua casa e foi a primeira da família a acessar o ensino superior; somado a isso, Dandara revela ser uma escritora de diários, inclusive os escreve até hoje. Tais questões quando consideradas e equacionadas permitem entender que a aluna operou outrora no domínio da oralidade, sem considerar que isso seja um problema, ou com práticas de escrita da ordem do narrar, como é o gênero diário. Letramentos locais são testados quando o aluno de grupos minoritarizados adentra a escola/universidade, lugar que atua em demasia com os textos dissertativos. Assim, o modelo letramento autônomo age em detrimento de invisibilizar outros letramentos e isso

não é uma ação neutra. Neste sentido, como postulado por Street (2014, p.30), “‘trazer os letramentos para a agenda política’ é a primeira tarefa das campanhas, agências de desenvolvimento e dos educadores”.

A leitura empreendida aqui aos textos produzidos nos cursos de LPTA do PIAPE, como admitido antes, não busca destacar somente os problemas de ordem textual-gramatical, mas acima de tudo, observar que ler e escrever são processos a serem efetivados constantemente, lembrando que para elaborar um texto menos previsível, precisa-se cultivar conteúdo mais informativo e “isso evidentemente demanda [...] intenso processo de leitura de textos em gêneros discursivos diversos que versem sobre o tema a ser abordado” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p.137).

Ademais, a elaboração de textos na universidade não está isolada dos contextos imersos dos estudantes, sua condição de universitário (COULON, 2008), as práticas culturais de leitura e escrita que circundam sua vida dentro e fora da universidade refletem em seu projeto de dizer ao se fazer leitor e escritor da esfera acadêmica. Por isso, apreender suas coletividades, suas compreensibilidades e situacionalidades inscritas na sociedade letrada deliberam a próxima seção.

6.5 RODA DE CONVERSA: UNIVERSIDADE ENQUANTO LUGAR DE MOVÊNCIAS

Os pressupostos metodológicos que envolvem a roda de conversa possibilitam ao pesquisador e ao participante uma exposição que abre espaço para que os sujeitos estabeleçam diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano da esfera universitária, além de não erguer um muro entre quem pesquisa e quem participa do estudo. Melo e Cruz (2014) salientam que esse tipo de pesquisa atende ao propósito de adentrar a dimensão da linguagem do sentido, à medida que possibilita[...]ao “investigador verificar como as pessoas avaliam uma experiência, ideia ou evento; como definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados depreendem dele e sobre ele” (p.32). Nesta direção, compreendendo na LA nossa ancoragem macro de investigação, apresentamos os desdobramentos deste instrumento metodológico.

Analisar como a existência dos impactos dos letramentos dominantes nos letramentos locais dos alunos cotistas, intermediados pelo PIAPE como o evento de letramento, revela estratégias que eles utilizam para vivenciar a vida acadêmica, social e cultural desse

momento que é estar universitário. Para evitar a lassidão, optamos por intercalar nos tópicos de análise as falas dos seis participantes. Iniciamos esta subseção construindo uma avaliação do PIAPE ao olhar dos participantes.

6.5.1 PIAPE: Avaliação e sua representação para os alunos cotistas

I- Pesquisadora: queria que vocês avaliassem um pouco ...o PIAPE

Lia. [eu acho que é muito importante...porque tem muitas pessoas que...assim como eu... entrou não tendo muito noção da estrutura...dos gêneros que tinha...ajuda muito essa pessoa a desenvolver...a ter uma base melhor...a desenvolver a escrita...a leitura...

Dandara. [ah... eu acho que...eu gostei dos horários... gostei dos professores... ah... gostei do curso também... acho que deveria trabalhar mais na sala de aula...como você fez aquele que você trabalhou...eu falava um pouquinho ali...a gente leu...ler pra depois entender...lendo e compree... entendendo...conversando...dialogando com a turma...essas coisas eu achei muito legal também...

Esmeralda. [(...) eu acho que devia ter mais... opções...por exemplo...eu fiz português porque eu gosto de português e eu queria me a:: me aprofundar... mas... por exemplo...eu não tenho... eu tenho dificuldade em química...e eu não tenho PIAPE de química...por exemplo...ou de:: de função...alguma coisa assim...

Entendendo o PIAPE também como uma política de permanência da UFSC, é prudente que sua avaliação aconteça por aqueles que vivenciaram suas práticas de linguagem, ressaltando que este estudo se propôs a evidenciar as vivências de estudantes cotistas que frequentaram as atividades de leitura e produção textual acadêmica da UFSC e que estes estudantes além de LPTA participaram de cursos de outras áreas. De acordo com Tragtenberg et al. (2013), a permanência estudantil está assegurada “no artigo 12 da Resolução nº 008/CUN/2007[...],

estabelecendo as ações de acompanhamento e permanência do aluno ingresso na universidade” (p. 221), e ressaltado nos planos dos programas de ampliação do acesso à educação superior do governo federal, como destacado pela SESU, assegurando que o objetivo principal da secretaria é efetivar o acompanhamento orçamentário e avaliação do acesso e permanência na educação superior (SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR, 2015).

Importa destacar que para permanecer na universidade, os estudantes cotistas ensaiam maneiras diversas de (re)existir, buscar apoio pedagógico é uma delas. Lia reconhece o PIAPE como, *muito importante...porque tem muitas pessoas que...assim como eu...entrou não tendo muito noção da estrutura...dos gêneros que tinha...* ressaltamos a leitura valorativa que aluna faz do programa, admitindo que na mesma condição de aprendizagem dela, possa haver outros na universidade. Implica salientar nesse excerto que não se reconhece a falta, a defasagem, mas o não reconhecimento da elaboração dos gêneros acadêmicos, nas suas regularidades e noção da estrutura (BAKHTIN, 2003), é válido quando o estudante compreende que a universidade exige dele conhecimentos específicos para responder às demandas particulares de competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais organizados em função da escrita.

De um lado, Dandara destaca os horários como um arranjo positivo e elabora enfoque na organização metodológica dos cursos, *a gente leu...ler pra depois entender...lendo e compree...dendo... conversando...dialogando com a turma*, esse aspecto da metodologia dos cursos de linguagem merecem atenção, visto que por trás desse ensino consta uma concepção de língua e uma percepção de como a sociedade estabelece a distribuição dos saberes, isto é, as ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita (BRITO, 2003) e a condição em que se encontram os grupos minoritarizados quando precisam usar efetivamente a escrita e leitura em seus cursos de graduação, bem como sentir-se acolhidos a ponto de falar abertamente sobre seus medos, apreensões e representações da escrita na Academia, assim, as relações entre o PIAPE e seus partícipes se fortalecem.

Por outro lado, Esmeralda reclama, *devia ter mais...opções...* e aqui cabe lembrar que, inicialmente, o PIAPE contou com um quadro de vagas para cinco tutores na área de linguagem e durante alguns anos operou com apenas dois, o que impossibilita a oferta de mais turmas para a LPTA. Acrescentamos ainda que o cenário atual educacional brasileiro, após a aprovação da Emenda Constitucional 241, conterà

gastos primários destinados à educação em todos os segmentos, o que incide na diminuição do orçamento das universidades nacionais. Esmeralda, reiterando o discurso de Lia, reconhece que participou de algumas atividades com o intuito de *...me aprofundar...fiz português porque eu gosto de português* e como aluna de um curso que apresenta muitas disciplinas da área de exatas, a estudante avalia, *eu tenho dificuldade em química...e eu não tenho PIAPE de química...de função...alguma coisa assim*, a necessidade de outros cursos a serem contemplados no apoio pedagógico, a fim de fortalecer o desempenho do corpo discente em diferentes disciplinas em seus respectivos cursos de graduação.

O PIAPE representa para os estudantes deste estudo possibilidade não de um lugar que vai ensinar conteúdo do EM, e isso já está posto nas narrativas que enxergam no programa espaço para acessar as práticas de escrita específicas da Academia. Como defende Carlino (2002), os estudantes percebem que escrever é um ato constantemente reconstruído, que ler e escrever se tornam ferramentas fundamentais nesta tarefa de assimilação e transformação do conhecimento. Podemos inferir que no PIAPE, os alunos escrevem textos para leitores reais e percebem, conforme salientou Carlino (2002, p. 7), “que analisam os tópicos estudados na classe anterior e determinam sua importância relativa, que podem retrabalhar os conceitos que apresentaram dificuldade, que experimentam uma instância de revisão como modelo processual para poder fazê-la em outras situações”⁸⁸. E como nos constituímos para além da universidade atinar sobre as vivências internas e externas à UFSC, é um percurso que demonstra o que mudou ou não mudou na vida do universitário cotista. Eis o propósito da próxima subseção.

6.5.2 As práticas sociais e a vida cultural dentro e fora da universidade

2-Pesquisadora. *E depois que vocês entraram na universidade?...é...vocês passaram a frequentar... mais...vocês já faziam isso antes também vocês*

⁸⁸ Original: “que repasen los temas trabajados en la clase previa y determinen su importancia relativa, que puedan volver a tratar los conceptos que presentaron dificultad, que experimenten una instancia de revisión como modelo procedural para poder transferirla a otras situaciones”.

podem ressaltar...cinema...show...exposição...
museu...teatro...

Alberto. *sim...porque na minha:: cidade não tem um::...um nível...cultural muito grande...é bem restrito isso...e tipo...na verdade eu comecei a vivenciar isso tudo aqui néh...depois que eu saí da minha cidade...e entrei na universidade...antes não fazia nada disso*

Inácio. *eu não...vamos dizer assim...eu::... tipo...() eu só vou mais ou menos... assim...quando tem alguma exposição que é:: gratuita...que nem::... eu gosto... gosto assim::...de bonsai...que teve no Shopping::...Beira-Mar::...tem aquela do corpo humano lá em::... tipo... (não era tão cara) néh... mas:::vamos dizer assim...cinema...faz:::o quê...acho que uns quinze anos... que eu não vou no cinema...assistir um filme...*

Ernesto. *apresentações de shows que tem aqui... bastante...dent/ dentro do::...do centro de eventos...ah::...as intervenções culturais que sempre aparecem aqui...volta e meia aparece uma::...também exposição...de alguma obra que... acho que muitas vezes dos alunos mesmo...éh... e::...às vezes algumas... ah::...dá pra considerar alguns cine-debates que às vezes fazem...mas assim...gostaria de conhecer até MAIS... coisa que a universidade faz...algumas outras apresentações (até) dos próprios grupos da universidade...*

A entrada no ensino superior propiciou aos estudantes cotistas o acesso a muitos bens culturais, uma vez que vivenciar a universidade para a maioria dos participantes implicou em uma mudança de cidade e junto com ela veio a convivência com territórios e pessoas. Santos (2011) indica que a *Era da globalização* provoca mobilidade de territorialidades geográfica e também política, já que a vida em uma capital difere da vida organizada em uma cidade do interior. Entretanto, estar na universidade não é o mesmo que acessar a cultura erudita, teatro, cinema, exposições, museus, contextos que historicamente carregam capital cultural de prestígio, inclusive separando classes. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* revelou que a pouca familiaridade com locais privilegiados para manifestações culturais demonstrou que a maioria dos brasileiros entrevistados os desconhece:

83% das pessoas dizem nunca ir ao teatro, enquanto 16% só vão “às vezes/de vez em quando”; 78% das pessoas nunca vão a museus e 19% afirmam ir de vez em quando; 68% nunca vão ao cinema e 29% vão “às vezes/de vez em quando”; 59% nunca alugam filmes em locadoras e 24% o fazem somente de vez em quando; 50% nunca vão a shows e espetáculos e 39% vão às vezes; 45% nunca vão a exposições e feiras e 40% vão às vezes (ABREU, 2003, p.40).

Os números acima, embora tratem de uma pesquisa realizada em 2001, possivelmente apresentam alterações se interpretados hoje, todavia, não grandes mudanças a sobrepor os resultados demonstrados. É atinente perceber que há uma minoria que frequenta feiras, museus, teatro entre outros, e que prova a universidade como espaço de larga circulação dos bens culturais ou que media e impulsiona a acessar outros espaços culturais, apresentando aos seus estudantes oportunidades para além dos seus muros, oportunidades antes nunca vivenciadas pelos nossos participantes, como assegura Alberto, ***na minha::cidade não tem um::...um nível...cultural muito grande***, nos abstermos de discutir nível alto ou baixo de cultura, inferimos que o estudante ao se expressar desejou dizer que sua vinda para Florianópolis e consequente entrada na UFSC possibilitou vivências que em sua cidade interiorana não tinha ou tinha em menor quantidade.

Diferentemente, Ernesto relata que ***apresentações de shows que tem aqui***. O *aqui* remete à UFSC, e nela há ***...as intervenções culturais que sempre aparecem...***, o que nos leva a reconhecer que, assim como a pesquisa apontada por Abreu (2003), os alunos antes de serem universitários não eram frequentadores assíduos de museus, feiras e exposições, visto que suas falas em relação à vida cultural estão relacionadas às expressões culturais ofertadas na UFSC, como ratifica o aluno, ***alguns cine-debates que às vezes fazem...mas assim...gostaria de conhecer até MAIS...coisa que a universidade faz***. Além disso, vivenciar as práticas alternativas que a universidade oferece como os cines debates, cujo contexto traz filmes que circulam fora do circuito comercial, e isso propicia dois movimentos de agência do estudante, amplia suas práticas culturais universitárias, e ao mesmo tempo subverte o cinema do *mainstream*.

Inácio nos apresenta os novos cenários de acesso que permitem contestar o cânone, assumindo outras práticas para acessar os espaços culturais, ***quando tem alguma exposição que é:: gratuita...***, o estudante

reconhece que frequentar esses locais pressupõe deter de capital financeiro, o que é uma verdade, mas ao garimpar as atividades gratuitas, as preserva em sua vida universitária, além de reconhecer a pouca participação nesses espaços que alargam o nosso capital cultural, como afirma o estudante, ***acho que uns quinze anos...que eu não vou no cinema...assistir um filme...*** com isso, considerar que mesmo a produção literária e de prestígio, fortemente referenciada nas sociedades letradas, e reconhecer as ações correntes, como preferir o cinema, porque o custo financeiro é alto, em nosso entendimento, são equivalências que coadunam para cercear os letramentos de resistências (SOUZA, 2011) para os grupos sociais distantes das fontes de poder. Vejamos na próxima subseção como os conhecimentos aprendidos na universidade alicerçam práticas de usos da leitura e da escrita externas à universidade.

6.5.3 Os usos sociais da leitura e da escrita para além da universidade

3-Pesquisadora. *e...quais os conhecimentos aprendidos na universidade...que ajudam vocês a responder problemas e situações fora da universidade?*

Ernesto. *Eu acho que a Universidade ela nos oferece uma visão de/ ela:...é...você tem que falar porque ela pode tanto:...especificamente também falando do meu curso:...a gente pensa muito que filosofia é algo que pode:... esclarecer...as ideias das pessoas...mas ela também pode cegar...eu acho que a gente também tem muito uma visão acadêmica...disso néh...e eu acho que...equivale...a universidade pode abrir...portas pra um mundo novo*

Inácio. *no caso () na universidade néh...parece que aqui é um mundo diferente néh... um:...coiso néh...assim...que tu pode falar...às vezes o que tu quer:... que a (outra) pessoa não vai se ofender - vamos dizer assim--...foi por isso que no começo:...que eu fui procurar o apoio:: psicológico...meu jeito de conversar...hoje eu argumento mais...não aceito sem questionar*

Pesquisadora. *[sim...*

Alberto. *Eu acho que::...não sei...meu curso é uma ciência social aplicada néh...então eu vejo ela aplicada no meu dia-a-dia...--por exemplo--eu precisava pegar receita no posto de saúde...e aí como eu fui pra fora⁸⁹...mudou toda a estrutura do...do posto...e eu não estava preparado para lidar com aquilo de acordo com o conhecimento que adquiri sobre saúde dentro da universidade...eu fui **PRESSIONANDO...até conseguir receita...eu não saí do posto sem receita...então...eu acho que...o meu curso me...auxilia***

Defendemos nesta pesquisa que a apropriação dos letramentos dominantes na experiência universitária dos sujeitos sejam andaimes que os impulsionem a funcionar na cidade das letras (RAMA, 2015), a fim de responder significativamente em outras práticas sociais e assim propor transformações. Na intenção de observar como significam seus letramentos em outras esferas para além da acadêmica, elaboramos a questão desse tópico, Ernesto ao refletir sobre as mudanças que causam as leituras efetivadas em seu curso, pondera que, ***pode::...esclarecer...as ideias das pessoas...mas ela também pode cegar...continua, a universidade pode abrir...portas pra um mundo novo***, inferimos que as portas para um mundo novo podem ser abertas na ampliação dos mundos de leitura (FREIRE, 2008), a possibilidade de tornar-se questionador acerca do conhecimento acadêmico, no esclarecimento das pessoas e na colaboração de uma outra visão, já que ***ela pode tanto::...***

A apropriação dos letramentos dominantes (BARTON; HAMILTON, 1998) pressupõe incidir sobre as demandas das práticas de linguagem na Academia, entendemos que procurar o apoio pedagógico e ***o apoio:: psicológico***, aspectos da política de permanência da UFSC, seja uma forma de funcionar significativamente nas práticas de letramento da universidade e resistir às forças ocultas da acadêmica (RAMPINELLI; OURIQUES; 2011) quando tentam inviabilizar sua existência nesse espaço. Alunos advindos das políticas de ações afirmativas são psicologicamente mais afetados que aqueles que entraram na concorrência geral e isso pode ser potencializado se esse

⁸⁹ “fui pra fora” trata-se de uma alusão do aluno ao se referir ao período de intercâmbio fora do Brasil.

estudante é negro ou indígena (CASSOLI, 2016), a qual é a condição de Inácio.

Inácio também ressalta que houve mudanças na ordem do falar, argumentar e organização do pensamento, *meu jeito de conversar...hoje eu argumento mais...não aceito sem questionar*, consequentemente alargando sua assunção universitária. Na universidade, embora os gêneros orais sejam timidamente abordados, os estudantes costumam ressaltar que seus modos de falar, de argumentar, como destacado por Inácio, *hoje eu argumento mais*, foram acentuados, a família, os amigos, membros externos à Academia, correntemente percebem essas modificações.

De todas essas apropriações, a de Alberto é talvez, a mais simbólica, diz o estudante, *eu precisava pegar receita no posto de saúde...e aí como eu fui pra fora...mudou toda a estrutura do...do posto...e eu não estava preparado para lidar com aquilo de acordo com o conhecimento que adquiri sobre saúde dentro da universidade...eu fui PRESSIONANDO...até conseguir receita*, a fala do aluno revela a assunção ao responder as demandas do mundo do poder da escrita (GNERRE, 2009), ao situar sua reclamação a ser atendida na estrutura hospitalar, esfera da medicina, altamente circundada de poder, com vozes claramente delegadas e autorizadas ao direito de fala, são os letramentos dominantes que orientam o estudante a transitar nos espaços externos à universidade com a finalidade de circular nessa esfera e adquirir sua receita, como ressaltado, Alberto foi **PRESSIONANDO** pela cidade letrada – tendo sua reivindicação resolvida –, seu conhecimento da escrita burocrática lhe possibilitou essa ação de domínio da leitura e escrita, em outras palavras, como advertido por Rama (2015, p.38), “todos que manejavam a pena estavam estreitamente associados às funções do poder e compunham [...] um país modelo de funcionalismo e de burocracia”. Ademais, nossos participantes ensaiam movimentos emblemáticos de “manejar a pena”. E para tensionar a vida na esfera acadêmica, é que se faz a próxima subseção. Nela pontuamos como os estudantes se constroem partícipes das práticas de letramento da universidade e como se posicionam e são posicionados por elas.

6.5.4 A vida na cidade letrada: as práticas institucionais da universidade

4-Pesquisadora. *vocês acham que a universidade explica pros a/ pro recém ingresso -- por*

exemplo-- quais são suas práticas acadêmicas: qual é a funcionalidade aqui dentro...?

Ernesto (assim...)você vai no departamento *você fala assim não...no outro departamento...aí você vai no OUTRO departamento...aí você vai no OUTRO campus...aí você vai no outro prédio...aí a coisa é só no mês que vem néh... você tem que DAR o seu e-mail...aí você DECORA o seu número de matrícula...você decora um monte de números por causa disso...só que assim...há uma instrução de parte assim...eles fazem vídeos informativos:: eles tentam passar nas salas de aula mas...então tipo:: ah:: a gente tem uma piada nossa que UFSC na verdade é a universidade da FUNÇÃO de Santa Catarina... porque estar na função é sempre estar andando...sempre estar correndo...e aqui vo/ você vai em prédio A...eles te mandam pro prédio C...eles tem mandam pro prédio E...sempre vai... caminhando...*

Alberto. *eh...então... no:: a:: a universidade ela tem... o curso de serviço social ele prepara bem os alunos assim...então:: como eu já procurei PIAPE e aí tinha uma disciplina que era de introdução a vida acadêmica que... que te mostrava os elementos (essenciais) de...tipo o que precisa ter num trabalho acadêmico...que isso...eu fui me sentindo mais seguro...entendeu?*

Pesquisadora. *e o que que tu estuda exatamente nessa disciplina?*⁹⁰

Alberto. *[ah...então...você vai compreender todos os...todos os...eh:: todos os serviços da universidade assim né...é:: se tem...eh:: onde está o restaurante...onde está a BU... onde está::*

⁹⁰ Procurei a secretaria do curso de Serviço Social da UFSC para saber da data de inclusão da disciplina na grade curricular e obtive a seguinte resposta, reproduzo o e-mail na íntegra: “Olá, Charlene, A disciplina Oficina Introdução à Vida Acadêmica teve início em 2013.2 e integra o novo Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, iniciado também em 2013.2, em substituição ao Projeto anterior que data de 1999. Abraço, Profa. E.”.

tudo... ela... a professora ela leva você pelo campus... te apresenta o campus...depois ela... um dos fatores também que é apresentado é todas as linhas de pesquisa...do curso...é...todos os núcleos...é:: depois é apresentado também...a gente tem um trabalho fora de sala que é a gente conhecer outros núcleos de pesquisa de outros centros.

Para operar consubstancialmente nas práticas de letramento da universidade, a escrita e a leitura tornam-se ferramentas essenciais e que possibilitam aos participantes deste estudo responder às atividades mais embrionárias da instituição. Os estudos sobre cultura escrita (GALVÃO et al., 2007, p. 20) justificam que “as pesquisas sobre letramento conseguem explicar o que as pessoas fazem com a linguagem e, por outro lado, como a linguagem escrita torna-se parte delas e dos lugares onde vivem”. Os recortes acima, nas narrativas dos estudantes, demonstram como se situam no uso real das práticas acadêmicas. Ernesto, ao pontuar o caminho que percorreu para buscar algumas informações para compreender o funcionamento de alguns departamentos, no início da sua admissão no ensino superior, afirma, ***você vai no departamento não...no outro departamento...aí você vai no OUTRO...aí você vai no outro prédio...aí a coisa é só no mês que vem né...*** revelando a burocracia universitária e de como se precisa agir para interagir junto às demandas, ***você tem que DAR o seu e-mail... aí você DECORA o seu número de matrícula***, inicialmente, ao fazer parte da Academia, ter e e-mail e possuir o número de matrícula são práticas sociais elementares para os estudantes acessar certos espaços na universidade.

Ernesto reconhece que a UFSC elabora mecanismos para receber o seu alunado, ***eles fazem vídeos informativos***, mas parece que ainda assim o recém-ingresso vai precisar percorrer muitos prédios e departamentos, eles te mandam pro prédio C...***eles tem mandam pro prédio E...*** até entender o funcionamento da instituição. Aqueles que por alguma razão não conseguir transitar de modo a corresponder às práticas burocráticas da instituição, poderá incorrer em isolamentos constantes ou até ser ejetado desta instância. Rama (2015) destaca que a cidade escriturária se organiza de modo a manter ou excluir aqueles que, porventura, demonstrem pouco domínio sobre a escrita, alegando que “para combater a cidade letrada e diminuir seus privilégios abusivos consiste em reconhecer claramente o império da letra, introduzindo nele

novos grupos sociais” (p.70). E é isso que as PAAs tentam instaurar na UFSC.

De um lado, o relato de Alberto nos dá uma breve demonstração de quais mecanismos foram construídos a fim de manter no império da letra os outros grupos sociais, como destacado por Rama (2015). Alberto, em sua narrativa, traz a disciplina *Oficina Introdução à Vida Acadêmica*, como aquela que, ***mostrava os elementos (essenciais) de... tipo o que precisa ter num trabalho acadêmico...***, quando o instigo, ele explica um pouco sobre a disciplina, relatando que ela apresenta ao aluno contribuições significativas sobre a vida acadêmica, ***é:: todos os serviços da universidade assim né...é:: se tem...é:: onde está o restaurante...onde está a BU...onde está:: tudo...ela...a professora ela leva você pelo campus...te apresenta o campus...depois ela...um dos fatores também que é apresentado é todas as linhas de pesquisa...do curso...*** Como destacado em nota de rodapé, trata-se de disciplina recente, parte também de uma reformulação curricular, após o período de implantação de cotas na UFSC, o que reflete as *movências* ocorridas na instituição, ocasionadas, pelos impactos dos novos letramentos a constituir a universidade, uma disciplina como a mencionada possibilita ao estudante avesso às práticas sociais da Academia iniciar apropriações da organização pedagógica, estrutura e social da universidade, colaborando assim para sua assunção enquanto partícipe legítimo de tais práticas.

Além disso, cabe ressaltar que também após a implementação das políticas de ações afirmativas, alguns cursos de graduação da UFSC têm a disciplina Produção Textual Acadêmica (PTA) como obrigatória em seus currículos, como é o caso de Arquivologia, Ciência da Comunicação, Ciências Contábeis Engenharias Elétrica e Eletrônica e Ciências Sociais⁹¹, apenas o curso de Biblioteconomia tem essa disciplina desde 1991. Esse número de cursos de graduação é mínimo se pensarmos na quantidade de cursos existentes na instituição. Entretanto, cursos como Engenharia Eletrônica dispor da disciplina PTA, consideramos transformações relevantes, que implicarão gradualmente

⁹¹ Procuramos os departamentos de todos esses cursos, via e-mail e telefonemas, apenas Ciências Sociais e Engenharia Elétrica não nos retornaram/responderam. Os demais cursos sim. As perguntas solicitadas: - Qual a data da última modificação curricular do Projeto Político Pedagógico do curso? 2- Desde quando a disciplina PTA existe no currículo do curso? E ela sempre foi uma disciplina obrigatória?

nas discussões sobre os usos da escrita e leitura na esfera acadêmica dos discentes desse curso.

Biblioteconomia e Arquivologia dispõem da disciplina PTA não é um estranhamento, mas esperado e próprio do curso, reverberando no modo como os estudantes que cursarem essas áreas desenvolverão práticas particulares de uso da linguagem em termos profissionais. Outro fator é que os cursos de Ciências Contábeis e Engenharia Eletrônica tiveram seus currículos reformulados respectivamente em 2008.1 e 2009.2, coincidentemente datas dos primeiros vestibulares da UFSC a adotar as PAAs, nesses mesmos anos, os mencionados cursos tornaram a disciplina PTA obrigatória. Em nossa análise, essas tímidas modificações são resultantes das movências que a UFSC vivencia, a partir da implementação das políticas de cotas. Além do mais, infere-se que os PPP compreendem que ler e escrever na Academia são práticas necessárias e constituintes do sujeito acadêmico. E como todas essas movências se relacionam com o estudante cotista da UFSC é que se constitui a próxima subseção.

6.5.5 Questões de racialidade: conotações entre cotas sociais e raciais

5-Pesquisadora. *vocês se dão conta...no dia a dia de vocês...de que vocês têm uma raça? Se é branca negra indígena parda amarela? Pensam sobre isso...em algumas situações da vida de vocês?*

Ernesto. *Sim...*

Pesquisadora. *Pensa como... Ernesto? tu se dá conta que tu é branco...em algumas situações?*

Ernesto. *em muitas situações...não...não tem como não ver...é uma coisa assim que:...ah:::... as formas de tratamento são diferentes como eu digo -- o grupo da UFSC...são assim...tem os alunos que são brancos e::...eles propagam umas ideias assim...de um racismo subentendido... isso é incômodo...e::: a gente percebe que eles falam as coisas assim tipo... ah:::...dá vontade de falar assim que...talvez eles não percebam um/ uma posição privilegiada...que eles tenham...mas assim...é algo muito desconfortante...muito desconfortante...ver aquilo assim...e de pensar*

tipo...eu talvez dívida o mesmo privilégio que essas pessoas têm...e eu vejo que: em casa que:...eu não tenho dificuldades que as outras pessoas têm...em relação a isso...

Pesquisadora. *os outros querem comentar?... [silêncio]*

Inácio. *às vezes --como ele falou-- em alguns lugares que:...que eu vou -- digamos assim-- dependendo do:...lugar que vai...parece que tem alguém:: te olhando:... mais pra ver o que é que tu vai fazer do que o que tu não vai fazer -- digamos assim-- você está parado ali...que nem:... hoje eu estava...fui pagar o óculos...aí estava parado:...encostado esperando a loja abrir...tipo:...e o segurança do outro lado da loja () olhando...só porque tu está parado esperando a loja abrir... tipo...é claro que:...eu já nem dou mais tanta bola pra algumas coisas néh...só quando:: se eu sou abordado... porque eu já fui abordado em algumas...vezes...mas:... tipo:... aí: eu:...*

Pesquisadora interrompe [*e nessas abordagens...o que que te perguntaram? quem te abordou...por exemplo?*]

Inácio.*ah:... (uma) vez...foi...o segurança de uma loja...quando:...me pediram o que eu tinha dentro das calças...aí eu:... fiz menção de abaixar as calças na frente de todo mundo... ia tirar a roupa...aí ele disse... vamos pra salinha de lá de trás... daí eu disse... então tá...vamos pra salinha de lá...então agora... antes de eu ir pra salinha e lá...tu chama --por que eu era de menor ainda né--chama meus pais e:... () (quero) uma câmara lá e quero três:... três clientes...daí começou a aglomerar...quero três clientes de testemunha...aí pode me levar para salinha...aí ele pegou e me liberou...*

Pesquisadora. *Hum...(respira longamente)*

Alberto. *então... quando:: eu pensei em vir pra cá...((risos)) ontem...eu lembrei da pergunta... como é ser negro na universidade?aí:... justamente... porque:: pra mim fica difícil...criar*

essa identidade de:: raça...porque estou meio que numa::...no muro assim...entre brancos e negros... e que::... eu não...eu não me considero branco mas também não me considero negro... NEGRO...em um sentido de::... de...

Pesquisadora interrompe. *[de pele mais escura... pele mais clara...isso implica muito no Brasil ou não?]*

Alberto. *sim(...) e aí fica difícil de ter essa identidade assim...no intercâmbio- -por exemplo- - as pessoas me falavam que eu tinha cara de árabe...sabe? de um...de um outro fenótipo... então::...fica difícil falar como eu vivencio isso... porque que eu estou construindo assim...não sei falar...*

Dandara. *ah eu...na realidade eu nem consegui notar essa experiência...se eu tive...eu senti assim...na realidade...a maioria da turma...a classe mais predominante...a maioria branca... só eu... a única negra da sala...(mas por outro lado...)*

Pesquisadora interrompe. *tu é a única negra na sala?*

Dandara. *então...[na minha sala esse ano... esse semestre teve mais um negro...mais eu...mas daqui mesmo...agora assim...eu fui a única negra da sala por todos esses semestres...me senti assim...constrangida...envergonhada...aquela toda coisa assim...mas não por ser negra...mas pela oportuni...oportunidade de aprendizado sabe?...mais pelo fato que eles falavam...se expressavam na sala... de nível de aprendizado sabe? mas eu sentia que eles estavam mais desenvolvidos do que eu...e eu pensava...esse tanto de branco...eles não se incomoda de só ter branco na sala.*

Para Gnerre (2009, p. 25), segundo os princípios democráticos, “nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, etc. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia em critérios da linguagem e da educação”. O autor evidencia que a discriminação se legitima na arena

da linguagem e da educação, e a partir desses dois campos, tecemos algumas considerações, a saber, há uma significativa gama de situações mediadas pela linguagem que se realizam com base nas relações sociais culturais e políticas, se assim é verdade, é por meio dela que havemos de desconstruir a discriminação.

Ao trazer as questões de letramento como ponto fulcral nesta tese, acreditamos que, como postulou Freire (1980), há de se fazer uma educação como prática da liberdade, admitindo uma consciência crítica diante os fatos do mundo e esta educação só poderá se efetivar, se assim for uma demanda do povo para o povo, posto que, “as elites tendem a fazer o silenciamento das massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas” (p.86).

Quando Ernesto se reconhece racialmente, *em muitas situações... não...não tem como não ver...as formas de tratamento são diferentes*, há a possibilidade de abertamente discutir a questão do racismo, não apenas na sociedade, mas especialmente na universidade, como categoria, cujo enfoque se erige na raça branca e convida essa a refletir sobre a historicidade que propagou uma ideia de raça biológica, e defendeu a existência de raças superiores e inferiores, categoricamente, autores como Schucman (2012) asseveram acerca da ideia de raça ser um conceito estritamente sociológico.

Nessa direção, o estudante encaminha que, *os alunos que são brancos e::...eles propagam umas ideias assim...de um racismo subentendido...isso é incômodo*, e reconhece o racismo no seu círculo mais próximo e o quanto dessa situação vem implícito, o acesso a espaços de bens culturais com representação majoritária da raça branca e nisso, *talvez eles não percebam um/ uma posição privilegiada*. Sobre o privilégio da branquitude (MCINTOSH, 1989), reconhecido na fala de Ernesto, tratar-se de uma posição privilegiada que poderá, se questionada, edificar discussões, uma vez que não se estimula ao jovem branco problematizar sua condição de pertencente à raça branca na sociedade. Nesse sentido, Giroux (1997, p.383) nos faz as seguintes provocações:

Quais subjetividades ou pontos de identificação se tornam disponíveis para estudantes brancos que só podem imaginar experiências brancas como monolíticas, autossuficientes e profundamente racistas? Quais são as apostas pedagógicas e políticas na “branquitude” rearticulada em termos anti-essencialistas para que a juventude branca

possa entender e lutar contra o longo legado do racismo⁹².

Tematizar a raça, a fim de perceber como a sociedade naturalizou processos para racializar apenas a raça do outro, como comumente identificamos, como demonstra Schucman (2012), no Brasil possivelmente, as três raças são vistas de modo romantizado sob a égide da miscigenação propagada por Gilberto Freyre. Diferentemente, não se tem seguranças de estabelecimentos comerciais observando atentamente um indivíduo, caso ele seja branco, o contrário, já não se pode garantir, como apresentado no relato de Inácio, *hoje eu estava...fui pagar o óculos...aí estava parado:...encostado esperando a loja abrir...tipo:... e o segurança do outro lado da loja () olhando...só porque tu está parado esperando a loja abrir*, a situação não é só constrangedora, como ela é naturalizada, e os indivíduos negros e indígenas, provavelmente, vivenciam essas situações cotidianamente.

Em outra situação de abordagem mais antiga, o aluno descreve, *me pediram o que eu tinha dentro das calças...ia tirar a roupa...aí ele disse... vamos pra salinha de lá de trás...então tá...antes de eu ir pra salinha e lá... tu chama meus pais e::...() (quero) uma câmara lá e quero três::...três clientes...* É válido destacar que Inácio, indígena, pertencente a uma família escolarizada e de representação positiva de sua identidade indígena, ao narrar suas trajetórias de letramento anteriores à universidade, sempre fora incentivado pelos pais a estudar e efetivar várias práticas de leitura, da Bíblia, coleção Vagalume à série Salve-se quem puder, nota-se que as práticas de letramento da esfera familiar desde a juventude, se não preparou, contribuiu para que esse conhecimento subsidiasse suas ações de uso da língua em práticas sociais conflitantes, como esta *antes de eu ir pra salinha e lá...tu chama meus pais e::...() (quero) uma câmara lá e quero três::... clientes...*, ao interpelar seu interlocutor, argumentou de modo convincente, na reivindicação do seu direito, apropriar-se de práticas significativas de linguagem, propiciando exercer uma cobrança por respeito e cidadania.

Confrontar os participantes, a ponto de se identificarem racialmente não é tarefa simples, tampouco confortável, como já aludido

⁹² Original: “What subjectivities or points of identification become available to white students who can only imagine white experience as monolithic, self-contained and deeply racist? What are the pedagogical and political stakes in rearticulating ‘whiteness’ in anti-essentialist terms so that white youth can understand and struggle against the long legacy of racism”.

neste estudo, as questões de raça e de racismo são pouco discutidas, ou quando muito ficam a cargo dos grupos minoritarizados fazer o debate, por estas razões, identificar-se, constituir-se ou reconhecer-se racialmente é processo pautado por subjetividades, como expõe Alberto, *pra mim fica difícil...criar essa identidade de:: raça...porque estou meio que numa::...no muro assim...entre brancos e negros...e eu não me considero branco mas também não me considero negro... NEGRO...* Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados (SCHUCMAN, 2012).

Ao teorizar sobre raça, Schucman (2012) advoga que a identificação racial no Brasil se difere de outros países, aqui o fenótipo e a cor da pele são indiciários de pertencimento racial, e como temos a nossa disposição, termos como moreno, escurinho, clarinho, chocolate, entre outros, para nos referirmos à cor, é comum a descoberta do sentir-se parte de uma raça. E Alberto corrobora essa ideia, quando, de sua mais recente experiência no exterior, *no intercâmbio -- por exemplo-- as pessoas me falavam que eu tinha cara de árabe...sabe?* A cobrança por um posicionamento racial definido incide sobre o sujeito que historicamente foi racializado, a mesma cobrança para indivíduos brancos não ocorre na proporção, ou imersões duradouras, a respeito de como se vê e se identifica em relação a outro.

Neste sentido, Walsh (2009) e Quijano (2010), ao reportarem para as três dimensões de colonialidade, a do saber, a do poder e a do ser, admite a colonialidade do poder como aquela que se refere ao “estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de ‘raça’ como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial” (WALSH, 2009, p. 9), continua autora: “a colonialidade é a forma como uns se sentem superiores sobre outros e isso gera múltiplas arestas de discriminação racial” (p.8). Nessa direção, no relato de Dandara, quando descreve sua experiência em relação a sua racialidade na UFSC, a estudante é categórica, *eu tive...eu senti assim...na realidade...a maioria da turma...a classe mais predominante...a maioria branca...só eu a única negra da sala...* ao ler e ouvir todas as conversas gravadas com Dandara, é latente o seu desconforto, indignação pelo fato de ser quase sempre a única negra nas práticas sociais que participa na UFSC, como o PIAPE, no apoio psicológico e na sua sala de aula, *eu fui a única negra da sala por todos esses semestres...me senti assim...constrangida...envergonhada...aquela toda coisa assim...mas não por ser negra...* A fala da estudante é carregada não apenas da indignação,

simbolicamente constrangida pelo fato de não ver seus pares na instituição universitária ou não na mesma quantidade de alunos brancos. Dandara também se percebe desprestigiada na *...oportunidade de aprendizado sabe? se expressavam na sala...de nível de aprendizado sabe? mas eu sentia que eles estavam mais desenvolvidos do que eu.*

Inferimos que a estudante se sinta em desvantagem em relação aos seus colegas, no que diz respeito à aprendizagem, e esse sentimento corrobora o postulado por Ribeiro (2015) de que pesquisas, de cunho sociológico, desde a década de 1960, demonstram em “estudos sobre escolaridade e rendimento escolar numa infinidade de países que não são iguais as chances escolares de crianças e jovens oriundos de diferentes estratos socioeconômicos” (p.149). Continua a autora, tais pesquisas garantem que “o nível socioeconômico é o principal preditor do sucesso na trajetória escolar” (p.149).

A trajetória de letramentos de Dandara, anteriores à universidade, demonstra ser ela a primeira de sua geração a adentrar ao ensino superior, filha de país sem escolaridade, encaminha-se na Academia buscando todos os recursos pedagógicos para desenvolver condições mais elaboradas de responder às práticas de leitura e escrita sistematizadas da esfera universitária, muito embora, reconheça suas limitações, a estudante é taxativa ao compreender que sua condição, enquanto aluna cotista, pode influenciar nos entraves que encontra para circular com desenvoltura nas práticas de letramento da Academia, entretanto, é consciente que o elitismo do ensino superior no Brasil e a grande maioria do alunado advir da raça branca é tensionado nessa sua assertiva *...e eu pensava...esse tanto de branco...eles não se incomoda de só ter branco na sala.*

Por essa razão, lembremos o postulado por Carvalho (2014) de que o ideal das cotas deve ir além do direito dos negros e indígenas entrarem nas universidades; deve chegar a promover uma convivência intelectual entre negros, indígenas e brancos em todos os níveis, não apenas como estudantes nas salas de aula, mas também como professores nos Departamentos e Faculdades, e sobre esse aspecto, quando perguntado aos participantes deste estudo, se tinham professores negros e indígenas em seus respectivos cursos de graduação da UFSC, a resposta foi a seguinte, uma aluna disse ter uma professora negra em seu curso e todos os demais responderam não ter, a fim de continuar as movências da universidade, ressoamos as palavras de Fanon (1952 [2008], p. 26): “O homem não é apenas possibilidade de recomeço, de negação. Se é verdade que a consciência é atividade transcendental,

devemos saber também que essa transcendência é assolada pelo problema do amor e da compreensão”.

Encaminhando o fechamento deste capítulo de análises, intencionamos entender, a partir dos excertos destacados, como os alunos se reconhecem enquanto sujeitos racializados (SCHUCMAN, 2012) em uma universidade majoritariamente branca e que experimentou situações declaradas de racismo nos últimos anos. Além disso, acreditamos que rememorar os próprios acontecimentos racistas que nossos alunos vivenciaram não se materializa em tarefa confortável para eles, porém, entendemos que discutir abertamente o tema racismo indicia elementos que intensificam a luta antirracista, inclusive recobrar do indivíduo branco que pense sobre sua condição racial e os efeitos da branquitude, seja na universidade, que secularmente foi território quase que exclusivo das elites brasileiras, que em sua esmagadora maioria é branca, seja, construindo apontamentos que deliberam para a escolha de outras epistemologias, as epistemologias do Sul (SANTOS, 2010), a reorientar a universidade que queremos, ou seja, a universidade necessária (RIBEIRO, 1969).

CAPITULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tiaraju o teu braço escreveu tempo
Tua coragem cortou o vento fez tua gente
reagir. Tiaraju com teu canto missioneiro
faz o povo brasileiro essa terra merecer.
(MARCOS BALTAR)*

A escolha por trazer as narrativas dos grupos minoritarizados é indiciária de apontamentos para substanciar outras formas de dizer e fazer universidade (re)orientadas epistemologicamente. Também por entender que as vozes narradas fazem ciência, porque torná-las audíveis na Academia é nossa maneira de olhar para a universidade como ambiente que transforma a vida daqueles que a ela conseguem chegar, e não como recinto de práticas sociais inalcançáveis e sagradas. O apontamento necessário é compreender a instituição como lugar de novos e específicos eventos e práticas de letramentos, que podem ser acessados por caminhos distintos, com os quais é possível estabelecer diferentes relações de pertencimento.

Partimos então para refletirmos, o exposto no primeiro capítulo desta tese, a questão norteadora deste estudo: *Em que medida as ações do PIAPE podem proporcionar movências: resistências e/ou apropriação de práticas de letramentos dominantes, de sujeitos ingressantes pela política de ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina, advindos de grupos minoritarizados?*

Traçamos um percurso, não apenas para responder à pergunta acima, consciente de que, ao nos dispor a fazer pesquisa com as pessoas de carne e osso, o sujeito da LA, as respostas não estão prontas e fechadas, elas na verdade não são respostas sobre atividades, mas efeitos e interpretações sobre e com a linguagem. Nesse sentido, as movências resultam nas condições e ações que os participantes desse estudo estabelecem com a UFSC e para além dela. O PIAPE se constitui razoável apoio pedagógico e psicológico para os discentes que o buscam, uma vez que, haja pouca procura por parte de alunos negros e indígenas, uma das razões dessa pouca procura pode ser a divulgação ainda frágil no principal campus da universidade; outra razão pode ser a representação veiculada acerca do PIAPE, como um programa que se destina ao *aluno com dificuldades de aprendizagem* e não como um programa que proporcione o acesso e discuta criticamente os letramentos acadêmicos, trabalho ainda em construção.

Observamos que a gestão do apoio pedagógico, em uma dimensão que parta da PROGRAD à CAAP, precisa compreender e considerar o PIAPE, na sua relação com a linguagem, como programa que constitui intersecções entre os letramentos locais e globais, admitindo às práticas acadêmicas reflexões sobre a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, empregada em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Quanto às movências, identificamos as resistências e as apropriações dos alunos cotistas. Consideramos que as resistências se configuram nas ações que implicam os atos e modos criados pelos alunos para não se deixarem expulsar da universidade, como no relato de Inácio: *eu desde o primeiro dia de aula já comecei a frequentar o centro acadêmico...tem café eu vou lá e pego...tem bolacha eu vou lá e pego...trago bolacha...boto junto...misturo junto e não tô nem aí néh... e no começo:: alguns ficavam meio assim...só que agora...hoje tá bem melhor né.*

Em toda a narrativa do estudante, há passagens sobre as ações que implementou para continuar na UFSC, a superação ou a convivência com a violência simbólica, *índio mestiço, índio de barba*, o que resultou em sua procura pelo apoio psicológico da universidade, bem como o trancamento e/ou reprovações em disciplinas. Entendemos que ao vivenciar essas práticas o estudante indígena resiste para permanecer nessa universidade e uma forma de prosseguir é adentrar nos eventos e operar nas práticas de letramento que moldam a Academia, como ser bolsista, por exemplo, pois ao mover-se para constituir-se bolsista de projeto de pesquisa de alguma área de seu curso de graduação, o aluno dá provas de que quer e pode se envolver com determinadas afiliações universitárias (COULON, 2008).

Nessa direção, nossa pergunta principal desdobrada em outras duas: (1) *os alunos cotistas participam de práticas de letramento da universidade sob o modelo autônomo e como as (re) significam?* (2) *Como eles avaliam os cursos do PIAPE na relação com seus cursos de graduação?*

A condição de estar bolsista na universidade, como Inácio e Lia, a última no PIBID, demonstra que ambos participam dos eventos tradicionais de letramentos acadêmicos, orientados pelo modelo autônomo, agindo na produção de relatórios, apresentação de seminários, realização de leituras para discussão nos seus grupos de estudos referentes a cada projeto de pesquisa. E Alberto foi monitor da disciplina Introdução à Vida Acadêmica em seu curso Serviço Social. Tais práticas de letramento, cuja demanda incorre na vivência de muitos

eventos de letramento, tornam os estudantes partícipes e em constante apropriação das práticas sociais da universidade, possivelmente refletindo no seu desempenho acadêmico em seus cursos de graduação.

Ao avaliar o PIAPE, os alunos, tutores e coordenação, consideram o programa como necessário na UFSC. Para o grupo de alunos, a correspondência entre as atividades de linguagem que vivenciaram e os efeitos que incorporaram ao responder às demandas de leitura e escrita do seu curso de graduação foi positiva. Lia destacou que fora requerida a fazer uma resenha e o PIAPE lhe atendeu nessa solicitação. Não conferimos a essa relação um ato compensatório e consideramos que a partir de determinadas reformulações, o PIAPE institucionalizado possa se tornar apoio pedagógico que configure inserção gradativa à vida acadêmica e apropriação plena dos letramentos acadêmicos, na concepção defendida por Lea e Street (1998).

Discutir as ações afirmativas da UFSC é tema complexo e o PIAPE foi o meio e o meu recorte para acessar os alunos ingressantes via PAAs e ouvir o que têm a dizer; também foi o caminho institucional que eu tive para acessar a escrita desses alunos, seus mundos de letramento e seus projetos de dizer. O PIAPE também tem uma configuração de política de permanência para o aluno cotista continuar na universidade, ressalvados os ajustes e as modificações necessárias, em termos de acesso aos conhecimentos da leitura e escrita acadêmicas. E isso deve passar por uma compreensão que se centre em concepção de língua referendada nos postulados bakhtinianos e ancorado em uma orientação que privilegie o modelo de letramento ideológico e não o modelo autônomo, como consiste referenciado atualmente.

Nessa direção, estabelecemos como o objetivo geral. *Analisar como o Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante – PIAPE vem respondendo às políticas de ações afirmativas que reverberam os letramentos dominantes da Universidade Federal de Santa Catarina, e como objetivos específicos deste estudo:*

- *Interpretar as representações pregressas sobre escrita e leitura dos alunos participantes do PIAPE, advindos de grupos minoritarizados, ingressantes na esfera acadêmica;*

- *Perceber se o acesso e a apropriação nos eventos de letramentos ditos globais/dominantes do PIAPE constituem-se como ferramenta para os grupos minoritarizados responderem às práticas de letramento da esfera acadêmica;*

- *Verificar em que medida o Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante pode subsidiar contribuições para a*

permanência dos sujeitos ingressantes via políticas de ações afirmativas na universidade;

- *Compreender o perfil estudantil do aluno de ações afirmativas que participa das atividades de linguagem do PIAPE.*

A aproximação significativa do PIAPE com o Programa de Ações Afirmativas, é incipiente, pois a procura de alunos cotistas pelo programa, como já observado, é mínima. Como foi mostrado, em todos esses anos, somente dois alunos indígenas participaram das atividades de linguagem, nenhum quilombola e apenas quatro estudantes negros frequentaram as minhas turmas de linguagem, em períodos alternados. Contudo, alunos cotistas de escola pública eram presenças mais constantes. Pode ser que os alunos advindos de cotas raciais e vagas suplementares não se sintam motivados a participar ou desconhecem a existência do programa. Destacamos, porém, que os alunos cotistas que participaram deste estudo, desfrutaram de práticas de linguagem que contribuíram significativamente para suas vidas acadêmicas.

Quanto aos objetivos específicos. No primeiro, em nosso capítulo de análise com foco nas entrevistas individuais, compreendemos como as trajetórias de letramentos anteriores à universidade contribuem para a relação com a escrita e a leitura assumida na vida acadêmica dos estudantes. Ernesto e Esmeralda relataram terem nos pais exemplos de leitores mediadores de momentos de leitura na sua esfera familiar, enquanto Lia e Dandara não dispuseram do mesmo contexto de leitura, quando a efetivaram, construíram estratégias distintas para acessar leitura e escrita em seus contextos pregressos.

No segundo objetivo, ainda embasados nas entrevistas, a correspondência entre as atividades de linguagem realizadas no PIAPE e continuada nos cursos de graduação dos estudantes, como no caso de Inácio que elaborou resumo indicativo para compor seu relatório de projeto, e Esmeralda que compreendeu mais as leituras de artigos temáticos de curso de Oceanografia, a partir das leituras de artigos científicos efetivadas no PIAPE, sugerem que tivemos nosso objetivo alcançado.

No terceiro objetivo, inferimos que os grupos minoritarizados não têm só a prova do vestibular para superar, ao adentrar a universidade, alguns deles continuam a lidar não apenas com as práticas novas de uso da língua na esfera acadêmica, mas, sobretudo, com os embates para superar preconceitos. Nesses casos, o apoio psicológico do PIAPE e da universidade são acionados, como na fala de Inácio: *participei do:... apoio:...((risos)) psicológico...eu estava...meio assim...abatido com o curso...muita cobrança...e:... () assim...(tem) também a questão:...às*

vezes que a gen/ (como vem de) ação afirmativa::... e de Ernesto, eu cheguei aqui eu... participei do apoio psicológico...que eu tinha recém me mudado...de cidade...não conhecia ninguém nem nada...então...fui atendido pelo emergencial do (SAPSI) aqui da UFSC... Os motivos são distintos pelos quais cada um dos estudantes recorreu ao apoio.

Dandara declarou que o curso de oratória que realizou no PIAPE contribuiu para que participasse mais de suas aulas em seu curso de Letras/Português, com proposições e perguntas, mas se sente tímida na sala e crê que sabe menos que seus colegas. E nosso último objetivo específico projeta-nos para as seguintes considerações. Primeiro, o aluno que procura o PIAPE nem sempre o faz porque não sabe escrever ou tem dificuldades, esse aluno na maioria das vezes intenta melhorar e se apropriar dos usos da língua na Academia, como observou Esmeralda, *eu quis fazer de português porque eu queria aumentar:: o que eu já sabia de português...* Segunda consideração, o aluno de ações afirmativas compartilha de muitos eventos de letramento tradicional da UFSC, como participação nos cursos extracurriculares, Inácio já fez Francês, Ernesto fez Inglês, Alberto fez Libras, além de monitor em eventos organizados pelos seus cursos de graduação.

Os estudantes também participam de atividades relacionadas à esfera da medicina, acessando os serviços de saúde pública, interno e externo à universidade, lidando com preenchimento de formulários para consultas e aquisição de receitas médicas. E terceiro, há diferenças entre as cotas sociais e raciais, o que implica considerar as subjetividades dos discentes. Ernesto, branco, em nenhum momento relatou que sofreu alguma discriminação pela sua condição de cotista social, enquanto Dandara relatou situações em que sua condição racial motivou a discriminação, narra a aluna, *...na fila do RU...pessoas falar que “ah...porque...gente...gente índio e negro não era pra estar na universidade...que são burro...são analfabeto...tinha...não tinha escolari...não tinha nem que ter escolaridade...” eu ouço essas coisa assim e:: eu só:: faço de conta que eu não tô ouvindo... mas... já ouvi muitas coisas....* Essas falas discriminatórias afetam as subjetividades e a estima dos cotistas raciais, o que pode claramente influenciar na sua aprendizagem e imersão nas práticas sociais da universidade. De modo que o perfil do grupo de alunos cotistas é aquele que, inicialmente, participa dos eventos de letramento da UFSC, associa conhecimentos apreendidos na Academia a outras práticas sociais que circunda e constantemente lida com sua condição de ser aluno cotista, seja racial ou social, (re)existindo na universidade.

Isso demonstra que o debate sobre as PAAs ainda é elementar na UFSC, e que a comunidade discente e docente precisa pautar essa temática em seus seminários e simpósios dos seus departamentos e centros, uma vez que, quando os eventos sobre as PAAs ocorrem na UFSC, como demonstrado na tese, eles estão concentrados nos centros Centro Sócio Econômico, Centro Filosofia e Humanidades e no Centro Ciências da Educação. O Centro de Comunicação e Expressão, por exemplo, pouco pauta tais discussões.

Em nossas considerações, realizar um debate sério implica seguir duas direções: discutir a permanência, em todas suas dimensões, da bolsa ao apoio pedagógico. A segunda, ampliar o PIAPE como uma política institucional, a fim de construir uma ação conjunta que evidencie e diferencie as práticas de letramento acadêmico, como próprias da esfera acadêmica. Considerando que o estranhamento diante delas é natural e compreensível, porque desconhecê-las não significa que o aluno tenha uma deficiência de aprendizagem, mas que no campo da linguagem, no uso das diferentes esferas, as práticas de escrita precisam desprover-se de seus mistérios (LEA; STREET, 1998); e colocá-las em debate para que os acadêmicos possam desvelá-las pode traduzir-se em uma política de apoio pedagógico emancipadora, referenciada nos letramentos acadêmicos.

Por essa razão, entendemos o PIAPE como evento de letramento da vida universitária relacionado à políticas de permanência, tão caras à UFSC, e consideramos que a organização, o planejamento e a execução dos cursos do PIAPE devem ser orientados, de um lado, pela epistemologia sul-sul descolonialista, para todos os cursos; e por outro, no que se refere ao campo da leitura e produção de textos, os cursos devam considerar uma abordagem do campo da Linguística Aplicada, indisciplinada e transdisciplinar, pautada nos letramentos acadêmicos críticos.

A inclusão efetiva do aluno como partícipe da esfera acadêmica se dará a partir do conhecimento e inserção nas práticas de letramento que organizam e regulam sócio- historicamente a universidade, além da compreensão de que tais práticas estão alicerçadas em relações de poder culturalmente estabelecidas (LEA; STREET, 1998) e que representações e os significados que o estudante universitário atribui ao uso da escrita na universidade são construções que naturalmente entrecruzam seus letramentos locais e globais (STREET, 2003), tensionados em letramentos vernaculares (oprimidos) e dominantes ou hegemônicos

Logo, se focarmos apenas nas habilidades de estudo, dentro de uma visão de letramento como um conjunto de habilidades individuais e

cognitivas que os estudantes têm de aprender e desenvolver para, então, estendê-las para os contextos mais amplos da Academia, teremos dificuldade para perceber a potencialidade do PIAPE para transformar as relações de poder que tanto afetam relações intersubjetivas na Academia. Apesar de considerarmos importante para emancipação dos alunos o trabalho permanente com as questões linguísticas nos seus textos, esse não pode ser o direcionamento exclusivo do olhar dos coordenadores, tutores e mesmo dos professores universitários, visto que esse aluno quando escreve, associa a essa escrita suas histórias de letramento pregressas que podem trazer para a esfera outras formas de vida acadêmica possíveis.

Além do mais, é preciso rememorar que, conforme postulado por Souza (2011), a escrita escolar, assim como, algumas práticas letradas, mais próximas da concepção e modelos europeus, e aquelas que orientam a maioria das práticas acadêmicas das universidades brasileiras, trabalham com a concepção de sujeito passivo que está pronto para entender a funcionalidade das práticas de letramento acadêmico e responder a elas; todavia, ainda de acordo com Souza (2011, p.38), “as práticas de modelos europeus valoram em demasia a escrita, em detrimento da oralidade, não conferindo visibilidade e legitimidade aos saberes autogerados e vernaculares dos povos indígenas e negras de ascendência africana”. Foi o ocorrido com o estudante Inácio, já que práticas de oralidade lhe conferem mais confiança do que as de escrita, mas essas ainda são pouco legitimadas pelos professores universitários da maioria dos cursos da UFSC.

A referencialidade em torno da escrita na sociedade escriturária (RAMA, 2015) alimentou o mito dos modelos do bem escrever e para desmistificá-los, primeiro, é preciso problematizar que escrever não é dom, que não há apenas os que nasceram sabendo e os que não sabem; e a partir disso, construir e/ou reafirmar o discurso de que as formas de ler e escrever na universidade admitem singularidades dentro de suas regularidades e configurações, passíveis de serem apreendidas e passíveis de serem transgredidas. Segundo e mais abrangente, o PIAPE deveria constituir-se como prioridade, em duas frentes, em termos de institucionalização e política de permanência da UFSC. Associado a essa política, tornar-se um programa de projetos de letramentos, assumindo inicialmente, como posto por Soares (1989), uma postura que contraponha “a violência simbólica que a instituição escolar adotou, aquela de imposição às classes dominadas, da cultura (acrescentaria o discurso e a língua) das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem legítimas” (p.54).

Tal assunção contribui para desconstruir o discurso que vincula a ideia de fracasso ou sucesso ao âmbito individual, principalmente se tratando dos grupos subalternizados em relação ao domínio de habilidades de leitura e escrita, pautando sempre como uma questão do indivíduo, não entrando no cômputo das práticas socioculturais de leitura e escrita negadas historicamente a esses grupos em suas trajetórias de letramentos, juntamente com outras práticas culturais, políticas e econômicas.

Assumindo esta perspectiva, o PIAPE institui-se enquanto um programa de letramento acadêmico da UFSC e põe em discussão o que significa ler e escrever na universidade para distintos grupos sociais, e, alargando esses conceitos, questiona as representações dos objetos de ensino-aprendizagem que carregam as práticas educativas dos tutores, coordenadores, gestores do PIAPE e professor universitário, como observado no primeiro levantamento que a coordenação do programa fez junto aos departamentos e centros da UFSC, sobre quais conteúdos o PIAPE deveria priorizar em cada área e disciplina contemplada pelo programa. Fazer dele um projeto de letramento acadêmico que considere as práticas de linguagem para além de uma abordagem tradicional da estrutura linguística da língua, implica assumir uma:

[...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita [...], mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2008, p.11).

Atribuir ao ato de ler e escrever na universidade a perspectiva freireana de sua pedagogia crítica poderia ser o início para construir programas e políticas pensados para a educação pública, buscando primeiro conhecer que valores e sentidos os estudantes cotistas atribuem aos letramentos dominantes e a suas próprias práticas de uso da leitura e escrita, a fim de observar a natureza intrínseca entre os letramentos locais e globais, em seu processo de hibridização (STREET, 2003).

Além disso, a compreensão de maneiras singulares de lidar com os gêneros solicitados na universidade evidencia a diferença de usar a leitura e a escrita em esferas distintas da comunicação humana

(BAKHTIN, 2000), estudar as formas de dizer na universidade não significa dificuldades ou fracassos, mas aprender sobre algo que era desconhecido ou pouco presente na vida do estudante.

O estranhamento dos alunos diante as práticas de letramento da universidade demonstra o que Zavala (2010) e Kalman (2004) advogaram, as classes mais abastadas da sociedade criam seus filhos para cumprir todas as etapas do ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, pois detêm condições sociais, culturais, financeiras e históricas para esse fim, enquanto os grupos menos favorecidos assimilam um discurso que estudar não é para si, embora desejem e trabalhem intensamente para ensaiar tentativas, mas as questões de ordem financeira, trabalhar e estudar, como a realidade de Dandara que precisa conciliar sua faculdade com o trabalho em um supermercado, atinam para dificultar a vivência nas práticas universitárias. O Estado brasileiro é organizado para excluir os grupos minoritizados e as PAAs efetivamente estabelecem fissuras nesse Estado, possibilitando às populações historicamente impedidas de estudar, a oportunidade de questionar os privilégios junto àqueles que acreditam que estão na universidade por uma questão simplista de meritocracia, e esquecem ou proposadamente acreditam que o acesso ao ensino superior no Brasil é uma questão apenas de estudar mais ou menos e não de direitos de todos.

Defendemos uma educação plural e intercultural que enfrente o racismo e reconhecimento dos privilégios da branquitude existentes no ensino superior, enfrentá-los é admitir a descolonização do ser, do poder e do saber QUIJANO (2010), (WALSH, 2009), respaldadas em outras epistemologias (SANTOS, 2010), não naquelas que historicamente orientaram o fazer científico nacional, e não assumindo a interculturalidade funcional, aquela que não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente. As referencialidades entendidas nesta tese constituem como “projeto político de línguas, social epistêmico e ético, que denominamos interculturalidade crítica” (WALSH, 2009, p.21). E é essa que queremos que subsidie as práticas de uma outra (nova) universidade.

Portanto, as narrativas dos estudantes desta pesquisa poderão contribuir para as novas orientações postuladas à UFSC, como garantias de sua permanência na instituição, bem como refletir que esse aluno cotista vai formar, se não se evadir, e vai vivenciar a sociedade letrada em outras dimensões como vislumbrar um trabalho, uma posição que não seja a dos subalternizados. Por isso, as PAAs não se encerram na universidade, elas se consolidam ali, mas deveriam estender-se

efetivamente para os concursos públicos, setores privados, domínios da representação política, na Câmara e Senado Federal, entre outros, porque em 2022, as PAAs serão avaliadas, como destacado no Art. 7º da Lei 12.711/2012:

[...] no prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, p.1)

Diante do contexto atual brasileiro, da retirada de direitos, do momento de expressivos cortes orçamentários para a educação e mais precisamente, os ataques, as investidas e desmonte da universidade pública, a própria UFSC vive um processo de investigação deflagrada em operação da polícia federal, denominada de *torre de marfim*. É provável que nos próximos anos, as vozes contrárias às PAAs e que sempre estiveram apostas dentro e fora da Academia, endossem o discurso para com o propósito de rever, como posto na Lei, a política de cotas seja de fato desgastada e suprimida. Há muito ainda a ser feito.

Por isso, a representatividade importa e importa muito, assegurar que o constatado pelo IBGE, de que 53% dos brasileiros são pardos e/ou negros e que esse aspecto também deveria concernir a todos os setores da sociedade, das profissões de prestígio aos espaços de poder, ou ainda como propôs Inácio ***...já estudei em sala de aula assim...que tem um aluno...que a conta...vamos dizer assim...dos pais passa um...dos seus cem milhões de reais... né... e aluno que:: as vezes não tem um real pra comprar um passe do RU néh...eu acho legal isso [as cotas] porque:: vai humanizando mais as pessoas...aquela pessoa que é mais pobre as vezes ela tem um pensamento da mais rica...e a mais rica tem um pensamento da mais pobre que:: fica assim...aí quando tu coloca na mesma sala...eles se encontram né***. Ventilados pelo desejo de Inácio, de que as PAAs possam humanizar as pessoas de diferentes segmentos sociais e que o encontro das vozes narrativas dos participantes, ora subversivas, ora ajustadas ao contexto da Academia possam intensificar essa humanização.

Por fim, nosso estudo é mais uma contribuição para que a universidade repense suas práticas. Buscamos construir inteligibilidades sobre questões contemporâneas que consideramos ainda pouco

tensionadas nas universidades brasileiras. Ao interpretarmos os resultados dessa pesquisa e ao apresentarmos nossa análise situada de um dos programas mais relevantes no escopo das Políticas de Ações Afirmativas da UFSC, o PIAPE, esperamos encontrar reverberações para qualificar o diálogo sobre letramentos, letramentos acadêmicos, política de cotas, letramentos vernaculares e dominantes, revozeados em diferentes campos do saber que atravessam a Linguística Aplicada brasileira. A fim de nos impulsionar a fazer desse mundo e de nós, o postulado por Fanon (1959): ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Os números da Cultura. In: RIBEIRO, V.M. (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003. p.33-46.

AGUILERA-URQUIZA, A.H.A. Direitos humanos e educação intercultural: as fronteiras da exclusão e as minorias sub-representadas - os indígenas no ensino superior. **Série - Estudos – Periódico do Programa de pós-graduação em Educação da UCDA**, Campo Grande, n. 37, p.141-154, jan. -jun. 2014.

ALMEIDA FILHO, N. de. Educação superior em Lula x FHC: a prova dos números. **Carta Maior: O Portal da Esquerda**. 2010. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/Editoria/Educacao/Educacao-superior-em-Lula-x-FHC-a-prova-dos-numeros22/10/2010>>. Acesso em: 30 ago. 2016

ALVEZ FILHO, M. **A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub**. 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07>>. Acesso em: 12 jul. 2017

AMARAL, N. C. Avaliação e Financiamento de Instituições de Educação Superior: Uma Comparação dos Governos FHC e LULA. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 4, n. 3, p. 321- 336, set.-dez. 2009.

ARAÚJO, J.P. **Privatizações: Entre 1994/2002 125 estatais vendidas por US\$ 105,553 bilhões**. 2002. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/fpadefato>>. Acesso em: 03 ago. 2016

ARAÚJO, R.S. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará**: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira. 278f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2790/1/Dissertacao_ImplantacaoReuniUniversidade.pdf> Acesso em 28 nov. 2015.

ARAÚJO, C. M. BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras.

DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, n. 9, p. 1- maio-/jun. 2013.

BAKHTIN, M. (Volochínov). Gêneros do discurso. In:_____.
Estética da criação verbal. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].

_____. Interação verbal. In:_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo. Hucitec, 2004 [1929].

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 1920 [2010].

BALTAR, M.A.R. **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

_____. Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177–190, jan.-jun. 2010.

_____. CERUTTI-RIZZATTI, M.E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e Produção Textual Acadêmica I**. Universidade Federal de Santa Catarina/LLE/CCE/ UFSC: Florianópolis, 2011.

_____. BEZERRA, C. Paulo Freire e os Estudos Críticos do Letramento: O Sular e a Relação Norte-Sul. **Revista Línguas & Letras**, v. 15, n. p. 142-159, 2014.

BARTON, D. The social basis of literacy. **Literacy**: a introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994 [2007]. p. 33-52.

_____. HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

_____.; _____. La Literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO- MURCIA, M.; AMES, P. (Org.) **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para la desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p.109- 139.

BATISTA, A.A.G.; VÓVIO, C.L.; KASMIRSK, P.R. Práticas de leitura no Brasil, 2001- 2011: um período de transformações. In: RIBEIRO, V.M.; LIMA, A.L.D.; BATISTA, A.A.G. (org.). **Alfabetismo e Letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 189-237

BEZERRA, C. **Práticas de Letramentos de Educadores de um Assentamento No Sudeste do Pará**: Representações de Leitura. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

BRASIL. Lei Federal de nº 10. 639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017

_____. Lei Federal de nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017

_____. Lei Federal nº 12.711, aprovada em 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017

_____. Lei 11.096/05, aprovada em 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017

BRASIL MEC. Decreto 4.914, de 11/12/2003, que dispõe sobre os centros universitários alterando o art. 11 do Decreto n.860, de 9 de julho de 2001. Publicado: D.O.U.12/12/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016

_____. Decreto nº 5.245, de 18/10/2004 transformado na Lei nº 11.096/05 (que criou o Programa Universidade para Todos –PROUNI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016

_____. Decreto nº 7.234 de 2010 que institui as ações de assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Disponível em: <<http://www.prae.ufsc.br>>. 2012. Acesso em: 10 out. 2015

_____. Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 18 nov. 2017

BECK, L.O. “Quem sabe faz a hora não espera acontecer”: a UFSC e a redemocratização. In: NECKEL, R.; KÜCHLER, A.D.C. (org.). **UFSC 50 anos: Trajetórias e Desafios**. Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2010. p. 61-84.

BOTTEON, R.; CECÍLIA, F. UFSC: Casos de Racismo têm ocorrido com frequência e Universidade precisa repensar suas estratégias de combate. **Zero Jornal UFSC**. Reportagem: Maruim, 07 ABR, 2017.

BRITO, P.L. Sociedade de Cultura Escrita, Alfabetismo e Participação. In: RIBEIRO, V.M. (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003. p.47-64.

BRAGANÇA, M.L. Práticas de leitura crítica no ensino superior: o gênero artigo acadêmico. **Revista Domínios de Linguagem**, v. 9, n.1, p. 25-48, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>> Acesso em: 30 mar. 2018

BOFF, L. **A cultura da paz**. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.eco.br/site/vista/2001-2002/culturapaz.htm>> Acesso em: 14 de out. 2017.

BOURDIEU, P. Fundamentos da teoria de uma violência simbólica. In: _____.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011. p. 21-119.

BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C. Letramento e escrita acadêmica: uma experiência com o artigo de pesquisa. In: TFOUNI, L.V. (org.).

Letramento, Escrita e Leitura: questões contemporâneas. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 121-142.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. (Org.). **Por uma educação do campo:** Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2001. p. 67-86.

CARLINO, Paula. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. **Lectura y Vida**, v. 23, n. 1, p.6-14, 2002.

CARVALHO, J.J. O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n.68, 2005, p. 88-103.

_____. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil.** A questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

_____. A luta pelas cotas e os movimentos sociais no Brasil. In: PASSOS, J.C.; SCHERER-WARREN, I. (org.). **Relações étnico-raciais nas universidades:** os controversos caminhos da inclusão. Florianópolis: Atilénde, 2014. p.1-9

CASSOLI. A.T. As cotas da UFSC na opinião de seus graduandos. In: PASSOS, J.C.; SCHERER-WARREN, I. (org.). **Ações Afirmativas na Universidade** – abrindo novos caminhos. Florianópolis: Ed da UFSC, 2016, p. 33-54.

CASTILLO, S.T.S. **Usted ya en la universidad y no saber escribir:** escritura y poder en la universidad. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013.

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

_____; MOITA LOPES, L.P. Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, jan.- jun. 1991.

_____. CÉSAR, A.L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI

RICARDO, S.M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45- 66.

CERUTTI-RIZZATTI. M.E.; ALMEIDA, K. C. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 49-72, 2013.

_____. TOMAZONI, E.; PEDRALLI, R. Cultura escrita e grafocentrismo: um estudo sobre apropriação e usos sociais da escrita por funcionários prestadores de serviços básicos em espaços educacionais universitários. **Veredas**, v. 16, n. 2, p. 150-166, 2012. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/artigo-10.pdf>>

CERQUEIRA, E. A; SANTOS, A. P. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: **Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis- Brasil, 2009. p. 1-17.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHAVES, V.L.J.; LIMA, R.N.; MEDEIROS, L.M. **Reforma da Educação Superior Brasileira - de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva**: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. 2006. Disponível em: http://gepes.belemvirtual.com.br/documentos/Artigos/Artigo_Vera_Luciene_Rosangela.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016

CHARLOT, B. Prefácio. In: COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 9-14

CORREIA, C.T. A Apropriação privada da Universidade Pública – as Fundações Privadas Ditas de Apoio. In: RAMPINELLI, W. J. OURIQUES, N. (org.). **Crítica à Razão Acadêmica** - reflexão sobre a universidade contemporânea. Florianópolis: Insular, 2011. p. 109-135

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, L.A. **A Universidade Crítica: O Ensino Superior na República Populista**. Rio de Janeiro, 1989.

_____. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, abr. 2003.

DE GRANDE, Paula B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n.23, dez. 2011.

DILLI, C. **Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Coleção Reflexão Latino-Americana. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-63.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 1952 [2008].

_____. **Os Condenados da Terra/ Les Damnés de La Terre**. Editora Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro, 1968.

FARACO, C.A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, L. Lindbergh Faria acusa governo de mentir sobre PEC 241. **Jornal GGN**, 2016. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/lindbergh-faria-acusa-governo-de-mentir-sobre-pec-241>> Acesso em: 20 set. 2017.

FÁVERO, M.L. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, L. L. KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Uma Introdução**. São Paulo, Cortez, 2008.

FERREIRA, I.J.S. **O Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes na Universidade Federal de Santa Catarina: Um Olhar Sobre Suas Contribuições à Permanência de Cotistas Negros.** Trabalho de Conclusão de Curso. 2015.

FIAD, R. A Escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

_____. PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 125-150, jan./jun. 2015.

FISCHER, A. **A Construção de Letramentos na Esfera Acadêmica.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FONSECA, M. V. **A Educação dos Negros: uma nova fase do processo de Abolição da escravidão no Brasil.** Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974[2015].

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação Cultural como Prática da Liberdade.** 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981[2015].

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa/ Paulo Freire.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Importância de o Ato de Ler.** Em três artigos que se completam. Moderna. São Paulo, 2008.

_____. MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987 [2013].

FURLANI, L.M.T. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GALVÃO, A.O. et al. (org.). **História da Cultura Escrita**: séculos XIX e XX Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

GATINHO, J.B.M. A(s) noção(ões) de gênero discursivo subjacente(s) às práticas de sala de aula de língua materna. In: **Anais do SIGET – Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais**. União da Vitória: FaFI, 2004. 1 CD-ROM.

GASPAROTTO, D.M.; MENEGASSI, R.J. Modos de Participação do Professor na Reescrita de Alunos: Enfoque na Análise Linguística. In: **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR | 24 a 26 de outubro de 2012.

GEE, J. P. Background to the ‘New Literacy Studies’ In: _____. **Social Linguistics and Literacies**. Ideology in Discourses. Londres: Taylor & Francis, 1990. p. 49- 70

_____. **Social linguistics and literacies**: ideology in Discourses.London: Taylor & Francis, 1996.

GIROUX, H. White Squall: Resistance and the Pedagogy of Whiteness. **Cultural Studies**, v. 11, n. 3, p. 376-389, 1997.

_____. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, P. MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987 [2013]. p. 34-78

GUEDES-PINTO, A.L.; GOMES, G.G.; SILVA, L.C.B. Percursos de letramento dos professores: Narrativas em foco. In: KLEIMAN, A.B.; MATÊNCIO, M.L.M. (org.). **Letramento e Formação do Professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92

GONÇALVES, C.P. **“Eu sempre estava fora do lugar”**: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas. 2012. Dissertação

(Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

GOMES, J.B.B. (org.). A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SALES, A.S. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. p. 47-82

GOMES, N. A Universidade Pública como direito dos(as) jovens negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In SANTOS, S.A. (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2009.

GOSS, K.P. Retóricas em disputa: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil. In: PASSOS, J. C.; SCHERER-WARREN, I. (org.). **Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão**. Florianópolis: Atilénde, 2014, p.17-45

GUIMARÃES, A.S.A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.233-242.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HEATH, S.B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language In Society**, 1982.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R, REEVE. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). **Supporting lifelong learning: perspectives on learning**. London: Routledge/ Open University Press, 2002. p. 176-187.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2014** - Notas Estatísticas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/docum

entos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. >
 Acesso em: 12 set. 2016

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 3, n. 17, p. 37-66, jan-abr. 2003.

_____. **Saber lo que es la letra**: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de Mixquic Investigación. México, D.F: Instituto de la Educación de la UNESCO, 2004.

KLEIMAN, Â.B. (org.). **Significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a critical approach to the study of literacy. In: OLIVEIRA, M.K.; VALSINER, J. (org.) **Literacy in Human Development**. London: Ablex Publications, 1998. p. 183-225

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. Cultura inglesa. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

_____. Os Estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, 2008, p. 487-517.

_____. CAVALCANTI, M.C. (org.) **Linguística Aplicada**: faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. SITO, L. Multiletramentos, Interdições e Marginalidades. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e Ressignificações do Letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p.169-198.

IVANIC, R.; MOSS, W. La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad em la educación. In: ZAVALA, V.; MURCIA-NIÑO, M.; AMES, P. (org.). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para ela desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p.211-246.

LEA, M.R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, jun.1998.

_____. _____. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, · p. 226-236, nov. 2006.

LEVI, P. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LILLIS, T. **Student Writing: access, regulation, desire**. Londres: Routledge, 2001.

_____. SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, n. 4, p.5-32, 2003.

LIMA, L.O. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Brasília: Ed. Brasília, 1974.

LISBOA, V. Número de estudantes no ensino superior aumenta; maioria ainda é branca e rica. **Portal Agência Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/ensino-superior-avanca-25-pontos-percentuais-entre-jovens-estudantes-em-10>>. Acesso em: 1 set. 2016

MARS, A. Trump justifica falta de firmeza com racistas dizendo que houve “culpa de ambas as partes”. **El País**. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/15/internacional/1502817502_704746.html. > Acesso em: 2 set. 2017

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARTINS, S. M.; COSTA, M.L. F. A contribuição Intelectual de Darcy Ribeiro para o processo de Democratização do Ensino Superior. In: **Anais do Congresso Internacional de História**, 2011. Disponível em: < <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/127.pdf> >. Acesso em: 18 fev. 2015

MELO, M.C.H.; CRUZ, G.C. Roda de Conversa: Uma Proposta Metodológica para a construção de um Espaço de Diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MCINTOSH, P. White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. **Peace and Freedom**, p. 10-12, jul.-ago. 1989.

_____. White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. In: SCHNEIDER, B. (org.). **Race: An Anthology in the First Person**. New York: Crown, 1997. p. 12-26

MIGNOLO, W. Uma outra língua: mapas da linguística, geografias literárias, paisagens culturais. In: **Historias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento**. Humanitas, 2003, p. 297- 339.

MONDADA, L. A entrevista como acontecimento interacional. Abordagem linguística e conversacional. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 59-86, mar. 1997.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. Cultura inglesa. São Paulo: Parábola, 2013.

MORELO, B. **Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas**: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de

permanência no campo das linguagens. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSSMANN, S. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes**: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica. Dissertação (de Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MOTTA-ROTH, D. A Construção Social do Gênero Resenha Acadêmica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, p.31-45, jul.-dez. 2001.

_____. HENDGES, G.R. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, J. C. Movimento negro: das denúncias do racismo à prática de políticas públicas. **Política & Sociedade**, n. 5, p.89-105, out. 2004.

NECKEL, R.; KÜCHLER, A.D.C. (org.). **UFSC 50 anos**: Trajetórias e Desafios. Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2010.

OURIQUES, N. Ciência e Pós-graduação na Universidade Brasileira. In: RAMPINELLI, W. J. OURIQUES, N. (org.). **Crítica à Razão Acadêmica** - reflexão sobre a universidade contemporânea. Florianópolis: Insular, 2011. p.73-107

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e plano de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**.

Durban, África do Sul, setembro de 2001. Disponível em: <<http://www.un.org>>. Acesso em: 8 de abril de 2015.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE.** Texto para discussão | 996 | nov. 2003.

PASSOS, J.C. Juventude Negra: escolarização e heranças de desigualdades no Brasil contemporâneo. In: _____. SCHERER-WARREN, I. (org.). **Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão.** Florianópolis: Atilénde, 2014. p.77-96

_____. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, 2015.

_____. Ações Afirmativas: Novos caminhos para a universidade e para estudantes negros, indígenas e de escolas públicas. In.. SCHERER-WARREN, I. (org.). **Ações Afirmativas na Universidade – abrindo novos caminhos.** Florianópolis: Ed da UFSC, 2016, p.15-21.

_____. SCHERER-WARREN, I. (org.). **Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão.** Florianópolis: Atilénde, 2014.

_____. _____. (org.). **Ações Afirmativas na Universidade – abrindo novos caminhos.** Florianópolis: Ed da UFSC, 2016.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83

PENTEADO, S. A. T. **Identidade e Poder na Universidade.** São Paulo: Cortez Unisanta, 1998.

PILETTI, C.; PILETTI, N. História da Educação. Rio de Janeiro: Ática, 1995. PINTO, Á.V. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez, 1994.

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re)escrevendo: Linguagem e letramento em foco.** Cefiel/IEL. Unicamp, 2005.

PRETI, D. (org.). **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1993. p. 11-12.

PROGRAMA AÇÕES AFIRMATIVAS (PAA) para ampliação do acesso à Universidade Federal de Santa Catarina com diversidade socioeconômica e étnico- racial: Avaliação do período 2008-2012 e Proposta de revisão. Florianópolis, 2012. Disponível em < http://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/06/ufsc_relatorio_cotas_2008-2012.pdf >. Acesso em: 5 de nov.2015.

_____. Resolução Normativa N° 008/CUN/2007. Florianópolis, 2007.

_____. Resolução Normativa N° 18/CUN/2012. Florianópolis, 2012a.

_____. Resolução Normativa N° 22/CUN/2012. Florianópolis, 2012b.

_____. Resolução Normativa N° 41/CUN/2014. Florianópolis, 2014.

_____. Resolução Normativa 52/CUn/2015. Florianópolis, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RADAELLI, A.B. Estado e Política educacional: Reuni e a expansão do ensino superior público durante o governo Lula. In: **Anais da XV Jornada HISTEDBR**, Cascavel, Paraná, 2013. p.1-15

RAMA, A. **A Cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 2015 [1984].

RAMPINELLI, W.J. A Democracia na Universidade Brasileira: Simulacro ou Arremedo? In: _____. OURIQUES, N. (org.). **Crítica à Razão Acadêmica** - reflexão sobre a universidade contemporânea. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. OURIQUES, N. (org.). **Crítica à Razão Acadêmica** - reflexão sobre a universidade contemporânea. Florianópolis: Insular, 2011.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS/UFSC: Vagas suplementares destinadas a indígenas.

Disponível em < http://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/06/ufsc_relatorio_cotas_2008-2012.pdf >. Acesso em: 5 ago. 2016.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**: Estudos sobre o Brasil e a América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, V.M. (org.). **Letramento no Brasil** - Reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

_____. Desigualdades raciais e alfabetismo. In: RIBEIRO, V.M.; LIMA, A.L.D.; BATISTA, A.A.G. (org.). **Alfabetismo e Letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 149-185

RODRIGUES, I. A UFSC na década de 1960: outras histórias. In: NECKEL, R.; KÜCHLER, A.DC. (org.). **UFSC 50 anos**: Trajetórias e Desafios. Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2010. p. 17-35.

ROJO, R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Â.B. (org.). **Significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89

_____. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010.

_____. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): Desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: **Anais do 1º SEEJA. Seminário de Educação de Jovens e Adultos**. PUC/Rio. 2010. p. 1-12

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-33

ROSSATTO, C.A. A Transgressão do Racismo Cruzando Fronteiras: Estudos Críticos da Branquitude: Brasil e Estados Unidos na Luta Pela Justiça Racial. **Revista da ABPN**, v. 6, p. 120-133, 2014.

SAID, E.W. **Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo, Hucitec, 2000.

SANTOS, B.S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais Praça D. Dinis Colégio de S. Jerónimo, Coimbra, 1999.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A Universidade do século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo Cortez, 2010.

SANTOS, K. S. A UFSC sob o regime militar: do Centro de Estudos Básicos aos Movimentos Estudantis. In: NECKEL, R.; KÜCHLER, A.D.C. (org.). **UFSC 50 anos: Trajetórias e Desafios**. Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2010. p. 36-60

SANTOS, J. T. A experiência de ações afirmativas na UFBA. In: SILVERIO, V.R.; MOEHLECKE, S. (Org.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 26-43.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2007.

_____. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica** v. 8, n. 2, p.4-17, ago.-dez. 2010.

SEGATO, R.L. Por que Reagimos às Cotas para os Negros? **O público e o privado**, n. 3, p.61-81, jan. –jun. 2004,

SESU. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 12 maio 2016.

_____. **Balanco Social SESU-2015.** Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 12 maio 2017.

SILVA, E.F. **Ontogenia de uma Universidade:** a Universidade Federal de Santa Catarina (1962 – 1980). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, E. M. Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. In: **Anais do Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa.** Uberlândia: EDUFU, v. 3, 2014. p. 1-9. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/137>. Acesso em: 8 ago. 2015

SILVA, P.V.B.; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, T. (org.) **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Editora Contexto. 2008. p. 73-117.

SITO, L. **Escritas afirmativas:** estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SCHUCMAN, L.V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Sim, Nós somos racistas: estudo Psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p.83-94, 2014.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno falar?** Tradução de Sandra Goulart et al. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STELLET, E.C.S. O último triênio de “igualdade” no vestibular da UFSC. **Revista Santa Catarina em História**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2011.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, p. 77-91, 2003. Disponível em: <https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf>

_____. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade’. Londres: King’s College, 2003.

_____. _____. Literacy inequalities in theory and practice: The power to name and define. **International Journal of Educational Development**, n. 31, 2011, p. 580-586

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAGTENBERG, M. et al. **Políticas de ampliação do acesso e diversidade socioeconômica e étnico-racial na Universidade Federal de Santa Catarina**. 2013. Disponível em: <<http://acoes-afirmativas.ufsc.br/artigos/>>. Acesso em: 01 out. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. Diretrizes do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de Graduação. UFSC. Florianópolis, 2013.

_____. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Disponível em: <<http://www.prae.ufsc.br>>. 2012. Acesso em: 10 out. 2015

_____. Boletim Informativo. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2016

_____. Boletim Informativo. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 15., 1962. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/vida-universitaria/noticia/2010/08/09/624200/ufsc-homenageia-joo-david-ferreira-lima-seu-primeiro-reitor.html>>

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Edital nº 11, de 25 de junho de 2013. Florianópolis: UFSC, 25 jun. 2013. Disponível em: <http://prograd.ufsc.br/files/2013/06/Edital-apoio-pedagogico-versao-final_Florianopolis.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014

_____. NEPI publica nota por justiça pela morte de Marcondes Namblá. 2018. Disponível em: <noticias.ufsc.br/2018/01/nota-por-justica-pela-morte-de-marcondes-nambla/>. Acesso em: 15 abr. 2018

_____. Resolução Normativa 52/CUN/2015. Conselho Universitário. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133394>>. Acesso em: 15 nov. 2014

_____. Edital nº 002/PROGRAD/UFSC. Florianópolis: UFSC, 21 fev. 2014. Disponível em: <http://apoio pedagogico.prograd.ufsc.br/files/2014/02/Edital-002_PIAPE_Florianopolis_2014.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014

_____. Edital 06/COPERVE/2018. 2018. Disponível em: <<http://vestibular2018.ufsc.br/>> Acesso em dez de 2017.

_____. Universidade Federal de Santa Catarina- SETOR DE AÇÕES AFIRMATIVAS 2016. Disponível em: <<http://acoes-afirmativas.ufsc.br/>> Acesso em: 22 jul. 2016

_____. LICENCIATURA INDÍGENA NA UFSC. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/vestibular->>. Acesso em: 10 ago. 2016

_____. UFSC NÚCLEO ESTRUTURANTE 2015. Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/missao>>. Acesso em: 8 jul. 2016

_____. DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DAE/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina- SETOR DE AÇÕES AFIRMATIVAS 2016.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA- UNISUL. Disponível em: <<http://www.unisul.br/wps/portal/home/extensao/comunidade/comunidade/guaranis/universidadenaunisul>> Acesso em: 2 ago. 2016

VIANNA, et al. Do Letramento aos Letramentos: Desafios na Aproximação entre Letramento Acadêmico e Letramento do Professor. In: KLEIMAN A.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e Ressignificações** do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Mercado de Letras. Campinas, São Paulo, 2016. p.27-59.

VÓVIO, C.; SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.B.; MATÊNCIO, M.L.M. (org.). **Letramento e Formação do Professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64

ZAVALA, V. Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización em el Péru. In: ZAVALA, V.; MURCIA-NIÑO, M.; AMES, P. (org.). **Escritura y sociedade:** Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las ciencias Sociale, 2004. p: 437-459

_____. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

_____. La escritura académica y la agencia de los sujetos. **Cuadernos Comillas**, n. 1, p.52- 66, 2011.

WALSH, C. **Interculturalidade e (des) colonialidade. Perspectivas críticas e políticas.** Tema preparado para o XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de Junho de 2009. p.1- 18

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.12-42

ANEXOS

ANEXO A – Normas de Transcrição

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a.na casa de sua irmã b.[sexta-feira? c.fazem LÁ d.[cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...

Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre aspas”
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia
Nível: Doutorado

Você está sendo convidado para participar voluntariamente da pesquisa de doutorado: **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFSC: TENSÕES ENTRE LETRAMENTO(S) LOCAIS E GLOBAIS”**. Um estudo de cunho interpretativista sobre as práticas de escrita e leitura de alunos advindos de grupos minoritários por meio das políticas de inclusão e cotas na UFSC. Neste termo de pesquisa, pretendo entrevistar e analisar os discursos produzidos por alunos, coordenadores e tutores que vivenciaram as práticas de linguagem do Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante (PIAPE).

Nome da pesquisadora responsável: Charlene Bezerra dos Santos

Telefone: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Nome do professor orientador: Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC

Telefone: xxxxxxxxxxxxxx

Email: xxxxxxxxxxxxxx

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFSC: TENSÕES ENTRE LETRAMENTO(S) LOCAIS E GLOBAIS”** de maneira clara e detalhada. Foi-me dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e compreendi que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Nessas condições, declaro que concordo em participar e recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2016

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

Tendo em vista a declaração do participante acima assinada, eu, CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS, assumo a responsabilidade total em cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos expostos pelo(a) participante e assegurados nas normas das Resoluções 304/2000 e 466/2012 do CNS em todas as fases da pesquisa, zelando sempre pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. Que o CEP-UFSC será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o sujeito. Que esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Florianópolis _____ de _____ 2016.

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO C – Roteiro de Entrevistas

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com o objetivo de compreender os eventos e práticas de letramento dos estudantes advindos de grupos minoritarizados, somado ao trabalho da tutoria e da coordenação do PIAPE, elaboramos este roteiro de entrevista para orientar a nossa conversa.

ESTUDANTES-

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LEITURA E ESCRITA ANTERIORES A UNIVERSIDADE

- 1- Estudou em escola rural ou urbana? você é a primeira geração de estudante da família ou acessar o ensino superior?
- 2- Como foram essas experiências em uma e noutra instituição?
- 3- Teve que interromper os estudos algum período da vida? Pode comentar um pouco sobre isso?
- 4- Como eram os professores?
- 5- Como foram suas primeiras experiências com a leitura? Fale um pouco sobre...
- 6 - Quando você estava fora da escola o que você costumava ler? Quando criança, adolescente?
- 7- Seus pais estudaram? Até que série?
- 8 - Por que você acha que seus pais a mandaram para escola?
- 9- Lembra dos tipos de leitura que costumava fazer? Tinha preferência por algumas?
- 10- Na sua casa havia situações em que envolviam momentos de leituras e escrita?
- 11 – Como você define a experiência escolar na sua vida?
- 12- Você acha que as leituras da infância, os acessos a livros, interferiram de alguma forma para que você viesse a gostar ou não de ler hoje?

LETRAMENTOS DOMINANTES- A ENTRADA NA UNIVERSIDADE

- 1-Frequentava bibliotecas antes de entrar na universidade? E com qual frequência vai à BU?
- 2- Como foi sua entrada na universidade? O que mudou na sua vida, após se tornar universitário?
- 3- O que você costuma ler na universidade?
- 4- O que você costuma escrever na universidade?
- 5 – Quais são as atividades na universidade que você costuma lidar com a escrita e com a leitura?
- 6- Fale um pouco sobre as atividades no primeiro semestre de leituras que realizou na Academia, inicialmente e como elas o(a) ajudaram a responder as demandas da universidade.
- 7- Você acha que há diferença entre a aprendizagem escolar e aprendizagem não escolar? Comente as relações?
- 8-Lembra de alguma atividade que envolvia a leitura e que marcou sua vida no curso de graduação?
- 9-Houve atividades de escrita que você sentiu dificuldades em realizar? Ou até que não conseguiu realizar?
- 10-Lembra, caso haja, alguma situação que envolvia conhecimentos de leitura e escrita em que você teve dificuldade em realizar?
- 11- Acha que na universidade as atividades que envolvem a escrita são claramente explicadas pelos professores?
- 12-A universidade explica para os alunos recém ingressos quais são suas práticas acadêmicas?
- 13-Alguma vez em suas aulas da graduação, seus saberes/conhecimentos foram convidados a fazer parte/integrar a aula?
- 14- O que significa ler e escrever na universidade para o aluno cotista?
- 15- Como vê e compreende o papel das cotas na UFSC?
- 16- Como descreve o papel das cotas para o ensino superior brasileiro?
- 17-Acha que antes das cotas haviam indígenas, negros nas universidades públicas brasileiras?
- 18-Como é ser aluno cotista negro/índigena/escola pública na universidade Federal de Santa Catarina
- 19- O que significa para o povo negro/índigena a conquista do curso superior?

20-Comente sobre as finalidades, limites, importância e dificuldades de ler e escrever na universidade.

21- Já ouviu algum comentário que o incomodou ou constrangeu por ser aluno cotista?

A EXPERIÊNCIA NO PIAPE E AS ATIVIDADES DE LINGUAGEM

1-Como soube e por que frequentou as atividades do PIAPE?

2-Como você vê o PIAPE na UFSC?

3-As atividades de linguagem te ajudaram de alguma forma nas suas aulas do seu curso de graduação ou não? Comente um pouco.

4-A forma como você lida com a leitura e escrita mudou após a participação nas aulas do PIAPE?

5-Quais os gêneros, tipos de textos que vc aprendeu nas aulas do PIAPE? E quais gostaria de ter estudado?

6- Sua avaliação sobre as aulas do PIAPE. O que acha que devia mudar e o que devia continuar?

7-Acha que deveria ter um algum curso do PIAPE direcionado para negros/indígenas/alunos de escola pública na UFSC,? Comente

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM OS TUTORES DE LINGUAGEM:

1-Seu nome e sua formação acadêmica?

2-Como ocorreu seu ingresso no PIAPE? E há quanto tempo ministra/ou o curso de Leitura e Produção Textual Acadêmica?

3- Comente sua concepção de leitura;

4- Leitura da vida leitura da palavra, o que você entende sobre essa assertiva?

5- Comente sobre sua concepção de escrita acadêmica;

6- Como são/eram pensadas e elaboradas suas atividades para o PIAPE?

7-Acredita que as atividades vivenciadas pelos seus alunos no PIAPE refletem e contribuem nas atividades de leitura e escrita que precisam desempenhar em seus cursos de graduação?

8- Como percebe a função do PIAPE enquanto uma política interna da UFSC e sua relação com grupos minoritarizados?

9- Percebeu dificuldades e avanços por parte dos alunos no decorrer da implementação das atividades desenvolvidas por você? Recorda algum caso específico?

10- Qual sua avaliação sobre o PIAPE? Limites e avanços?

11- Sobre formação continuada para os tutores que atuam no PIAPE o que tem a dizer?

12- As diretrizes asseguram um diálogo entre monitor e professores da graduação isso acontece?

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO PIAPE:

1- Seu nome e sua formação acadêmica?

2- Há quanto tempo trabalha na UFSC?

3- Há quanto tempo está/esteve na coordenação do PIAPE?

4- Comente um pouco sobre a necessidade e criação do apoio pedagógico?

5- Acredita que o apoio foi criado para atender alunos cotistas? Ou que ele surge a partir dessa demanda?

6- Fale sobre as políticas de ações afirmativas da UFSC, o que entende e como as vê em relação ao acesso ao ensino superior;

7- Desde a criação do PIAPE até os dias atuais como verifica a contribuição ou não desse programa para a comunidade discente e docente da UFSC.

8- Quais são os avanços, limites e desafios do PIAPE?

9- O que falta ao PIAPE para afirmar-se enquanto uma política institucional da UFSC oficialmente?

10- Tem conhecimento de alguma implementação parecida em outras universidades públicas no país?

11- Os alunos, professores e departamentos procuram a PROGRAD com demandas específicas que não são contempladas no PIAPE?

12- Como acontece o acompanhamento nos outros campi?

13- Sobre formação continuada para os tutores que atuam no PIAPE o que tem a dizer?

14- As diretrizes asseguram um diálogo entre monitor e professores da graduação isso acontece?

15. Como se dá a articulação com professores e coordenadores de cursos? Como é divulgado o PIAPE?

16- Faça uma avaliação do PIAPE, desde sua implantação.

QUESTÕES PARA A RODA DE CONVERSA (ENTREVISTA COLETIVA)

1- A vida universitária depois que entrou na UFSC o que mudou?

2-Sua relação com as bibliotecas (seja BU ou outra) frequente? Com qual frequência?

3-Compra e/ou empresta livros com que frequência? Frequenta cinemas, shows, exposições, museus, teatros? Se não, por que?

4-Como é a Participação nas suas aulas, pergunta, raramente, sempre, as vezes e entende essa intervenção como bem-vinda na aula?

5-Participa das atividades culturais da UFSC? Quais?

6-Frequenta cursos de línguas da UFSC? Monitoria, cursos de apoio pedagógico ou psicológico? Os cursos de graduação de vocês oferecem algum apoio pedagógico/aulas de reforço, específico, se precisar? Se sim, como são essas atividades?

7-Participam de congressos, simpósios, feiras científicas? Apresentando trabalhos ou como ouvintes?

8-Se sentem pertencentes a essa esfera universitária? Sentem que aqui é o lugar que sempre deveriam estar? Por que?

9-Quais conhecimentos aprendidos na universidade ajudam vocês a responder os problemas, as situações, as exigências da vida fora da universidade?

10-Além da universidade, quais outras atividades vocês participam? Igreja, movimentos sociais? Trabalho remunerado, associações, DCE?

11-Sobre escrita e leitura, o que leram ou escreveram na universidade que precisaram usar em outro contexto, além da universidade?

12-Como acompanham as notícias sobre a vida acadêmica e cultural da UFSC?

13-Qual a representação que têm do que seja um (bom) leitor/escritor na universidade?

14-Você se dá conta, no seu dia a dia, de que tem uma raça? (branca, negra, indígena, parda, amarela) Pensa sobre isso? Em que situações?

15-Há professores negros/índigenas nos seus cursos? Consegue mensurar quantos?

16-Acreditam que a raça exerce influência na vida das pessoas, em relação ao mercado de trabalho?

17-Acreditam que as dificuldades de escrita (não produzir determinado gênero) ou leitura (não entender um texto científico) advém de relação direta com/das condições sociais/culturais/linguísticos de vocês? Comentem, por favor.

18- Como veem as políticas de ações afirmativas da UFSC? Seu papel na construção da universidade?

19-As questões de racismo são assuntos das populações negras e indígenas?

20- Comentem a situação das universidades públicas brasileiras no cenário atual.