

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Noadia Iris da Silva**

**LETRAMENTO ACADÊMICO E AÇÕES AFIRMATIVAS:  
PERCURSOS IDENTITÁRIOS DE ESTUDANTES INGRESSOS  
PELO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS EM CURSOS DA  
ÁREA DE SAÚDE DA UFPE**

Recife

**2016**

**NOADIA IRIS DA SILVA**

**LETRAMENTO ACADÊMICO E AÇÕES AFIRMATIVAS:  
PERCURSOS IDENTITÁRIOS DE ESTUDANTES INGRESSOS PELO  
SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS EM CURSOS DA ÁREA DE  
SAÚDE DA UFPE**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Letras da Universidade Federal de  
Pernambuco, na área de Linguística, linha de  
pesquisa “Análise de práticas de linguagem no  
campo do ensino”, como requisito parcial para  
obtenção de grau de Doutor em Linguística.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth Marcuschi**

**Recife**

**2016**

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S586l Silva, Noadia Iris da  
Letramento acadêmico e ações afirmativas: percursos identitários de  
estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área  
de saúde da UFPE / Noadia Iris da Silva. – 2016.  
263 f.: il., fig.

Orientadora: Elizabeth Marcuschi.  
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de  
Artes e Comunicação. Letras, 2016.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Linguística. 2. Letramento. 3. Ensino superior. 4. Programas de ação  
afirmativa na educação. 5. Seminários (Estudos). 6. Saúde. I. Marcuschi,  
Elizabeth (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2016-132)

NOADIA IRIS DA SILVA

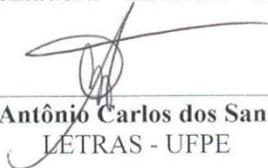
**LETRAMENTO ACADÊMICO E AÇÕES AFIRMATIVAS: Percursos  
Identitários de Estudantes Ingressos pelo Sistema de Reserva de Vagas em  
Cursos da Área de Saúde da UFPE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco  
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor  
em LINGUÍSTICA em 25/2/2016.

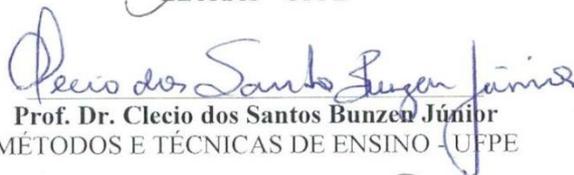
**TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:**



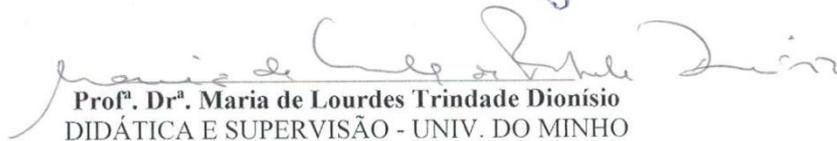
**Prof.ª. Dr.ª. Elizabeth Marcuschi**  
Orientadora – LETRAS - UFPE



**Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos Xavier**  
LETRAS - UFPE



**Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior**  
MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO - UFPE



**Prof.ª. Dr.ª. Maria de Lourdes Trindade Dionísio**  
DIDÁTICA E SUPERVISÃO - UNIV. DO MINHO



**Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes**  
DEPTO. FUNDAMENTOS SÓCIO FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO - UFPE

Recife – PE  
2016

*E conste que o futuro nunca se anima a ser presente do todo sem antes ensaiar e que  
esse ensaio é a esperança.*

(Jorge Luís Borges, 2008, tradução de Demenech, 2013, p.64)

*Às mestras Rozineide e Lívia.  
Aos discentes do Centro Acadêmico de  
Vitória*

## **EU AGRADEÇO**

À **Providência** pelos muitos desafios e superações vivenciados até a conclusão desta história de resiliência(s).

À **Beth** pela forma generosa como me conduziu nesses seis anos de trabalho árduo na pós-graduação, demonstrando respeito pelo meu desenvolvimento sem abdicar do rigor que pauta sua carreira. A expressão de sua confiança no meu potencial, inclusive nos momentos menos favoráveis, foi um dos alimentos pra eu conseguir enfrentar dignamente as dificuldades inerentes ao ofício de pesquisador. Mais do que boas recordações, sua imagem representa um referencial de integridade e ética na minha formação.

Aos **estudantes e professores que participaram desta pesquisa** pela oportunidade de compartilhar um pouco das trajetórias acadêmicas de vocês. Obrigada, principalmente, por me aceitar como militante na construção da universidade que almejamos.

Aos **coordenadores** dos cursos de Enfermagem/Vitória e Medicina/Recife pela solidariedade em todas as etapas da pesquisa.

À **COVEST**, nas pessoas de seu então presidente Armando Cavalcanti, sua secretária Alcilene Bezerra e o Técnico Raul pelos esforços empregados no sentido de disponibilizar dados do Banco do Vestibular.

A **Elias**, meu companheiro e grande incentivador pelo apoio constante suportando os altos e baixos desse longo processo. Não sei mensurar a relevância de sua participação nesta conquista.

À professora **Maria de Lourdes Dionísio** pela acolhida calorosa, a disponibilidade para o diálogo e por sua interlocução exigente que me fez repensar muitas das minhas escolhas. Agradeço também pelas oportunidades singulares de vivenciar momentos significativos das tradições portuguesas.

Ao professor **Clécio** pelas contribuições na banca de qualificação materializadas em falas e marcações em todo texto de uma versão preliminar desta tese. Obrigada também pelas valiosas indicações/empréstimos de obras e informação sobre eventos.

Ao professor **Alfredo** pela interlocução na qualificação do projeto, as produtivas discussões realizadas durante as disciplinas “Tópicos Educacionais IV” e “Estudos Avançados em Política Educacional Planejamento e Gestão da Educação”, bem como pelas sugestões de leitura e compartilhamento de textos.

Ao **Antônio Carlos Xavier**. Sua presença em alguns importantes momentos de minha formação foi decisiva para que eu chegasse até aqui. Trago na memória muitas de suas aulas, seus textos preferidos e, principalmente, demonstrações de competência e profissionalismo que me inspiram.

Aos companheiros do Centro de Educação, minha segunda casa na UFPE: **Thelma Panerai, Maria Lúcia, Telma Leal e Carol Perrussi**, assim como aos **funcionários e alunos do PPGE** que fazem do ambiente acadêmico um espaço de cooperação e amizade gratuita.

Aos professores **Benedito Bezerra e Kazue Barros** pelas contribuições em diferentes momentos da pesquisa tanto nas qualificações quanto ao longo das disciplinas “Análise de Gêneros” e “Análise da Interação Verbal”, respectivamente.

Às professoras **Morgana Soares e Karina Falcone** pelo companheirismo e por ter aceitado compor a suplência da banca.

Aos coordenadores do PPGL, professora **Fabiele de Nardi e Ricardo Postal** pelo irrestrito apoio institucional, empreendendo os esforços necessários para atender plenamente às demandas da investigação.

Aos queridos **Diva e Jozaías**, assim como aos bolsistas da secretaria e da sala de leitura pelo tratamento carinhoso e prestativo que sempre me dispensaram.

Aos colegas discentes do PPGL, em especial, os companheiros da turma de 2012 que tanto me ajudaram com conversas, companhia e atitudes ao longo desses anos: **Ana Karine, Sônia Virgínia, Dirce e Adriano.**

Aos amigos brasileiros e portugueses com os quais convivi como uma nova família na Universidade do Minho: **Rosângela Hames-Rodrigues, Débora Queti, Vagna Lima, Maria Cândida Sérgio, Diana Forte e António.**

À **CAPES**, pelo fomento à pesquisa nas modalidades bolsa de manutenção e o período de estudos no exterior.

## RESUMO

Este estudo aborda o processo de letramento acadêmico de graduandos da área de Saúde cujo acesso à Universidade Federal de Pernambuco foi favorecido pelo sistema de reserva de vagas, adotado nessa instituição por força da Lei nº 12.711/12. Objetivamos investigar como esses sujeitos se engajam em práticas letradas na academia no sentido de assumir identidades sociais relacionadas a tais práticas. A natureza multidisciplinar do tema foi contemplada através de um construto teórico-metodológico transdisciplinar característico de pesquisas em Linguística Aplicada (ROJO, 2006). Assim, recorreremos a uma gama de autores para situar histórica e espacialmente nosso objeto, tais como: Pereira (2011), Pinto (2005; 2006), Feres Júnior & Zoninsein (2008), Santos A. (2012), Moehlecke (2004a; 2004b), Arruda & Gomes (2011). Além desses, nos fundamentamos nos conceitos de discurso como a associação entre os modos de usar a linguagem e modos de pensar, valorizar, atuar e interagir em situações socialmente reconhecidas e o de letramento como o controle de um discurso secundário, ambos propostos por Gee (1996; 2001 [1989]; 2006). Nossas análises são também consubstanciadas por resultados de estudos ligados à Perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, segundo autores como Barton & Hamilton (2000), Lea & Street (2008), Street (2010), Ivanič (2004; 1998; 1994), Bezerra (2012) Dionísio & Fischer (2010). Em conformidade com tais abordagens, elegemos procedimentos indicadores de uma metodologia qualitativa de pesquisa, mais especificamente, estudos de casos etnográficos (ANDRÉ, 2003). Assim, ganham destaque instrumentos como entrevistas e observação de aulas, priorizando as atividades relativas à participação dos estudantes em seminários acadêmicos que aqui foram compreendidos como eventos de letramento (VIEIRA, 2005; SILVA, M. 2007; MEIRA & SILVA, 2013a, 2013b). Nossos resultados fornecem evidências de efeitos controversos neste primeiro ano de vigor da Lei de Cotas, da existência de identidades sociais relacionadas à forma de ingresso à universidade e da necessidade de alterações no ensino de práticas letradas na academia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior; Políticas de Ações Afirmativas; Letramento Acadêmico; Profissionais de Saúde; Seminários acadêmicos.

## ABSTRACT

This study addresses the academic literacy's process of undergraduate students of Health Area whose access to Federal University of Pernambuco was favored by the quota system adopted in this institution by force of Law 12,711 / 12. We aimed to investigate how they engage in literacy practices in the academy to take up social identities related to such practices. The multidisciplinary nature of the topic was covered through a transdisciplinary theoretical and methodological construct characteristic of Applied Linguistics' research (ROJO, 2006). Then, we resort to a range of authors to situate historically and spatially our object, such as: Pereira (2011), Pinto (2005; 2006), Feres Júnior & Zoninsein (2008), Santos A. (2012), Moehlecke (2004a; 2004b), Arruda & Gomes (2011). In addition, we have considered the concepts of discourse as the association between ways of using the language and ways of thinking, value, act and interact in socially recognized situations, and, the literacy as the mastery of or fluent control of a secondary discourse, both proposed by Gee (1996; 2001 [1989]; 2006). Results of studies by Barton & Hamilton (2000), Lea & Street (2008), Street (2010), Ivanič (2004; 1998; 1994), Bezerra (2012) Dionísio & Fischer (2010), related to the Academic Literacies perspective also substantiate our analyzes. According with such approaches, we selected procedures of a qualitative research methodology, more specifically, ethnographic case studies (ANDRÉ, 2003). In this sense, we highlight instruments such as interviews and classroom observation, prioritizing activities related to student participation in academic seminars that have been understood as literacy events (VIEIRA, 2005; SILVA, M. 2007; MEIRA & SILVA, 2013a, 2013b). At once, our results provide evidences of controversial effects in this first year of Quota Law, the existence of social identities related to the form of admission to the university, and, the need for changes in the teaching of academic literacies.

**KEYWORDS:** Higher Education; Affirmative Action Policies; Academic Literacy; Health Professionals; Academic Seminars.

## ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie befasst sich mit dem akademischen literacy sprozess von Studenten aus dem Gesundheitsbereich, deren Zugang zur Bundesuniversität Pernambuco durch das System der Platzreservierung begünstigt und in dieser Einrichtung gemäß dem Gesetz Nr. 12.711/12 angenommen wurde. Das Ziel unserer Untersuchung war herauszufinden, wie diese Personen sich in literacy praktiken an der Akademie engagieren, im Sinne von Aufnahme sozialer Identitäten, die sich auf diese Praktiken beziehen. Der multidisziplinäre Charakter des Themas wurde durch einen theoretisch - methodischen und transdisziplinären Bau betrachtet, der charakteristisch für Erforschungen in Angewandter Linguistik (ROJO, 2006) ist. So greifen wir auf eine Reihe von Autoren, um historisch und räumlich unser Objekt platzieren. Es handelt sich unter anderen um: Pereira (2011), Pinto (2005; 2006), Feres Júnior & Zoninsein (2008), Santos A. (2012), Moehlecke (2004a; 2004b), Arruda & Gomes (2011). So greifen wir auf eine Reihe von Autoren, um die Geschichte und insbesondere unser Objekt platzieren. Es handelt sich unter anderen um: Pereira (2011), Pinto (2005; 2006), Feres Júnior & Zoninsein (2008), Santos A. (2012), Moehlecke (2004a; 2004b), Arruda & Gomes (2011). Außerdem untermauerten wir die Auffassungen des Diskurses als die Assoziation zwischen den Art und Weisen des Sprachgebrauchs und den Art und Weisen, zu denken, schätzen zu wissen, zu handeln und zu interagieren in sozial anerkannten Situationen und die Literacy als Kontrolle über den sekundären Diskurs. Beide wurden von Gee (1996; 2001 [1989]; 2006) vorgeschlagen. Unsere Analysen werden auch durch die mit der Perspektive von Akademischen Literacies verbundenen Studienergebnissen belegt, laut folgender Autoren: Barton & Hamilton (2000), Lea & Street (2008), Street (2010), Ivanič (2004; 1998; 1994), Bezerra (2012) Dionísio & Fischer (2010). In Übereinstimmung mit solchen Ansätzen wählten wir Indikatorverfahren von einer qualitative Methodik einer Erforschung, beziehungsweise Studien von ethnographischen Fällen (ANDRÉ, 2003). So kommt es zu Betonung von Instrumenten wie Gespräche und Unterrichtsbeobachtung mit dem Vorziehen von mit der Teilnahme der Studenten an akademischen Seminaren verbundenen Aktivitäten, die hier als Literacy veranstaltungen galten (VIEIRA, 2005; SILVA, M. 2007; Meira & Silva, 2013a, 2013b). Unsere Ergebnisse belegen, Selbstverständlichkeiten der kontroversen Wirkungen in diesem ersten Jahr der Kraft des Quotengesetzes, des Vorhandenseins von sozialen Identitäten, die mit der Aufnahmeform an die Universität verbunden ist, und der Notwendigkeit von Veränderungen im Lehren von Litaracy praktiken an der Akademie.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Hochschulbildung; Politik der Affirmativen Aktionen; Akademische Literacy; Berufstätige im Gesundheitswesen; Akademische Seminare.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACLTS** – perspectiva dos Letramentos Acadêmicos
- Andifes**- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- Ascom**- Assessoria de Comunicação Social da UFPE
- CF**- Constituição Federal
- CCEPE**- Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE
- CEP**- Comitê de Ética em Pesquisas da UFPE
- COVEST** – Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal de Pernambuco
- DCN**- Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENEM**- Exame Nacional do Ensino Médio
- Funai** -Fundação Nacional do Índio
- IBGE**-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES**- Instituição de Ensino Superior
- IF**- Instituto Federal
- IFES**- Instituição Federal de Ensino Superior
- LA** -linguística aplicada
- LDBEN**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC**- Ministério da Educação e Cultura
- NURC** - Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta
- PAA**- Políticas de Ação Afirmativa
- PNAES**-Programa Nacional de Assistência Estudantil
- Pnad**- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- RMR** -Região Metropolitana do Recife
- Reuni** -Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SAT** - Scholastic Assessment Test
- Seppir**-Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- TIC's**- Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC**- Universidade da Califórnia
- UCB**- Universidade da Califórnia Campus Berkley
- UERJ**- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UENF**-Universidade Estadual do Norte Fluminense
- UFF** - Universidade Federal Fluminense

**UFPE**- Universidade Federal de Pernambuco

**UFPR** -Universidade Federal do Paraná

**UFRN**- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**UFRPE**- Universidades Federal Rural de Pernambuco

**UFU** -Universidade Federal de Uberlândia

**UnB**-Universidade de Brasília

**UNEB** - Universidade Estadual da Bahia

**Unicamp**- Universidade Estadual de Campinas

**USP** - Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

<b>Figura 1</b>	Exemplo hipotético de aplicação da lei 12.711/12 numa universidade pública federal do estado do Rio de Janeiro.....	74
<b>Figura 2</b>	Etapas que constituem o seminário.....	144
<b>Gráfico 1:</b>	Razão candidato/vaga no curso de Enfermagem/Vitória por grupos de cota no vestibular 2013 da UFPE.....	86
<b>Gráfico 2:</b>	Razão candidato/vaga no curso de Medicina/Recife por grupos de cota no vestibular 2013 da UFPE.....	87
<b>Gráfico 3:</b>	Tipo de escola pública frequentada pelos ingressos em Medicina/Recife no ano de 2013.....	93
<b>Tabela 1:</b>	Distribuição do total de alunos inscritos e classificados no vestibular da Universidade Federal de Pernambuco segundo a condição de cadastro do aluno e ano de realização do concurso.....	82
<b>Tabela 2:</b>	Distribuição do total de inscritos (TI), total de classificados (TC), índice de inscritos (I_INSC) e o índice de classificados (I_CLAS) dos dez cursos com maior número de inscritos segundo a condição de seleção dos candidatos, vestibular 2011.....	84
<b>Tabela 3:</b>	Perfil dos ingressos no cursos de Enfermagem/Vitória nos vestibulares 2012 e 2013 segundo a natureza das escolas em que cursaram o ensino médio.....	89
<b>Tabela 4:</b>	Perfil dos ingressos no curso de Enfermagem/Vitória nos vestibulares 2012 e 2013 conforme a renda líquida mensal.....	90
<b>Tabela 5:</b>	Distribuição étnico-racial dos ingressos no curso de Enfermagem/Vitória nos vestibulares 2012 e 2013.....	91
<b>Tabela 6:</b>	Perfil dos ingressos no curso de Medicina/Recife nos vestibulares 2012 e 2013 segundo a natureza das escolas em que cursaram o ensino médio.....	92
<b>Tabela 7:</b>	Perfil dos ingressos no curso de Medicina/Recife nos vestibulares 2012 e 2013 conforme a renda líquida mensal.....	94
<b>Tabela 8:</b>	Distribuição étnico-racial dos ingressos no curso de Medicina/Recife nos vestibulares 2012 e 2013.....	95
<b>Quadro 1:</b>	A Faculdade de Direito.....	114
<b>Quadro 2:</b>	A Escola de Medicina.....	118
<b>Quadro 3:</b>	Unidades Retóricas e Estratégias em Seminários.....	146
<b>Quadro 4:</b>	Recursos gráficos usados nas transcrições dos seminários e entrevistas.....	156

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
-----------------	----

### CAPÍTULO 1

#### POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: MARCOS HISTÓRICOS E PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

1.1	<b>Um pouco da história e dos fundamentos das políticas de ações afirmativas.....</b>	43
1.2	<b>Ações afirmativas e os princípios de igualdade e mérito .....</b>	50
1.2.1	Feres Júnior & Zoninsein (2008): Argumentos históricos e a igualdade substantiva ...	50
1.2.2	Santos A (2012): argumentos jurídicos e a igualdade material.....	53
1.2.3	Moehlecke (2004a , 2004b): John Rawls e a igualdade democrática. O caso da Universidade da Califórnia.....	56
1.2.4	Pinto (2005, 2006): impactos das cotas em universidades brasileiras relacionados com as identidades dos cursos.....	62
1.3	<b>Possíveis implicações do sistema de cotas no desempenho acadêmico de seus beneficiários e na qualidade das IES.....</b>	65
1.4	<b>A lei 12.711/12 e o programa especial de acesso ao ensino superior .....</b>	71
1.5	<b>Ações afirmativas na Universidade Federal de Pernambuco.....</b>	80
1.5.1	O sistema de bonificação.....	80
1.5.2	Impactos do sistema de cotas no perfil dos ingressos nos cursos de Enfermagem (campus Vitória) e Medicina (campus Recife).....	85

### CAPÍTULO 2

#### O LUGAR DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES SOCIAIS

2.1	<b>Discursos, linguagens e identidades sociais.....</b>	100
2.1.1	Discursos primários e secundários: o letramento como o domínio de um discurso	

secundário.....	104
2.1.2 A distinção dos discursos secundários entre dominantes e não dominantes na relação com letramentos dominantes e vernaculares.....	107
2.1.3 Sobre o ensino de práticas de letramento acadêmico a membros de grupos não dominantes .....	112
2.1.4 A ação libertadora do uso crítico dos letramentos .....	122
2.2 <b>A perspectiva dos letramentos acadêmicos.....</b>	125
2.2.1 O caráter situado do que conta no letramento acadêmico.....	127
2.2.2 Objetivos do ensino de práticas letradas na universidade .....	129
2.2.3 A conexão das práticas letradas acadêmicas com as esferas sociais mais amplas ....	131
2.2.4 Desafios recorrentes no ensino de práticas letradas na academia.....	133
2.3 <b>A formação inicial dos profissionais de saúde como contexto de letramento acadêmico.....</b>	137
2.4 <b>Seminários como eventos de letramento acadêmico.....</b>	142
2.4.1 As unidades retóricas da fase de execução do seminário .....	145

### CAPÍTULO 3

#### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 <b>Caracterização da pesquisa: abordagem qualitativa a partir do quadro interpretativista e estudos de caso etnográficos .....</b>	149
3.2 <b>A escolha dos seminários como eventos privilegiados de observação .....</b>	154
3.3 <b>A inserção nos ambientes de pesquisa e a escolha de seus participantes .....</b>	156
3.3.1 A coleta de dados no curso de Medicina/Recife .....	158
3.3.1 A coleta de dados no curso de Enfermagem/Vitória .....	159
3.4 <b>Etapas da pesquisa, procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....</b>	160
3.4.1 Aplicação de questionários com todos os alunos.....	161
3.4.2 Realização de entrevistas com ingressos pelo sistema de reserva de vagas.....	162
3.4.3 Videogravação de seminários .....	163
3.5 <b>Seleção e tratamento dos dados em relação com os objetivos da investigação.....</b>	164

3.5.1 Organização do capítulo analítico.....	165
--	-----

## CAPÍTULO 4

### CONSTITUIÇÃO DE LETRAMENTOS EM DISCURSOS E SEMINÁRIOS

<b>4.1 Os ingressos pelo sistema de reserva de vagas nos cursos de Medicina/Recife e Enfermagem/Vitória.....</b>	<b>167</b>
4.1.1 Caso 1- Angélica (41, parda, egressa de escola federal, Medicina.).....	168
4.1.2 Caso 2 – Antônio (22, pardo, egresso de escola estadual, Medicina.).....	179
4.1.3 Caso 3 – Thaís (31, branca, egressa de escola estadual, Enfermagem.).....	193
4.1.4 Caso 4 – Paulo (28, pardo, egresso de escola estadual, Enfermagem.).....	198
<b>4.2 Identidade, práticas pedagógicas e de letramento e seminários acadêmicos em foco.....</b>	<b>200</b>
4.2.1 “O pessoal que vem da escola pública” e “alguns que passaram” identidades relacionadas à forma de ingresso na universidade.....	201
4.2.2 “Não é que nem na escola” – sobre as práticas pedagógicas e de letramento.....	203
4.2.3 “Não vou ser professor, pra quê apresentar seminário?” o espaço dos seminários como eventos de letramento acadêmico nos cursos de saúde.....	209
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>215</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>223</b>
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	243
APÊNDICE B: Questionário sociocultural de nossa elaboração.....	245
APÊNDICE C: Roteiro para entrevistas .....	247
APÊNDICE D: Questionário de avaliação escrita dos seminários.....	248
ANEXO 1 : Lista de teses, dissertações e monografias sobre PAA no período de 2001 a 2011 registradas no portal: <a href="http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/bibliografia/teses_dissertacoes_monografias">http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/bibliografia/teses_dissertacoes_monografias</a>	250
ANEXO 2: Relação candidato/vaga por curso e grupos de cotas referente ao vestibular COVEST 2013	259
ANEXO 3: Questionário Sociocultural da COVEST.....	260

## INTRODUÇÃO

O estudo retratado nesta tese situa-se na área da Linguística Aplicada, e seus pressupostos de se ocupar com questões sociais relevantes tomando a linguagem como foco (EVENSEN, 1998; GUEDES-PINTO, 2010; RAJAGOPALAN, 2006) e produzir conhecimentos úteis para os participantes de práticas sociais situadas, considerando seus interesses e perspectivas (MOITA LOPES, 1998), através de construtos teórico-metodológicos transdisciplinares (ROJO, 2006). Nele, problematizamos o processo de letramento acadêmico de estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina cujo acesso à Universidade Federal de Pernambuco foi favorecido pelo sistema de cotas, adotado nessa instituição por força da Lei nº 12.711/12, que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades e institutos federais para indivíduos que atendam ao critério de ser egresso de escola pública, subdividido em duas categorias, contemplando renda e autodeclaração como preto, pardo ou indígena.

A assinatura dessa Lei representou um importante momento das discussões em torno do uso de políticas de ações afirmativas (PAA) nos processos de seleção de discentes das instituições de ensino superior brasileiras (IES). Embora as manifestações pró-ações afirmativas tenham raízes nas lutas empreendidas pelos movimentos negros por igualdade racial e o fim do racismo, sobretudo no final da década de 1970, dois fatos contribuíram para que os debates se intensificassem a partir dos anos 2000. Internacionalmente, na “II Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, ocorrida em Durban, África do Sul, o Brasil tornou-se signatário da Declaração de Durban, reconhecendo oficialmente a existência de discriminação contra negros e se comprometendo a instituir ações específicas com intuito de propiciar maior acesso desse contingente ao ensino superior<sup>1</sup> (PEREIRA, 2011; SANTOS, A. 2012).

No contexto nacional, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Norte Fluminense (UENF) instituíram cotas sociais para alunos de escola

---

<sup>1</sup> A Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata indicou que Estados, “apoiados pela cooperação internacional, considerem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001, apud SANTOS, 2012, p. 289-290).

pública em 2000 e cotas raciais para negros e indígenas em 2001. A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira entre as federais a adotar o regime de reserva de vagas já em 2004. Na sequência, observando o princípio de autonomia universitária, muitas IES aderiram a essa iniciativa originando um diversificado processo de implantação com adaptações regionais. Segundo dados do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, até 2009, cinquenta e quatro, das 236 instituições de ensino superior brasileiras adotavam medidas afirmativas em seus vestibulares nas modalidades de cotas ou através do sistema de bonificação por pontos nas notas de vestibulandos egressos da escola pública (PEREIRA, 2011, p.19).

Durante todo esse período, houve um intenso debate envolvendo o Estado Brasileiro, movimentos da sociedade organizada, das universidades e da imprensa. As discussões diziam respeito basicamente às premissas sobre a implementação e a legitimidade dessas políticas, ou sobre a sua eficácia, isto é: poderia ou não o sistema de cotas corrigir a desigualdade social brasileira? Colocava-se também o questionamento sobre justiça: estariam os estudantes cotistas tomando o lugar de alunos “mais bem preparados” no ingresso à universidade? Além disso, eram comuns divergências quanto ao conceito de raça e sua aplicação em políticas públicas. Segundo Barbosa et al (2013, p.2), as questões recém-apresentadas foram também abordadas em numerosas pesquisas científicas de diferentes áreas, que, majoritariamente, se concentravam em temas como a legitimidade e justiça das políticas em detrimento de aspectos relativos à inserção e permanência dos cotistas na universidade.

Entretanto, Santos, J. (2012, p. 419) reconhece que o crescimento do número de investigações sobre PAA na última década propiciou o abandono da “polaridade opinativa” em função de uma “lógica argumentativa e análise dos dados”<sup>2</sup>. Confirmamos essa afirmação ao encontrarmos uma quantidade significativa de estudos interessados, por exemplo, nas repercussões dessas ações para seus beneficiários e IES. Autores como Pardini et al (2011) na Administração; Bezerra & Gurgel (2011) na Economia; Dauster (2002), Guimarães (2007), Cordeiro (2008), Estacia (2009) e Souza (2009) na Educação; e Barros (2009) no Serviço Social convergem em admitir que a inserção de indivíduos provenientes de estratos sociais antes marginalizados do ensino superior exerce influência tanto no desempenho individual dos sujeitos e nos grupos mais imediatos de convívio, quanto na organização que está diversificando seu público, neste caso, as IES enquanto sistema. Da mesma forma, são unânimes em sinalizar a necessidade de se compreender melhor as consequências da di-

---

<sup>2</sup> No texto “Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção”, Jocélio Santos investiga a repercussão das PAA em artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

versidade nessa etapa da escolarização e a exigência de um repensar dos gestores acadêmicos sobre como lidar com esse fenômeno.

Dessa forma, atualmente o sistema de reserva de vagas tem figurado como tema multidisciplinar abordado em investigações que, apesar de se fundamentarem em diferentes quadros teóricos e perseguirem objetivos diversos, guardam semelhanças entre si que nos permitem agrupá-las em tendências, como percebemos num levantamento de oitenta e oito textos monográficos (teses e dissertações) encontrados no portal [www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br)<sup>3</sup>. Entre tais estudos, identificamos tanto as questões clássicas acerca das cotas, relativas a direito e justiça social e outras menos enfocadas, quanto a recorrência de pesquisas que consistiam em: 1) análises de discursos dos atores envolvidos no debate; 2) pesquisas sobre questões identitárias; 3) estudos de caso da implantação das cotas em determinadas instituições; 4) comparações do desempenho acadêmico dos cotistas em aspectos como evasão, notas, repetência, etc. e, 5) acompanhamento de parte das trajetórias dos estudantes na universidade (ANEXO 1).

Esta última tendência, que chamamos de *estudos de percurso* é aqui representada por um conjunto de sete trabalhos<sup>4</sup> das áreas de Educação e afins que têm em comum o fato de elegerem a perspectiva dos sujeitos de direito dentro do contexto empírico das instituições universitárias nas quais as PAA estão sendo implementadas. Embora cada um em sua especificidade, também compartilham objetivos próximos à busca de “entender as transformações nas demandas e nas práticas escolares, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea” (ZAGO, 2006, p. 236), trabalhando a partir de metodologias qualitativas de geração de dados. Os argumentos de Pinto (2005, p.5-6) sintetizam bem as defesas desse grupo quando diz que:

A compreensão do significado social das cotas depende de sua contextualização nas diversas estruturas institucionais, relações de poder, sistemas de pensamento, mecanismos disciplinares, identidades (sociais, acadêmicas e profissionais) e interações sociais que compõem o universo institucional e simbólico da universidade. (...) Essas questões são centrais para a discussão e avaliação da política de cotas na educação superior, pois a eficácia social desta não pode ser medida apenas em termos da entrada

---

<sup>3</sup> No dia 08 de junho de 2015, o portal registrava um total de 232 produções publicadas no período de 2001 a 2011 sendo 19 teses, 71 dissertações e 142 artigos. Com vistas aos objetivos desta pesquisa, restringimos nossas análises apenas aos textos monográficos.

<sup>4</sup> Os estudos de percurso que compõem nossa amostra são: Amaral (2010), Holanda (2008), Pereira (2007), e Sotero (2009) registrados no ANEXO 1 e os artigos de Dauster (2002), Weller e Silveira (2008) e Pinto (2005), nas referências.

de um certo número de pessoas “negras” ou “carentes” na universidade, mas também nas possibilidades criadas para que essas pessoas possam se manter na universidade e criar trajetórias acadêmicas e profissionais de sucesso.

Dauster (2002) nos oferece um exemplo de estudos de percurso apresentando uma pesquisa cujo foco era a socialização dos estudantes bolsistas de uma universidade privada<sup>5</sup>, assim como suas representações e práticas de leitura e escrita. De acordo com a estudiosa, os participantes que se autodenominaram “bolsistas” revelaram um perfil diferenciado entre os alunos, pois, “esta autodenominação remete a um estilo de vida e a uma determinada definição de realidade que orienta as suas relações com o mundo acadêmico.” (p.2). Ao entrevistar parte desses estudantes sobre as percepções acerca de sua condição na universidade, a pesquisadora obteve depoimentos nos quais se destacam desafios, que, a depender de nossa interpretação, podem reforçar as teses divulgadas em veículos de comunicação (apresentadas na sequência desta introdução) de inadequação desses sujeitos à academia:

As queixas dadas pelos “bolsistas” referem-se a pontos, tais como: comentários sobre o ensino público, sobre a queda de qualidade do curso universitário com o ingresso dos setores populares, sobre o tratamento diferenciado dos professores em relação aos alunos, sobre as dificuldades entre os alunos em estabelecer parcerias entre “bolsistas” e “elite”, sobre as relações de evitação dos alunos vistos como “elite” face aos dos “setores populares” no que diz respeito à convivência em grupos de trabalho; sobre a “guetificação” dos integrantes dos setores populares excluídos do convívio pelos outros, sobre *a crítica de uma escolaridade deficiente que dificultaria as relações dos alunos da rede pública com a escrita e a leitura*. (DAUSTER, 2002, p.5- destaque nosso).

Para analisar tais declarações, ela mobiliza conceitos de teóricos como Ong (1998 [1982]) para quem a cultura do estudo, tal qual concebemos e praticamos nos meios

---

<sup>5</sup> No texto: “Bolsistas” e “elite” –tensão e mediação na construção diferencial de identidades de estudantes universitários apresentado no VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, ocorrido em Belo Horizonte no ano de 2002, Tânia Dauster levanta reflexões sobre a inserção de alunos provenientes de camadas populares mediante a concessão de bolsas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro –PUC/RJ. De acordo com a estudiosa, a introdução de alunos de meios populares “recebendo bolsa de ação social ou reembolsável para cobrir as despesas com a mensalidades” nessa instituição representou uma grande mudança na universidade tendo em vista que ela era tradicionalmente considerada de classe média alta ou de “elite econômica e sociocultural”.

universitários, só se configura na plenitude da cultura do escrito, seus valores, atitudes e tradições e Chartier, A. M. & Hébrard (1989) e Chartier, R. (1991) os quais afirmam que integrantes de meios populares tendem a apresentar maior familiaridade com a linguagem oral. Então, atribui parte das dificuldades relatadas pelos bolsistas em práticas letradas na academia como resultado do conflito entre as experiências pregressas desses estudantes e os valores cultivados na universidade.

Por isso, Dauster entende que a iniciação daqueles bolsistas nos valores básicos da vida universitária representa um rito de passagem<sup>6</sup> particularmente significativo, pois, implica a “interiorização de padrões consistentes da cultura escrita acadêmica por um universo social cujo processo de socialização primária<sup>7</sup> é predominantemente de base oral”. Neste sentido, ela defende que a permanência desses estudantes na universidade, vai exigir grande ênfase na produção e leitura de textos, “cabendo à universidade propor um trabalho curricular que garanta a apropriação dos códigos da cultura escrita acadêmica” (DAUSTER, 2002, p.10).

Diferentemente da área de Educação, uma das que mais tem gerado estudos sobre as cotas (BARBOSA et al, 2013, p.2), o tratamento do tema ainda é discreto nas pesquisas em linguagem, que, inicialmente, se limitaram a analisar os discursos produzidos no debate sobre as PAA<sup>8</sup>. Pereira (2011), em sua investigação de doutorado em Comunicação e Informação, estudou o tratamento do assunto em alguns jornais brasileiros de grande circulação. O pesquisador percebeu que, embora dessem voz à defesa das perspectivas dos diferentes atores, a análise do espaço concedido aos debatedores, dos comentários que acompanhavam as informações e, principalmente, dos argumentos mobilizados nas seções de editorial e nos artigos de opinião, permitiu reconhecer a oposição desses veículos ao estabelecimento do sistema de reserva de vagas como um todo e às cotas raciais em particular. Essa oposição era expressa “mediante o uso de um discurso ideologicamente conservador – entendido como

---

<sup>6</sup> A autora emprega o termo “rito de passagem” de acordo com a acepção de DaMatta (1977) para dizer que a entrada na vida universitária representa uma mudança de um *status* social para outro.

<sup>7</sup> Em nota, Dauster (2002, p.15) esclarece os conceitos de *Socialização Primária* e *Secundária* usados no artigo: “Para Berger e Luckmann (1966) a realidade é construída socialmente. O estudo de como o indivíduo se torna membro da sociedade é foco das preocupações dos autores. Simplificando suas posturas, existem dois processos, ou seja, “a socialização primária, a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, durante a qual ele introjeta o seu mundo objetivo como subjetivamente significativo e a socialização secundária, qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sua sociedade” (pg. 175). A socialização secundária pressupõe uma personalidade formada, um mundo interiorizado como realidade altamente significativa, tendo como base os processos de “socialização primária”.

<sup>8</sup> Os estudos de Martins (2004) e Frazão (2006), ambos registrados no ANEXO 1 desta tese exemplificam esta tendência.

baixa propensão ou mesmo reação à introdução de novos direitos – e, conseqüentemente, contribuindo para manutenção do *status quo*” na sociedade brasileira (p.20).

Ainda segundo ele, a abordagem conservadora era realizada através de articulações de três tipos de discursos. O *discurso da perversidade* se materializava em afirmações de que as cotas raciais acentuariam o racismo incentivando o próprio problema que, a princípio, teriam função de evitar, ou, que excluiriam os não negros de direitos adquiridos. A lógica do *discurso da futilidade* diferia da anterior, pois, nesse caso, não se antevia um retrocesso ou um efeito devastador para a sociedade como um todo, mas a mudança era considerada puramente cosmética, não alterando as estruturas profundas da sociedade; partidários desse discurso questionavam a eficácia das cotas raciais porque entendiam a desigualdade brasileira como resultante de má distribuição de renda, sem implicações étnico-raciais. Já o *discurso da ameaça*, se ocupava de expor os riscos da adoção dessa política pública porque seus beneficiários, supostamente, teriam desempenho acadêmico inferior, o que contribuiria para baixar a qualidade das instituições de ensino e a capacidade competitiva do Brasil (PEREIRA, 2011, p.169-176).

Contudo, essa restrição das pesquisas linguísticas sobre cotas a análises de discurso é criticada por Muniz (2009, p.03), que argumenta:

Mesmo que o desafio de trazer as necessidades da sociedade para nossas pesquisas seja grande, não há como pensar a linguagem fora da sociedade ou como se o contexto sócio-cultural [*sic*] fosse um adendo, um penduricalho que adicionamos às nossas análises se conveniente. Pensar pesquisa científica desta forma é a mesma coisa que, ao sentar em frente a um computador e começar a escrever, a pesquisadora(or) esquecesse que até segundos atrás estava envolvida em alguma prática social na qual o uso da linguagem estivesse [*sic*] intrinsecamente relacionado.

Concordamos com a autora em considerar inoportuna a reserva das pesquisas linguísticas em torno de assunto de reconhecida relevância social, entretanto, admitimos que os estudos do letramento acadêmico, uma das áreas que poderia subsidiar a investigação do tema, estão ainda em processo de consolidação no país (MACEDO & BARROSO, 2010; MARINHO, 2010; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014). Isso é o que podemos perceber nos registros do Portal de Periódicos da CAPES que indicam a atuação de um quantitativo ainda

discreto de estudiosos<sup>9</sup> envolvidos, principalmente, na realização de pesquisas a partir de diversificados dados empíricos (MARINHO, 2010; MACEDO & BARROSO, 2010; CORRÊA, 2011; BEZERRA, 2012; VITÓRIA & CHRISTOFOLI, 2013); atuando na institucionalização de disciplinas de produção de textos em cursos de graduação e de pós-graduação (MOTTA-ROTH, 2006; FISCHER, 2010) e propondo investigações cujas metodologias contemplam o oferecimento de diferentes atividades pedagógicas a grupos de aprendizes (FIGUEIREDO & BONINI, 2006; RODRIGUES, 2012).

Essas ações que, em sua maioria, privilegiam o papel da escrita em detrimento da fala nos processos de letramento acadêmico, são ainda incipientes e parecem insuficientes para dar conta da complexidade e urgência que o tópico ganhou nas últimas décadas, tendo em vista os movimentos de universalização e democratização desse nível de escolaridade no Brasil (VIECELLI et al, 2009). Além disso, apesar de reconhecerem a existência de questões sociais implicadas no uso da língua, até o momento, os estudiosos brasileiros do letramento acadêmico tratam pouco de aspectos sociológicos ou culturais mais específicos, tais como gênero, etnia ou classe social.

Mesmo assim, apesar de ainda não se voltarem especificamente para as PAA, tais pesquisas têm apontado os desafios enfrentados pelos estudantes de graduação para se apropriarem de novas práticas de leitura e escrita<sup>10</sup>, a despeito de haverem sido promovidos a esse nível de ensino (MARINHO, 2010; FISCHER, 2007). Da mesma forma, identificam que muitos professores universitários recorrem ao *discurso do déficit do letramento* rotulando os ingressos no ensino superior como “incompetentes e incapazes de participar de práticas letradas nessa esfera social” (FISCHER, 2007, p. 16) tendendo a reagir de duas principais formas. Uma parte deles atribui o suposto despreparo dos aprendizes a deficiências em sua escolaridade prévia ou a características pessoais dos alunos e adotam postura meramente contemplativa (MARINHO, 2010; VITÓRIA & CHRISTOFOLI, 2013). De outra perspectiva conceitual, há profissionais que relacionam as declaradas dificuldades de escrita dos estudantes universitários a “falhas ou ausências de processo de ensino de escrita na educação superior” e atuam no sentido de desenvolver alternativas pedagógicas para o problema (GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ & FLÓREZ-ROMERO, 2011, p.139)<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Realizamos essa revisão, principalmente nos espaços de tempo decorrido entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2015.

<sup>10</sup> Até o momento, a maioria dos estudos sobre letramentos acadêmicos privilegiam as práticas de leitura e escrita. Nesta investigação, elegemos os seminários acadêmicos como alternativa para também observar a modalidade oral.

<sup>11</sup> No original: “(...) fallas o ausencia de procesos de enseñanza de la escritura en la educación superior”.

Com base nessa segunda orientação, temos assistido à institucionalização de programas, medidas e mesmo de disciplinas com vistas à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico. Contudo, grande parte dessas atividades confirma o pressuposto do *défice*, conseqüentemente, propondo alternativas com vistas a remediar o fenômeno. Dionísio & Fischer (2010), num estudo meta-analítico cujo *corpus* era composto por 19 trabalhos sobre letramento acadêmico, oriundos do Brasil, Portugal, Espanha, Estados Unidos, Irlanda e Finlândia, apresentados na 16ª Conferência Europeia de Leitura<sup>12</sup>, identificaram que:

Ainda que os objetivos enunciados nos textos e propostas nem sempre denunciem explicitamente aquele tipo de movimento [adequação dos estudantes aos padrões de textos e práticas vigentes na academia], e a literacia<sup>13</sup> continue a ser, em alguns, concebida como prática social, as justificativas expostas para a condução dos estudos, a forma de realização das análises, bem como as considerações finais que se apresentam denotam uma perspectiva de *défice* e remediação, em vista de um não saber-fazer ou de um não-saber orientar práticas de leitura e produção escrita”. (DIONÍSIO & FISCHER, 2010, p. 293 –destaque original)

Essa propensão a associar as atividades pedagógicas que visam a favorecer o desenvolvimento de letramentos acadêmicos a medidas compensatórias é ainda mais evidente em ações voltadas para grupos contemplados por PAA, como podemos perceber na descrição oferecida pelos autores do seguinte projeto de extensão:

*Em função da necessidade de delimitação de um grupo de acadêmicos a ser atendido pelo projeto, este projeto volta-se para o letramento acadêmico dos estudantes que ingressaram na instituição por meio de políticas afirmativas, como o Vestibular Indígena, e de políticas de Cooperação Internacional do governo federal (Programa Estudante Convênio – Graduação), especificamente estudantes provenientes de países africanos.*

(...) Muitos destes estudantes são oriundos de comunidades linguisticamente complexas (CAVALCANTI, 2007), *sendo falantes de variedades linguísticas desprestigiadas e frequentemente consideradas inadequadas para os gêneros acadêmicos*. Além disto, há estudantes cuja língua materna não é a língua portuguesa,

---

<sup>12</sup> Originalmente “16<sup>th</sup> European Conference on Reading”, realizada em Portugal no ano de 2009.

<sup>13</sup> Expressão do Português Europeu equivalente ao termo *letramento* na variação brasileira.

sendo que esta é inserida ao seu repertório como língua segunda ou terceira. (TORQUATO et al, 2012 –destaque nosso)

O texto apresenta uma imposição institucional como principal justificativa para a escolha de beneficiários de PAA como público-alvo do projeto. Estes, por sua vez, são descritos tão somente em face de características desafiantes ao desenvolvimento dos letramentos na academia: “falantes de variedades linguísticas desprestigiadas/consideradas inadequadas para os gêneros acadêmicos ou falantes de outras línguas”, argumentos que nos lembram a defesa de Dauster (2002) sobre a necessidade de um “trabalho curricular” para garantir a apropriação dos “códigos da cultura escrita acadêmica” aos bolsistas da universidade privada.

Todavia, a proposição de medidas compensatórias especialmente designadas para grupos de universitários no sentido de subsidiar o domínio de práticas de letramento acadêmico não é unânime entre os estudiosos, como percebemos em pesquisas linguísticas recentes, que tratam de questões relacionadas à expansão do ensino superior no Brasil. Fiad (2011, p.362), para quem atualmente “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade”, entende que a introdução de estudantes de diferentes classes sociais e etnias na universidade “evidencia a demanda por maior atenção à investigação da escrita acadêmica”. Já Ferreira (2013), em sua tese de doutoramento “Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil”, acrescenta que esta situação impõe a discussão sobre novas metodologias de ensino, apontando antes para a necessidade de revisões do trabalho pedagógico que para a mera adaptação dos ingressos à academia.

Por sua vez, Pasquotte-Vieira (2014) vê aproximações entre os contextos brasileiro e britânico através da leitura de Lillis (1999), que usa o termo “alunos não tradicionais” para se referir aos estudantes fora das classes econômicas privilegiadas recentemente inseridos no ensino superior em seu país. Para Pasquotte-Vieira, o termo cunhado pela pesquisadora inglesa pode ser usado no Brasil em referência aos egressos de escolas públicas, tendo em vista que “a carência do ensino” dessas instituições fundamenta a ideia de que a “precariedade do letramento escolar” seria a única razão para possíveis desafios na realização de práticas letradas na universidade. A autora refuta a culpabilização desses estudantes afirmando que

Ao que parece, inclusive, pela minha própria história de graduação numa época anterior a essa ampliação do ingresso à universidade, os problemas sobre as atividades

de escrita sempre existiram para todos, mas, nesses últimos anos, a democratização do Ensino Superior tem sido uma lente capaz de dar-lhes visibilidade. (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p.5)

Polêmicas dessa natureza são comuns também em outros países da América Latina. Zavala (2010) fala sobre os desafios evidenciados pelo ingresso de indivíduos de etnias indígenas e camponeses nas universidades e nos Institutos Superiores Pedagógicos do Peru. De acordo com ela, a massificação do ensino superior peruano, antes reservado a uma elite educada, trouxe consigo conflitos relacionados à produção e recepção de textos acadêmicos que não se reduzem a aspectos puramente linguísticos. Antes, a pesquisadora aponta para a existência de diferenças importantes entre as formas de pensar, atuar, valorizar e falar que alguns estudantes de culturas minoritárias trazem de seus contextos familiares e comunitários e aquelas que precisam adquirir para se tornarem membros dos discursos acadêmicos.

A comparação dos textos recém-comentados nos permite perceber diferenças fundamentais no conteúdo e estágio de delineamento das propostas para a questão dos ingressos pelo sistema de cotas. Nessa disputa, Dauster (2002) e Torquato et al (2012) argumentam a necessidade de construção de alternativas específicas no sentido de favorecer o desenvolvimento do letramento acadêmico de beneficiários das PAA. Enquanto Zavala (2010), Fiad (2011), Ferreira (2013) e Pasquotte-Vieira (2014) abordam essas políticas no bojo das transformações relativas à democratização dos sistemas de ensino, sem chegar a propor alternativas para suas demandas, contudo, as análises destas pesquisadoras parecem reclamar ações mais amplas ao nível das concepções e métodos de ensino das práticas de letramento acadêmico. Acreditamos que a explicação para tal divergência resida na distinção de modelos de letramento em que os dois grupos se fundamentam.

Street (1984, 1993, 1995) apresenta duas abordagens do letramento, sendo a mais antiga designada por ele como *Modelo Autônomo de Letramento*. A característica de “autonomia” consiste em que, nesse modelo, a escrita é vista como um produto completo em si mesmo, sem estar preso ao contexto de sua produção. Dessa forma, o processo de interpretação estaria determinado tão somente pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito. Kleiman (2012 [1995], p.22) aponta outras características salientes do modelo: 1) a crença numa correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a proposição de uma dicotomia entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Assim, os estudos que foram agrupados em torno do chamado modelo autônomo têm em comum o fato de defender a incorporação de certo poder transformador de nossas estruturas mentais como atributo dessa modalidade linguística, posto que a posse da escrita permitiria às pessoas se dedicarem às suas faculdades mentais superiores. Nesse sentido, Ong (1982) concebe a escrita como uma tecnologia, portanto artificial, em oposição ao modo natural de comunicação representado pela oralidade. Enquanto tecnologia, sua aquisição demandaria a transformação do pensamento para operar numa lógica abstrata, livre de considerações contextuais na realização de diversas operações cognitivas. Por sua vez, esse “pensamento transformado pela escrita”, supostamente, possibilitaria o aparecimento de comportamentos verbais socialmente valorizados, tais como: maior complexidade das sentenças, diversificação de vocabulário, minimização de fatores contextuais na produção, etc.

Tais ideias fundamentam o chamado “*mito do letramento*” (GRAFF, 1979), ideologia que atribui uma enorme gama de efeitos positivos ao letramento relacionados à cognição humana e ao âmbito social. Kleiman (2012[1995], p.34-36) fornece evidências dessa ideologia em jornais brasileiros das décadas de 80 e 90 nos quais ela encontrou trechos que associavam os efeitos da escrita a uma ampla série de fenômenos desejáveis em três diferentes níveis: a) no biológico, a escrita é associada à manutenção das características da espécie; b) no econômico, ela é vista como condição para o desenvolvimento da nação e para o aumento da produtividade; mas, c) é na área social em que, acredita-se, a escrita tenha maiores repercussões podendo garantir a capacidade de integração do indivíduo na vida moderna, sua ascensão e mobilidade social, a melhor distribuição da riqueza, a emancipação da mulher e até o avanço espiritual da sociedade.

Numa segunda fase dos estudos do letramento no cenário internacional, os pesquisadores foram se distanciando da tese de que a escrita tivesse efeitos universais para descrever suas condições de usos situados. Emblemáticas são as pesquisas conduzidas por Brian Street (1984) sobre a campanha oficial de alfabetização no Irã e as práticas de letramento dos habitantes do meio rural naquele país. Parte desses trabalhos foi publicada numa coletânea que ele organizou sob o título de “os novos estudos de letramento”. Tais pesquisas tinham em comum o fato de questionarem o pressuposto de que o letramento trazia invariavelmente consequências benéficas, demonstrando que a transmissão do letramento entre culturas ou entre grupos sociais, resulta em efeitos diversos, inclusive negativos, tais como “a incorporação da autoridade dos gêneros de escrita da cultura dominante até a

apropriação dos modos desta autoridade para as convenções discursivas dos grupos autóctones” (RIOS, 2010, p.64).

Com isso, também Street (1984) cunha o termo *modelo ideológico de letramento*<sup>14</sup>, para denominar uma perspectiva de estudo que se concentra nas práticas sociais específicas de leitura e escrita, ou seja, nas “práticas de letramento” em contraposição aos efeitos universais preconizados pelo modelo autônomo. Dentro da visão ideológica de letramento “qualquer texto, ferramenta, tecnologia ou prática social pode tomar significados (e valores) bem diferentes em contextos diversos” e nenhum deles tem um mesmo significado ou valor fora de seus contextos de uso (GEE, 1996, p.188). A complexidade do fenômeno é posta por Barton & Hamilton (1998), que entendem o letramento como um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos. A compreensão de que as práticas de letramento constituem e estão contidas nas práticas sociais viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre os usos linguísticos e as estruturas sociais, pois é nesses contextos que os letramentos têm uma função ou um papel.

Desse modo, as noções de *práticas e eventos de letramento* destacam-se na teoria orientando o processo metodológico de cunho etnográfico. O conceito de evento de letramento foi proposto por Shirley Heath (1982) para designar ocasiões em que um texto é parte essencial da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. Nessas ocasiões, o texto escrito ocupa lugar central na interação, ainda que este não esteja materialmente presente no contexto imediato, mas, se o conteúdo de uma conversa ou discussão tiver como base textos que foram escritos ou lidos anteriormente, tal atividade se caracteriza como um evento de letramento. Street (2003) realça a importância desse conceito que auxilia a reconhecer situações específicas na interação, mas, segundo ele, tal noção não pode ser empregada de forma isolada por permanecer descritiva, não informando sobre como os sentidos são construídos. Assim, se faz imperativo compreender e relacionar convenções e suposições subjacentes aos eventos que lhes garantem funcionalidade. Por sua vez, Barton (2001) entende que os novos estudos do letramento têm

---

<sup>14</sup> Bartlett (2007, p.3 –tradução nossa) nos informa que “Ultimamente, pesquisadores do letramento se aventuraram a tecer críticas a alguns dos princípios dos Novos Estudos do Letramento. Maddox (2007) sugere que a dicotomia autônomo-ideológico tornou-se uma “nova grande divisão” que impede a geração de investigações transculturais. Brandt e Clinton (2002) argumentam que os estudos etnográficos do letramento exageram o poder de contextos locais [e agência humana] para definir o significado e as formas que toma os letramentos”. Entendemos que essas críticas dizem respeito a aspectos pontuais, portanto, insuficientes para invalidar a diferenciação de modelos de letramento. Como podemos perceber, a pertinência da proposta de Street (1984), nesta tese de doutoramento, se apresenta pela possibilidade de explicar as diferenças na forma como especialistas abordam o ensino de práticas de letramento acadêmico a beneficiários de PAA.

ampliado a noção de eventos de letramento, ao examinar os vários espaços que os textos assumem nas interações, que podem ser, principalmente: *em torno de um texto*, tais quais aquelas que ocorrem durante um momento de contação de histórias entre adultos e crianças; e interações *sobre um texto*, como discussões entre pessoas sobre leituras prévias.

Enquanto os eventos de letramento são “episódios observáveis” por estarem materialmente situados no tempo e espaço, as *práticas de letramento* são, de acordo com Barton & Hamilton (1998), “padrões mais globais”, unidades não observáveis, pois envolvem valores, sentimentos, atitudes, conhecimentos partilhados, sentidos, propósitos, regras e relações sociais. Incluem o julgamento das pessoas sobre letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem sentidos com e para o letramento. Tendo esse caráter mais amplo e abstrato, as práticas de letramento não podem estar contidas “inteiramente em atividades e tarefas observáveis” (BARTON & HAMILTON, 1998, p.8), podem apenas ser “inferidas” de eventos ou de características presentes no texto (IVANIČ & ORMEROD, 2000). São processos internos, mas determinados por processos sociais, que interligam as pessoas umas com as outras, incluindo um constante compartilhar de ideologias e identidades sociais. As práticas de letramento, conforme esses autores, são mais bem compreendidas na existência de relações entre pessoas, entre grupos e comunidades, nas quais existem relações de poder que, por sua vez, determinam como os textos são utilizados, onde, quando e por quem.

Dado esse caráter social, o modelo ideológico admite que aspectos estruturais da sociedade, tais como a estratificação e o papel das instituições educacionais exercem influências nos ambientes de ensino de práticas particulares de leitura e escrita. Aqui, a escola é considerada agência privilegiada, mas não exclusiva, de letramento porque esse modelo identifica funções amplamente desempenhadas por instituições sociais gerais nos processos de inserção do indivíduo nos usos tipificados da linguagem. Por isso, o modelo ideológico reconhece a existência de práticas de letramento culturalmente específicas, inclusive, nos grupos considerados como não-letrados ou com baixo grau de letramento pelos autores que defendem a ideia da autonomia da escrita.

Constituir-se letrado, portanto, significa participar de diferentes eventos de letramento nos quais os textos assumem funções diversas, e, por consequência, fazem com que o sujeito também desempenhe papéis e se torne agente num processo dinâmico, aberto a vários domínios sociais, em que identidades socialmente situadas vão se revelando e possibilitando a fluência num conjunto de práticas num ininterrupto processo de vir a ser (GEE, 2001[1989]). Depreende-se que ser letrado consiste em ir além da inserção em situações sociais, para

implicar também a atuação do indivíduo em interação com seus pares. São nos contextos situados de práticas que se pode indicar, caracterizar, nomear ou julgar se um sujeito é letrado ou não. Dessa forma, o modelo ideológico defende que não existe alguém letrado em geral, mas pessoas letradas em diferentes e determinados contextos (GEE, 1996; SOARES, 2002).

Avaliando as implicações desses dois modelos de letramento no âmbito pedagógico brasileiro, Kleiman (2012[1995]) opta pela perspectiva ideológica como referencial teórico para o ensino da língua materna no país, posição compartilhada por boa parte dos pesquisadores nacionais. A estudiosa justifica essa escolha apontando razões como o fato do modelo ideológico “levar em conta a pluralidade, a diferença” nos usos situados da linguagem apontando para o princípio de que as práticas de letramento nas instituições formais de ensino devam ser contextualizadas “relativamente às identidades e relações sociais dos participantes, aos seus objetivos específicos, às suas necessidades”. Segundo ela, tal adoção fundamentaria o desenvolvimento de projetos pedagógicos culturalmente relevantes e críticos com vistas a um ensino de escrita que beneficiasse igualmente alunos de classes sociais desprestigiadas (p.57).

Entretanto, a grande adesão de especialistas ao modelo ideológico na academia não significou o total descrédito do modelo autônomo, que segundo Kleiman (2012[1995]), à época de publicação de seu texto, prevalecia tanto na mídia quanto nas práticas escolares (p.47). Posteriormente, essa afirmação foi confirmada por Magalhães (2012) que explica a permanência de noções ligadas ao modelo autônomo de letramento no contexto pedagógico nacional por motivos de três naturezas condizentes com a constituição histórica da política educacional brasileira, com o modo como nossa sociedade está economicamente organizada e também com a formação dos docentes de línguas (p.20-28). Ambas as pesquisadoras consideravam nocivas as consequências dessa perspectiva no ensino, principalmente, para indivíduos que pertencem a grupos menos letrados da população. Porque, nas palavras de Kleiman (2012 [1995], p.39 – com destaque adicionado):

O modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, *mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização.*

Vale salientar que o texto de Kleiman reflete as tensões vivenciadas na educação básica na década de 90, quando da universalização desse nível de ensino em nosso país. Guardadas as devidas proporções, consideramos suas análises plausíveis ao momento atual do ensino superior. Isso porque, como vimos, os estudiosos da linguagem e da educação reconhecem que o movimento de democratização das universidades oferece desafios ao ensino de práticas de letramento acadêmico e, alguns deles, recorrem a ideias inspiradas na perspectiva da autonomia para explicar e propor alternativas para suas demandas. Por exemplo, temos o discurso identificado por Fischer & Dionísio (2010) do déficit do letramento dos graduandos. Especificamente, em relação aos beneficiários de PAA, argumentos de que esses atores necessitam de auxílio para se tornarem parte da academia porque sua escolaridade é precária, ou que são mais dados à oralidade que à escrita (DAUSTER, 2002) e porque usam variedades linguísticas desprestigiadas e inadequadas aos gêneros acadêmicos (TORQUATO et al, 2012), todos condizentes com o que Pereira (2011) chama de discurso da ameaça, nos parecem também próximas do modelo autônomo de letramento.

Nesse contexto, a presente investigação *reage duplamente* à lacuna atual nas pesquisas linguísticas brasileiras sobre as PAA e ao discurso da ameaça. Propondo-nos a problematizar a maneira como graduandos dos cursos de Enfermagem (*campus* Vitória) e Medicina (*campus* Recife), ingressos pelo sistema de reserva de vagas, se constituem paulatinamente como sujeitos acadêmicos que dominam gêneros orais e escritos circulantes na universidade. Reconhecemos, portanto, o sistema de cotas como um fenômeno social em curso e assim esperamos contribuir com sua investigação a partir da perspectiva dos sujeitos de direito, numa abordagem etnográfica que privilegia a (re)construção das identidades. Semelhantemente à postura assumida por Fischer (2010, p.223) entendemos que:

(...) as diferenças nos usos da língua não simbolizam deficiências, as quais precisam ser negadas. O que conta como letramento na vida desses alunos precisa ser considerado, (re)visitado, em especial pelos professores, para que se questione, valorize, apoie, expanda o que é singular e/ou comum a esses sujeitos.

Ressaltamos, dessa forma, que o objetivo geral da pesquisa relatada nesta tese é investigar como beneficiários de uma medida polêmica de acesso ao ensino superior brasileiro se engajam em práticas letradas num domínio social específico, a academia. E, principalmente, como tais atividades, que compõem o processo de formação profissional, contribuem para que esses estudantes negociem/construam/assumam identidades relacionadas

a tais práticas. Assim, os esforços investigativos recaem sobre os estudantes – suas vozes, seus padrões de interação em sala de aula, com destaque para as atividades relativas à realização de seminários acadêmicos – todavia, como veremos na seção de análise (cap.4), muitas vezes, precisaremos atentar também para a atuação de seus professores e colegas de sala.

No desenvolvimento da pesquisa, buscaremos responder às seguintes perguntas:

1. A forma de acesso à universidade chega a constituir uma identidade para esses alunos? E, em caso positivo, quais os significados dessa identidade nos dois cursos pesquisados?
2. Em que consistia ser letrado naquelas comunidades discursivas e como eram ensinadas as práticas letradas?
3. Quais as funções dos seminários no processo de apropriação dos discursos e letramentos acadêmicos da área de Saúde por parte dos estudantes?

Recorremos a uma gama de trabalhos de muitas áreas para situar histórica e espacialmente nosso objeto de estudo. Inicialmente, apresentamos o surgimento das políticas de ações afirmativas no bojo das lutas ocorridas na Europa entre fins do século XIX e inícios do século XX, que tinham como mote a ampliação dos direitos civis e a intervenção estatal no sentido de prover proteção especial àqueles em diferentes situações de desvantagem. Essas lutas, que foram inicialmente encabeçadas pelo segmento operário, contribuíram para concepção do Estado de Bem-Estar Social em oposição à ausência do Estado em assuntos econômicos e sociais, tal como preconizava o Liberalismo Clássico.

Fora do continente europeu, observou-se movimentos semelhantes em alguns dos países ex-colonizados promovidos por grupos historicamente marginalizados mesmo após as descolonizações, tais como os membros de castas inferiores na Índia e os afrodescentes norte-americanos. Esses movimentos, que se arrastaram por todo século XX, forneceram argumentos para estabelecer políticas de discriminação positiva no sentido de beneficiar determinados segmentos sociais em muitos países na atualidade. Embora a Constituição Brasileira já previsse formas de ações afirmativas como possibilidade de proteções especiais a mulheres e pessoas com deficiência física, como já dissemos, foi só a partir dos preparativos para Conferência de Durban que as PAA passaram a ser sistematicamente discutidas em nosso país, com destaque para as cotas de ingresso nas universidades públicas (SANTOS, A. 2012, p. 294).

Estudiosos concordam em afirmar que a busca pela maior igualdade de tratamento do Estado para com membros de diferentes estratos sociais e matrizes étnico-raciais está entre os fundamentos do sistema de cotas. Da mesma forma, supõem que essa igualdade seria superior àquela forjada aos moldes liberais, posto que não se limite à formalidade das declarações de direito. Contudo, recorrem a diferentes argumentos e referenciais teóricos para definir a igualdade proposta. Assim, Feres Júnior & Zoninsein (2008) partem de informações históricas e empíricas para defender a *liberdade substantiva*, Santos A. (2012) embasa a *igualdade material* em discussões jurídicas, enquanto Moehlecke (2004b) defende a *igualdade democrática* apoiando-se na obra do filósofo John Rawls e discutindo exemplos de implantação das PAA em universidades norte-americanas.

Os autores supracitados também se ocuparam de discutir questões polêmicas acerca daquilo que Pereira (2011) chama de discurso da ameaça, isto é, a suposta tendência a um desempenho estudantil inferior por parte dos cotistas e a possível perda de qualidade das universidades brasileiras, como consequência da admissão desses alunos. Feres Júnior e Zoninsein (2008) contestam as duas hipóteses se apoiando em estudos comparativos entre o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas; Santos A. (2012) entende que os beneficiários do sistema de reserva de vagas não devam ser exclusivamente responsabilizados por sua sorte na academia; Moehlecke (2004b) propõe uma redefinição de mérito acadêmico no sentido de tornar o conceito mais inclusivo. Por sua vez, Pinto (2005, 2006) mostra que as cotas se imbricam com mecanismos de exclusão/inclusão relacionados às formas de transmissão e consagração do saber na universidade, logo, entende que os impactos das PAA diferem de acordo com critérios inerentes às próprias identidades dos cursos de graduação.

A assinatura da Lei 12.711, em agosto de 2012 pela Presidenta Dilma Rousseff, realimentou o debate sobre as PAA trazendo à tona novos e antigos argumentos acerca das repercussões de seu estabelecimento no ensino superior brasileiro. Houve manifestações de críticos que consideraram a nova legislação equivocada por se ocupar do acesso à universidade em detrimento da abordagem das demandas da educação básica (PERON, 2012). Outros celebram o fato dela conjugar dois tipos de políticas: social e afirmativa (ROSA & GONÇALVES, 2014) e seu significado simbólico que refletiria um compromisso do Estado Brasileiro com segmentos historicamente excluídos desse nível de estudos (SANTOS A., 2012). Mas, mesmo os defensores da Lei denunciam uma suposta priorização do caráter compensatório, o que representaria um retrocesso nas políticas afirmativas já implementadas em algumas universidades brasileiras (CAVALCANTE, BALDINO & HAMÚ, 2013) e também reclamam a pouca previsão de medidas de acompanhamento (assistencial e

pedagógico) dos ingressos pelo Programa Especial de Acesso durante seus cursos (SANTOS A., 2012).

No período anterior à promulgação, a Universidade Federal de Pernambuco concedia um bônus de 10% na média de uma parcela dos vestibulandos combinando o critério socioeconômico indireto (ter estudado na rede pública de ensino) e o critério geográfico (residir em cidades do interior do estado e concorrer a vagas dos *campi* de Caruaru e Vitória). Estudando os impactos desse sistema na composição do corpo discente da instituição, Cadena (2012) atribui à sua eficácia o aumento do percentual de egressos da escola pública entre os aprovados no vestibular. Contudo, essa interpretação não é respaldada pelas conclusões de um estudo anterior, realizado por Arruda & Gomes (2011), que aponta um conjunto de fatores relacionados à prática do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) como um importante elemento dessa alteração. Mas os dois estudos convergem ao reconhecer que os cursos mais concorridos da UFPE mantiveram-se com as vagas ocupadas, quase exclusivamente, por estudantes provenientes de estabelecimentos privados.

O sistema de bonificação foi substituído pela reserva de vagas no concurso vestibular 2013, ocasião em que o mínimo de 12,5% das matrículas de todos os cursos e turnos foram destinadas a estudantes egressos do ensino médio público. Comparamos o perfil dos ingressos do último exame de vigor desse sistema com o primeiro da reserva de vagas, através de dados disponibilizados pela Comissão do Vestibular relativos aos cursos de Enfermagem/Vitória e Medicina/Recife. Observamos que, neste primeiro ano, os resultados positivos foram muito discretos nos dois cursos que, em alguns casos, chegaram a registrar efeitos contrários ao pretendidos pela Lei 12.711/12.

Nesse contexto de desafios à prática da nova legislação pelas IES e para que beneficiários de PAA concluam exitosamente suas graduações, este estudo aborda o papel da linguagem, em especial das práticas de letramento acadêmico, na construção de novas identidades sociais por estudantes ingressos na UFPE pelo sistema de reserva de vagas. Para tanto, recorreremos, principalmente, a duas principais abordagens teóricas do letramento.

A primeira delas consiste no trabalho de Gee (1996; 2001 [1989]; 2006) que apresenta o conceito de discurso<sup>15</sup> como uma espécie de "kit de identidade" constituído pelo traje e as

---

<sup>15</sup> O autor distingue *Discurso* (com "D" maiúsculo) do termo *discurso* (com inicial minúscula). Segundo ele, o primeiro refere-se à associação entre linguagem e demais elementos das práticas sociais enquanto o segundo diz respeito à linguagem em uso, ou seja, são trechos, tais como as conversações, as histórias, etc. dessa forma, os **d**iscursos seriam parte dos **D**iscursos (GEE, 2001[1989], p.526; 2006, p.26). Nesta tese de doutorado optamos por não grafar a inicial maiúscula, apesar de preservarmos a escrita original do autor nas citações literais,

instruções sobre a forma de agir, falar, ler e escrever de modo a possibilitar que o indivíduo seja reconhecido desempenhando certas identidades sociais. Cabe destacar que, no sentido de desempenhar tais papéis, as pessoas utilizam recursos de múltiplas naturezas além de comportamentos linguísticos, abarcando também, formas de pensar e sentir, de manipular objetos, de usar símbolos não linguísticos, etc. Um discurso, portanto, seria a associação entre os modos de usar a linguagem e modos de pensar, valorizar, atuar e interagir em situações socialmente reconhecidas, que nos permite ser identificados como membros dos diferentes grupos sociais.

De acordo com o ambiente, os processos e os objetivos envolvidos na apropriação dos discursos estes são classificados por Gee em dois principais tipos. Os *discursos primários* são aqueles que adquirimos logo a partir dos primeiros momentos da vida, como membros de um grupo de socialização primária, (famílias, comunidades, clãs, entre outros). Já os *discursos secundários* são exigidos *por e para* termos acesso às instituições sociais na esfera pública. Essa distinção fundamenta o conceito de *letramento como o controle de um discurso secundário*. Aqui, “controle” significa a capacidade de uso em diferentes graus numa escala em que a maestria de um discurso representa seu domínio total, com o mínimo esforço.

Para Gee, alguns discursos secundários gozam de mais prestígio na sociedade tendo em vista que sua apropriação representa uma potencial aquisição de “bens” sociais, por isso, ele os denomina como *dominantes*. O controle de outros, todavia, pode representar solidariedade numa rede social particular, mas não implicam ganho de status ou bens sociais, são os discursos secundários *não dominantes*. Conseqüentemente, o teórico aponta para existência de *letramentos dominantes e vernaculares*, conforme signifiquem fluência em discursos secundários dominantes ou não dominantes.

---

semelhantemente ao que faz autores como Delpit (2001[1995]), por três principais motivos. Inicialmente, entendemos que essa distinção se apoia no critério coletividade X indivíduo, isto é: o **D**iscurso estaria a nível dos grupos e instituições enquanto o **d**iscurso seria sua realização individual. Caso nossa interpretação seja pertinente, a classificação se mostra problemática quando confrontada com trechos em que o teórico afirma que “O indivíduo instancia, dá corpo a um Discurso cada vez que ele ou ela age ou fala, e, portanto, carrega esse Discurso e, finalmente, muda-o, através do tempo” (1996, p.132); assim, como identificar os limites dos D/discursos? O segundo motivo diz respeito ao fato de que nem sempre o próprio teórico grafa essa distinção sistematicamente, como podemos constatar, por exemplo, em dois trechos do mesmo texto: “Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction and What Is Literacy” (GEE, 2001[1989]). Na página 526, temos: A **D**iscourse is a sort of “identity kit” which comes (...); em seguida, na página 537, o autor escreve: “Think of a **d**iscourse as an “identity kit” which comes (...). Finalmente, nossa terceira razão para não observar a escrita diferenciada reside no fato de que também adotamos outras acepções de discurso nesta tese, tais como o *discurso da ameaça* (PEREIRA, 2011) e o *discurso do déficit do letramento* (FISCHER e DIONÍSIO, 2010) os quais não estabelecem relação direta com a teoria de Gee.

Para além da capacidade de reproduzir os discursos dominantes que circulam na esfera acadêmica, através da aquisição total ou da reciclagem desses discursos, Gee propõe que o ensino de práticas letradas na academia deva promover *letramentos libertadores*, isto é, capacitar o aluno para usar metacconhecimentos no sentido de criticar os discursos, a forma como eles nos constituem enquanto indivíduos e nos situam na sociedade. Dessa forma, o uso crítico dos letramentos representaria um caminho para reconstituir discursivamente os estudantes e os reposicionar na sociedade permitindo que eles participem das transformações dos próprios discursos.

A segunda abordagem teórica referenciada nas nossas análises é *a perspectiva dos letramentos acadêmicos* (ACLTS<sup>16</sup>), uma tentativa de chamar parte das implicações do modelo ideológico para a compreensão das questões de aprendizagem dos alunos no ensino superior, segundo autores como Barton e Hamilton (2000), Lea & Street (2008), Street (2010) e Ivanič (2004, 1998 e 1994), entre outros. O termo letramento acadêmico é usado para designar formas novas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento que os ingressantes no ensino superior precisam desenvolver a fim de participar de eventos, até então desconhecidos, que demandam práticas peculiares de leitura e escrita.

O desafio, que envolve a produção e recepção de gêneros textuais bastante complexos e específicos do contexto acadêmico, é descrito por Bartholomae (2001 [1985]) como “inventar a universidade”: aprender a falar, experimentar formas específicas de saber, selecionar, avaliar, relatar, concluir e argumentar que definem o discurso da comunidade acadêmica. Ainda conforme o autor, os estudantes são forçados a lidar com diversos discursos e não apenas com um único, ao escrever e ler no âmbito de determinada disciplina na universidade.

Da constatação da existência de discursos variados na academia, Bezerra (2012, p. 250), apoiado em Johns (1997) explica o uso do termo letramentos acadêmicos, no plural, para designar letramentos adquiridos de diferentes maneiras e para diferentes fins dentro da academia. Isso explicaria, por exemplo, por que não é comum “lidarmos com textos literários e com textos da área de engenharia com idêntica desenvoltura”. A escrita e a leitura dos alunos no ensino superior são vistas, então, como resultados da aprendizagem no nível da epistemologia e identidade e não meramente como habilidades individuais ou socialização no ambiente acadêmico (STREET, 2010). Dessa forma, as práticas letradas são compreendidas em suas composições como locais de discurso e poder envolvendo uma variedade de eventos comunicativos, incluindo gêneros, campos e disciplinas.

---

<sup>16</sup> Abreviação da expressão inglesa “*Academic Literacy*”.

Em consonância com tais perspectivas, optamos por procedimentos investigativos e de análise indicadores de uma metodologia qualitativa de pesquisa. Mais especificamente, ganham destaque, no presente trabalho, *estudos de casos etnográficos* (ANDRÉ, 2003), por haver processos longitudinais de investigação, viabilizados por nossa observação nas salas de aula, durante os semestres 2013.2 e 2014.1, que foi combinada com outros instrumentos de coleta de dados: a) questionários escritos; b) entrevistas orais; c) diário de campo (auxílio nas transcrições das aulas) e d) videograções de seminários realizados pelos alunos. Quatro estudantes, dois de cada curso, assumem a posição de participantes da pesquisa cuja escolha se deu ainda durante a coleta de dados, por motivos singulares de suas histórias de vida e inserção na universidade.

A decisão de observar, prioritariamente, as atividades relativas à participação desses estudantes em seminários, que aqui são compreendidos como eventos de letramento (VIEIRA, 2005; SILVA, M. 2007; Meira & Silva, 2013a, 2013b), é justificada por três principais motivos. Inicialmente, atentamos para a recorrência desse evento que consta entre as “estratégias metodológicas” mais frequentes no ensino superior brasileiro (ZANON, 2010; SOARES, 2013); outra razão diz respeito ao fato de sua produção demandar práticas situadas de leitura e de escrita além de contemplar a modalidade oral da língua; por fim, a escolha dos seminários foi também motivada pelo espaço que eles propiciam para a interação entre os integrantes das equipes, o que nos permitiu considerar aspectos da sociabilidade dos estudantes, tais como: os critérios que lançam mão para se agrupar, a organização das etapas que empreendem para produção do evento, e a distribuição de funções entre si.

Cumpramos ressaltar aqui que, semelhantemente à postura assumida por Vóvio e Souza (2005), é a “busca do singular e do situado, emoldurado pelo contexto sócio-histórico e por sistema socioculturais compartilhados pelos sujeitos” que nos motiva a abordar o processo de letramento desse grupo de estudantes. Nesse sentido, não constam entre os nossos objetivos estabelecer comparações valorativas, por exemplo, entre cotistas e não cotistas ou destes entre si, mas de “nomear, identificar e reconhecer práticas diversas e típicas de grupos e pessoas, relacionando-as às condições de existência e aos modelos socialmente valorizados e distribuídos em nossa sociedade”. Acreditamos que esse conhecimento seja relevante para promover melhor entendimento das experiências e comportamentos de indivíduos que contaram com recursos legais de facilitação de acesso à universidade pública na busca por sua permanência e êxito na academia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que investiga as forças sociais, culturais e linguísticas envolvidas na relação entre letramento e sucesso acadêmico (CABRAL & TAVARES, 2005; ALMEIDA et al, 2005).

Em relação às tendências de pesquisas sobre cotas já apresentadas nesta introdução, nossa investigação compartilha características com os estudos de percurso e aqueles que discutem as transformações identitárias pelas quais passam beneficiários de PAA. Isto quer dizer que nos afastamos das discussões mais polêmicas sobre o estabelecimento do sistema de reserva de vagas, para privilegiar os significados da política na perspectiva dos sujeitos de direito, através do exame de experiências de suas trajetórias na universidade. Como já dissemos, essa é uma abordagem comum na Educação, mas ainda pouco vista na Linguística Aplicada. Todavia, apesar do ineditismo do tema na L.A, esta pesquisa de doutoramento se assemelha a algumas da área, tais como: às de Fischer (2007) e Pasquotte -Vieira (2014), no sentido de contemplar os processos de constituição de identidades acadêmicas; e às de Franzen (2012), Abdul Lima (2012) e Neves Júnior (2012), que relacionam as práticas letradas desenvolvidas na academia aos ofícios concernentes às profissões habilitadas em cada graduação.

Pretendemos gerar conhecimentos com potencial aplicado, com vistas a contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre letramento acadêmico em nosso país. Portanto, útil para intervir na realidade, tal como propõe Rajagopalan (2006, p. 165): “não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (...) mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas”. Acreditamos que investigações dessa natureza possam informar políticas públicas voltadas para a população aqui contemplada, especificamente, no momento de avaliação do Programa Especial de Acesso ao Ensino Superior (seção 1.4).

Nossos resultados apontam para diferentes aspectos do sistema de reserva de vagas. Em relação ao acesso aos cursos, neste primeiro ano de vigor da Lei de Cotas, o protagonismo dos egressos de escolas públicas não representou aumento expressivo de estudantes de baixa renda, negros e índios nas duas graduações da UFPE. Quanto à interação dos estudantes, percebemos a existência de identidades sociais relacionadas à forma de ingresso dos alunos nos dois cursos pesquisados, dentre as quais destacava-se aquela condizente com alguns beneficiários de PAA, os chamados “cotistas”. Mas, ressaltamos que essa identidade não era definida, exclusivamente, pelo acesso à universidade, logo, nem todos os classificados em vagas reservadas eram identificados como cotistas. Devido à conotação negativa do termo em ambos os cursos, reconhecemos fenômenos como o apagamento ou a busca por superação dessa identidade entre os participantes da pesquisa.

As identidades sociais eram negociadas no processo de letramento acadêmico através de práticas pedagógicas que concorriam para que os estudantes se posicionassem como

membros, iniciantes ou externos aos discursos dominantes na academia. Nesse sentido, percebemos que o ensino consistia, principalmente, em atividades de *aquisição dos discursos* com vistas à reprodução de práticas e valores prescindindo da reflexão sobre os mesmos, que poderia subsidiar a *aprendizagem sobre os discursos*. Isso sugere que os objetivos da ação pedagógica privilegiavam a apropriação de discursos pelos aprendizes, em outras palavras, levá-los a alcançar um nível de letramentos nos discursos da área de Saúde que os permitisse valorizar, ler, escrever, falar e se comportar como enfermeiros e médicos. Contudo, sem igualmente contribuir para que adotassem posições críticas a esses discursos acadêmicos/profissionais.

Tal abordagem favorecia o aparecimento de muitos conflitos, gerados, em parte, pela desproporcionalidade entre o espaço reservado ao ensino de práticas letradas no tempo pedagógico e as expectativas que os professores tinham em relação ao desempenho dos estudantes. Isso porque o pressuposto subjacente a este modelo de ensino, de que os estudantes podiam aprender autonomamente, parecia desconsiderar as experiências prévias de letramento de ingressos no ensino superior, mostrando-se ainda mais contraproducente para os alunos cujas experiências e conhecimentos diferissem bastante dos de seus professores.

Os seminários constituíram momentos privilegiados desse processo, sendo uma das raras ocasiões de aula em que os docentes forneceram explicações sobre dimensões das práticas discursivas nem sempre perceptíveis aos estudantes apenas pela imersão nas próprias práticas. Essas explicações diziam respeito tanto a aspectos mais superficiais, como convenções de escrita e uso de termos especializados, quanto a assuntos abstratos, relativos à valorização de símbolos e outros objetos próprios da área e ao funcionamento das comunidades discursivas. Mesmo assim, também a realização desse evento representava desafios aos estudantes que contavam com pouco apoio e orientações no sentido de entender a função daquele evento de letramento em cursos de bacharelado, assim como fazer face à multimodalidade e lidar com os mutiletramentos envolvidos.

Assim, a realização de seminários acadêmicos nos cursos observados evidenciava que o processo de letramento acadêmico do corpo discente, considerado em sua diversidade, seria favorecido por mudanças em três dimensões. Aos docentes, caberia ser sensível aos conhecimentos prévios e condições efetivas dos alunos além de esclarecer, de forma mais precisa, suas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes nas práticas letradas; complementarmente, aponta para a necessidade de aproximação dos currículos com o perfil dos ingressantes no ensino superior e dos documentos nacionais que orientam a formação inicial nas carreiras; além disso, a aprendizagem dos letramentos envolvidos na realização de

seminários parece requer a existência de espaços adicionais de aprendizagem sistemática na universidade, além das aulas regulares dos cursos.

O relato desta pesquisa está organizado em quatro capítulos. O primeiro deles tem função contextualizadora ao reconstituir momentos marcantes da história da criação das políticas de ações afirmativas no ocidente, discutir seus fundamentos e principais questões em disputa até o estabelecimento da Lei 12.711/12, com suas repercussões na UFPE, exemplificadas pelos cursos aqui investigados. Os segundo capítulo é de natureza teórica e se destina a apresentar: a) os conceitos de discurso e de letramento tomados a Gee (1996, 2001[1989], 2006); b) a perspectiva dos letramentos acadêmicos exemplificada em resultados de pesquisas; c) os documentos orientadores da formação inicial de enfermeiro(a)s e médico(a)s; e, d) a concepção dos seminários acadêmicos como eventos de letramento. O terceiro capítulo serve à discussão pormenorizada dos aspectos metodológicos da investigação. A análise está concentrada no capítulo 4 e, na sequência, tecemos nossas considerações finais.

# CAPÍTULO 1

## POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: MARCOS HISTÓRICOS, PRINCÍPIOS E REPERCUSSÕES EM CURSOS DE SAÚDE DA UFPE

Este capítulo se presta a contextualizar histórica e espacialmente o objeto de estudo de nossa investigação. De início, reconstituímos alguns momentos relevantes do estabelecimento das PAA no ocidente e discutimos a relação dessas políticas e os princípios de igualdade e mérito. Na sequência, apresentamos argumentos de estudiosos que se fundamentam em diferentes perspectivas teóricas para discorrer sobre a pertinência do sistema de reserva de vagas nas instituições de ensino superior brasileiras. Apoiados nesses mesmos autores, discutimos possíveis implicações das cotas na qualidade das IES e desempenho dos estudantes. Finalmente, introduzimos a Lei 12.711/12 e avaliamos seus efeitos na composição das turmas dos cursos aqui estudados. Encerramos tecendo considerações sobre os consensos e as questões em disputa acerca dos desafios relacionados ao Programa Especial de Acesso ao Ensino Superior.

### 1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA E DOS FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Sarmiento (2008, p.262) encontra a origem da expressão “ação afirmativa” (*affirmative action*) numa Ordem Executiva expedida pelo então presidente Kennedy em 1961. Mas, segundo ele, foi no governo de outro presidente americano, Lyndon Johnson (1963-1969), que ganharam corpo nos Estados Unidos as medidas de discriminação positiva em favor de negros e de outras minorias étnicas. No entendimento do autor, ações afirmativas consistem em:

(...) medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial por meio da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como as mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou os afro-descendentes, e incidir nos mais variados campos, como educação superior, acesso a empregos privados ou cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração de contratos.” (idem, p. 258)

Apesar do exemplo norte-americano ser tão mencionado no debate público sobre o tema no Brasil, Silva (2008) mostra que princípios de ação afirmativa estão presentes nas constituições de muitos países, tais como Canadá, Alemanha, Finlândia, Bulgária, Polônia, África do Sul e Índia, além de em vários tratados internacionais. Essa lista é completada por Sarmiento (2008) que inclui nações como Austrália, Nova Zelândia, Israel, China, Rússia, Sri Lanka, Malásia, Nigéria e ilhas Fiji. Por seu turno, Feres Júnior e Zoninsein (2008) entendem a adoção de tais políticas como uma:

(...) decorrência evolutiva do Estado de Bem-Estar Social, particularmente eficaz em sociedades pós-coloniais, onde minorias anteriormente exploradas pela metrópole passaram a viver sob o regime formal da democracia liberal, sem, contudo, almejarem igualdade *substancial* e acesso real aos direitos da cidadania plena. (p. 11 – destaque nosso)

Para os autores recém-citados, como toda política pública, as PAA devem cumprir dois requisitos: o da legalidade e o da moralidade. Por legalidade, eles entendem a qualidade de se harmonizar a ação afirmativa com o sistema legal do país onde é implantada. No que tange à moralidade, concebem que deve existir justificção das ações com base nos valores principais da sociedade em que acontecem. Assim, classificam como morais as medidas que podem ser justificadas pelos valores centrais de uma comunidade política.

Ainda de acordo com esses autores, o fulcro normativo da ação afirmativa é o conceito do que eles denominam de *igualdade substancial*<sup>17</sup>, ou seja, o dever dos sistemas políticos-legais de não somente submeter os membros da sociedade a critérios universais de igualdade formal, mas, também de promover gozo efetivo de condições de vida compatíveis. Em outras

---

<sup>17</sup> Também chamada por outros de igualdade *material* ou igualdade *democrática*, como veremos na subseção seguinte.

palavras, a *igualdade substantiva* seria o resultado futuro da construção de relações mais justas entre os homens no presente.

Não somente Feres Júnior e Zoninsein (2008), como também Abreu (2008) e Moehlecke (2004b) reconhecem o desejo de estabelecer relações igualitárias entre os cidadãos como uma força motriz que tem contribuído para as profundas mudanças efetuadas nas sociedades ocidentais desde o final do século XVIII. De acordo com esses estudiosos, a busca pela igualdade foi crucial para o desmonte do *Ancien Régime*<sup>18</sup> no qual predominaram as distinções hereditárias e a divisão da sociedade por estamentos.

Com isso, caminhou-se para abolição dos privilégios e das desigualdades artificiais na distribuição de status social e em seu lugar viu-se a construção de projetos político-filosóficos com base no Liberalismo<sup>19</sup>. Segundo princípios liberais dessa época, cada cidadão poderia desenvolver livremente as suas aptidões de acordo com as suas qualidades pessoais. Estaria assim garantida a *igualdade de oportunidades*.

No plano filosófico, foi nesse período que se desenvolveu o Iluminismo<sup>20</sup>, que trazia consigo o triunfo do racionalismo e jusnaturalismo, através de pensadores como John Locke, Voltaire, Montesquieu, Diderot, Rousseau, Kant. Em sua essência, o pensamento moral da

---

<sup>18</sup> “Por *ANCIEN RÉGIME* se entende um certo modo de ser que caracterizou o Estado e a sociedade francesa num período de tempo, bastante definido em seu termo final, e menos definido em seu termo inicial. Os anos de 1789-1791 marcariam esse período final. (...) O aparecimento da definição do *ANCIEN RÉGIME* como identificação do modo de ser da sociedade e do Estado na França dentro do período indicado é coisa póstuma. Pelo menos, é coeva do tempo em que aquele modo de ser da sociedade e do Estado, a saber, o *ANCIEN RÉGIME*, apareceu mesmo. No momento em que o novo regime se afirmou por oposição ao *ANCIEN RÉGIME* e o superou, este último ficou definido pelo confronto”. (BOBBIO *et al*, 1998, p.29)

<sup>19</sup> No dicionário de política de Bobbio *et al* (1998, p. 686-705) há uma extensa tentativa de definição do termo, que não se esgota em si mesmo abarcando também o conceito de liberdade. Deste ensaio, reproduzimos apenas um trecho minúsculo, mas que nos permite perceber argumentos de ordem filosófica, política e histórica implicados na definição de Liberalismo “Concluindo este esboço acerca dos grupos ou partidos liberais, bem como acerca das ideias ou filosofias liberais, é apenas possível afirmar que o único denominador comum entre posições tão diferentes consiste na defesa do Estado liberal, nascido antes de o termo liberal entrar no uso político: um Estado tem a finalidade de garantir os direitos do indivíduo contra o poder político e, para atingir esta finalidade, exige formas, mais ou menos amplas, de representação política. No âmbito do enfoque histórico, o adjetivo liberal é usado para oferecer uma definição mais globalizante, explicativa e não descritiva: fala-se numa "era liberal", que começa com a Restauração (1815) e termina, ou com as revoluções democráticas de 1848, ou com a modificação do clima ético-político após 1870, quando começam a predominar a *Realpolitik*.” (op. Cit, p.690)

<sup>20</sup> O termo Iluminismo indica um movimento de ideias que tem suas origens no século XVII (ou até talvez nos séculos anteriores, nomeadamente no século XV, segundo interpretação de alguns historiadores), mas que se desenvolve especialmente no século XVIII, denominado por isso o "século das luzes". Esse movimento visa estimular a luta da razão contra a autoridade, isto é, a luta da "luz" contra as "trevas". Daí o nome de Iluminismo, tradução da palavra alemã *Aufklärung*, que significa aclaração, esclarecimento, iluminação. O Iluminismo é, então, uma filosofia militante de crítica da tradição cultural e institucional; seu programa é a difusão do uso da razão para dirigir o progresso da vida em todos os aspectos. (BOBBIO *et al*, 1998, p.615)

época entendia ser possível construir uma sociedade ética com base em fundamentos seculares, sem recorrer aos ensinamentos religiosos. Uma importante influência para as ideias iluministas foi encontrada na obra *Dictionnaire historique et critique* (1696) na qual Pierre Bayle (1647-1706) defende o princípio de que “uma sociedade de ateus poderia ser mais ética que uma sociedade baseada na religião”. Rouanet (1992, p.149-150) chama a essa postura de *cognotivismo*, ou seja, uma

Atitude intelectual que postula a possibilidade de uma ética capaz de prescindir da religião e que, em princípio, não vê diferença categorial entre o conhecimento do mundo empírico e o conhecimento do mundo moral: a mesma razão capaz de desvendar as estruturas do mundo natural é capaz de descobrir os fundamentos do comportamento moral e da norma ética.

Por sua vez, o jusnaturalismo moderno, enquanto um dos possíveis fundamentos dessa moral laica, sustentou a ideia de que o homem enquanto tal teria direitos naturais. Segundo Locke, “o verdadeiro estado do homem não é o estado civil, mas o natural, ou seja, o estado de natureza no qual os homens são livres e iguais, sendo o estado civil uma criação artificial, que não tem outra meta além de permitir a mais ampla explicitação da liberdade e da igualdade naturais” (BOBBIO, 1992, p.29).

Predominou, nesse momento, a concepção individualista de sociedade, em que o indivíduo, dotado de valor em si, vinha em primeiro lugar, anterior ao Estado, e não o inverso. De acordo com essa nova visão da sociedade, “o indivíduo isolado, independentemente de todos os outros, embora juntamente com todos os outros, mas cada um por si, seria o fundamento da sociedade, em oposição à ideia, que atravessou séculos, do homem como animal político e, como tal, social desde suas origens” (BOBBIO et al, 1998 p.90)

Tais ideias foram acompanhadas de intensas transformações que culminaram com o fim do Antigo Regime na Europa e o rompimento da ordem até então vigente estabelecendo novas referências políticas e sociais. Em sua análise do período, Bobbio (1997) entende que a nova ordem que estava surgindo igualava todos os homens no momento de seu nascimento e estabelecia o mérito e esforço de cada um como medida para repartição de bens, recursos e mobilidade social. Inspiradas nesses princípios, à época, foram redigidas as primeiras declarações modernas, através das quais o direito natural passou a figurar como lei escrita e positiva.

Esse caráter universalista da concepção de igualdade liberal, ancorado no ideal meritocrático, central ao pensamento iluminista e às declarações de direito, tornou os homens semelhantes, considerando cada homem um indivíduo, igualado aos demais através de sua natureza humana: “o pressuposto ético da representação dos indivíduos considerados singularmente e não por grupos de interesse, é o reconhecimento da igualdade natural dos homens. Cada homem conta por si mesmo e não enquanto membro deste ou daquele grupo particular”. (BOBBIO, 1997, p.117)

Para Abreu (2008), a concepção do liberalismo clássico forjou uma igualdade formal entre os indivíduos a partir da qual se justificaria a omissão do Estado de fazer quaisquer intervenções na vida econômica e social. Por essa razão, as constituições liberais que abarcam o período apontado não possuem dispositivos de proteção aos trabalhadores tampouco política social:

A Constituição norte-americana (1787), a Declaração dos Direitos do Homem proclamada pela Revolução Francesa (1789) e a Constituição que lhe segue (1791) consagraram o liberal-individualismo, defendido, desde há muito tempo, por conceituados pensadores do séc. XVIII. Tais instrumentos, de caráter nitidamente político, trataram os direitos individuais e influenciaram quase todas as Constituições adotadas até a grande guerra de 1914. Somente depois desse advento é que os direitos sociais ganharam hierarquia constitucional (ABREU, 2008, p.332).

Mas, como bem observa Abreu (2008), o caráter formal da igualdade estabelecida pelo liberalismo sofreu reincidentes ataques por não satisfazer às necessidades dos socialmente desfavorecidos. Isso porque, “mantida a interpretação restritiva do princípio, característico da segunda metade do século XIX, a igualdade de oportunidade se transformaria em princípio meramente simbólico”, tendo em vista que as condições de vida de boa parte da população apontassem para existência de grandes desigualdades entre os diferentes estratos nas sociedades liberais.

Moehlecke (2004b, p.761) aponta outra lacuna da igualdade pensada nos moldes liberais, que é seu caráter excludente. De acordo com a autora, “das Luzes e da Modernidade foram excluídos os índios, os escravos e os povos colonizados, que não compartilhavam da natureza humana dos chamados homens, e também as mulheres e crianças, supostamente, incapazes de fazerem uso da razão nos assuntos públicos”. Observe-se que, “ao mesmo tempo em que proclamavam declarações de direito, franceses e norte-americanos

escravizavam grande parte da população negra mundial”, contradição que pode ser comprovada pela data oficial de abolição da escravidão nos Estados Unidos, 1863, e pelo fato da França ter mantido suas colônias até meados de 1962.

Nesse contexto, entre fins do século XIX e início do século XX surgiram numerosos movimentos sociais na Europa que buscavam a ampliação de direitos civis, de diferentes formas. O movimento operário foi protagonista da luta por direitos predominantemente burgueses na revolução francesa. Na Inglaterra, estava em curso o cartismo, movimento que resultou na Carta do Povo, redigida em 1938, e que exigia a expansão dos direitos de voto. Dez anos depois, foi deflagrada a Primavera dos Povos, revolta internacionalista e socialista encampada na França por operários e populares.

Em 1871, uma rebelião de trabalhadores tomou Paris por dois meses, criando uma Comuna e aprovando avançadas medidas sociais como cooperativas de produção, separação entre igreja e Estado, reforma educacional laica, liberdade sindical, congelamento de aluguéis. As respostas dadas localmente a esses movimentos realizaram a ampliação do ideal de igualdade liberal e o advento do *welfare state*<sup>21</sup>, como apresenta Moehlecke (2004a, p. 58):

A partir dos movimentos e transformações ocorridas nos séculos XIX e XX, baseados na extensão e ao mesmo tempo crítica dos direitos civis e políticos e na incorporação dos direitos sociais, alterou-se a relação estabelecida entre indivíduos e o Estado. De uma postura negativa, ou seja, de não interferência nos direitos individuais, passou-se a exigir do Estado uma ação positiva e ativa, para garantia dos direitos políticos e sociais. Com isso modificou-se também a universalidade consagrada nas declarações liberais.

Em 1917 ocorreu um levante operário em Moscou e São Petersburgo, instaurando-se uma ditadura proletária que, em 1918, proclamou a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado. Essa declaração diferenciava-se das do século XVIII por se afastar da perspectiva universalista e individualista de sociedade e partir do reconhecimento de que a sociedade capitalista estava cindida em classes sociais com interesses conflitantes (TRINDADE, 2002).

A questão dos direitos civis assumiu maior destaque em decorrência da II Guerra Mundial e do nazismo exigindo uma nova declaração, agora em âmbito global. A Declaração

---

<sup>21</sup> O Estado do bem-estar (*Welfare state*), ou Estado assistencial, pode ser definido, à primeira análise, como Estado que garante "tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade, mas como direito político" (WILENSKY, 1975, *apud* BOBBIO *et al*, 1998, p.416)

Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 em assembleia das Nações Unidas, procurou integrar os direitos civis e políticos aos direitos econômicos, sociais e culturais. De acordo com Moehlecke (2004a, p. 59), essa declaração inovou em sua redação ao desaconselhar quaisquer distinções motivadas por raça ou cor entre as pessoas (artigo 2º.), proibir a escravidão e o tráfico de escravos (artigo 4º) e introduzir o reconhecimento de direitos culturais aos diferentes povos que a observam (artigo 27).

Apesar do provável avanço que a assinatura desse documento representou para construção da almejada igualdade entre os indivíduos, outros movimentos populares ocorreram nesse sentido na segunda metade do século XX. No continente americano, os Estados Unidos vivenciaram o Movimento pelos Direitos Civis, protagonizado pela comunidade negra que lutava pelo fim do sistema de segregação racial existente no país e a tentativa de inclusão desse grupo à sociedade. Tal movimento teve importância que extrapolou aquele país, pois, muitos de seus militantes também se envolveram em lutas pela descolonização de nações africanas.

Contemporaneamente, novas políticas de igualdade têm sido experimentadas em países que criaram PAA como forma de garantir direitos a grupos historicamente excluídos. Esse é o caso, por exemplo, dos negros norte-americanos, de membros de castas inferiores na Índia e dos imigrantes em países europeus. Mas, a criação de tais políticas normalmente suscita polêmicas entre defensores de uma posição universalista, cosmopolita ou liberal, e aqueles que sustentam uma postura de relativismo cultural, diferencialista (MOEHLECKE, 2004a).

A ordem jurídica brasileira há algum tempo tem estabelecido dispositivos que visam a proteger membros de segmentos sociais em condição de desvantagem tais como as mulheres e as pessoas portadoras de necessidades especiais. Todavia, no campo racial, a discussão no país é recente: foi a partir dos trabalhos preparatórios para a Conferência Mundial de Durban que, de fato, as PAA começaram a ser pensadas sistematicamente como instrumento para redução da desigualdade entre as etnias populacionais.

A constatação de que as políticas universalistas de combate à pobreza não são suficientes para redução das disparidades socioeconômicas entre as raças que compõem a população brasileira, bem como o conhecimento de experiências estrangeiras com ações dessa natureza levaram autoridades federais e estaduais a formularem e implementarem as primeiras políticas de discriminação positiva em favor dos afrodescendentes no país, com destaque para o acesso ao ensino superior em universidades públicas (SARMENTO, 2008).

## 1.2 AÇÕES AFIRMATIVAS E OS PRINCÍPIOS DE IGUALDADE E MÉRITO

Considerações sobre os conceitos de igualdade e mérito são comuns nos textos que tratam de ações afirmativas. Isso porque muitos autores compartilham a tese de que a busca pela igualdade de tratamento do Estado para com todos os membros da sociedade, sem distinções de classe, raça/etnia, gênero ou condição física, está no centro dessas políticas. Na sequência, abordamos a relação entre os conceitos de igualdade e mérito com o estabelecimento do sistema de cotas nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Para tanto, recorreremos a estudiosos que partem de argumentos de diferentes naturezas e quadros teóricos a fim de definir a igualdade buscada pelas ações afirmativas, bem como a noção de mérito que tais medidas procuram instaurar nas instituições de ensino.

### 1.2.1 Feres Júnior e Zoninsein (2008): Argumentos históricos e a igualdade substantiva.

Na introdução do livro “Ação afirmativa no ensino superior brasileiro” Feres Júnior e Zoninsein (2008) se baseiam em argumentos, predominantemente, históricos e empíricos para defender o estabelecimento de cotas raciais para acesso às IES. De acordo com eles, as PAA fundamentam-se no conceito de *igualdade substantiva*, que consiste num alargamento da igualdade liberal. Isso porque, enquanto nesta o Estado se responsabilizava formalmente pela igualdade de direitos a todos os cidadãos, na igualdade substantiva, mais próxima da ideia de Bem-Estar Social, o Estado regula e interfere nas relações sociais e de mercado com vistas a produzir relações igualitárias entre os cidadãos.

Ainda segundo os autores, os conceitos de igualdade e mérito influenciaram a passagem do *Ancien Régime* para a democracia liberal capitalista implicando alterações morais na sociedade, tais como, a quebra da estrutura hierárquica rígida da sociedade europeia feudal e, em sua substituição, o estabelecimento de uma ordem na qual todos os cidadãos têm um direito igual a um conjunto de prerrogativas e proteções legais. Outra alteração moral ocorrida na passagem do Antigo Regime corresponde à redefinição do princípio do mérito, pois “enquanto na sociedade anterior o mérito, assim como os direitos, dependia da posição social e familiar da pessoa, na nova sociedade o mérito é visto como um produto do esforço, habilidades e talento de cada um” (FERES JÚNIOR & ZONINSEIN, 2008, p.15).

O estado moderno, portanto, positiva a *igualdade de direitos* através das leis cabendo ao mercado apropriar-se do princípio do mérito para distribuir prêmios na forma de recompensa

pecuniária às contribuições individuais de cada um. Por isso, os autores acreditam que os conceitos morais da igualdade e do mérito, em sua forma moderna, “continuaram a agir como mecanismos de transformação e regulação de instituições, constituições e legislações positivadas até os dias de hoje” (p.16). Mas ressaltam que, apesar dessa tentativa histórica dos governos nacionais de garantir uma suposta igualdade entre os cidadãos mediante legitimação legal, a interpretação dos textos legislativos é fluida e sofre influências variadas:

Dessa maneira, a lei sempre pode ser reformulada por argumentos que proponham uma forma de igualdade “superior” a que está positivada em uma determinada constituição ou norma jurídica. A lei escrita é um esforço de se fixar o princípio moral da igualdade, mas, como os contextos políticos, as sociedades e suas formas de autorreflexão mudam. Assim, há sempre a possibilidade de se reinterpretar a igualdade de maneira diversa da que está estampada na lei. (p.16)

Além disso, Feres Júnior e Zoninsein (2008) defendem que, na modernidade, estabeleceu-se uma “hierarquia” entre os princípios de igualdade e mérito no que tange à transformação das instituições. De acordo com eles, no Estado de Bem-Estar Social houve a extensão do princípio da igualdade sobre o de mérito, posto que o modelo anteriormente citado – no qual o Estado garantia a igualdade de direitos através das leis e o mercado a premiação do mérito –corresponde ao liberalismo clássico, ou, mais precisamente, a uma forma pura de liberalismo. No Bem-Estar Social, reconhece-se que, sem um mínimo de garantias materiais e morais, parcelas da população ficariam incapacitadas de gozar, em pé de igualdade, com os demais cidadãos, dos direitos previstos por lei.

Assim, houve uma operação de limitação do princípio do mérito pelo da igualdade para chegar à noção de *igualdade de oportunidades*, que, por sua vez, seria superior à igualdade de direitos. Com isso, os autores entendem que, no sentido de corrigir possíveis injustiças do modelo liberal, faz-se necessário que o Estado subtraia parte da riqueza que circula no mercado através de impostos e taxas, e as distribua para as parcelas mais frágeis da população concebendo que “o princípio da igualdade, para melhor se realizar, justifica uma redução na esfera de atuação do princípio do mérito” (p.16).

O presidente democrata dos EUA, Lyndon Johnson, um dos primeiros governantes a assinar leis que instituía PAA nos Estados Unidos, justificava sua atitude usando a seguinte alegoria: “não se pode pegar um homem que ficou acorrentado por anos, libertá-lo das cadeias, conduzi-lo, logo em seguida, à linha de largada de uma corrida, dizer ‘você é livre

para competir com os outros’, e assim pensar que se age com justiça”. Feres Júnior & Zoninsein (2008, p.16-17) julgam esse exemplo revelador da “dependência profunda que a noção contemporânea de mérito tem do valor de igualdade”. Para eles, atualmente só é meritório aquilo que é conquistado quando os competidores são razoavelmente iguais, ou melhor, metaforicamente, partem da mesma linha de largada, assim, vantagens desproporcionais e desigualdades agudas cancelariam o mérito de qualquer vitória. Com isso, questionam a noção de mérito até então usado nas seleções das IES brasileiras:

Ganhar uma corrida de pessoas que têm os pés atados, ou pesos nos pés, ou mesmo *valer-se do privilégio econômico para adquirir uma formação que o capacite para admissão em uma universidade de qualidade*, enquanto o grosso da população só tem acesso a uma escola pública de baixa qualidade, *não constitui mérito propriamente dito, mas sim perpetuação do privilégio.*

(...)

O debate sobre o mérito nos leva de volta a um problema moral abordado anteriormente. Pois se o que diferencia o Estado de Bem-Estar do liberalismo puro é exatamente a proeminência relativa do princípio da igualdade sobre o do mérito, por que essa configuração não deve ser estendida à universidade? *Por que a universidade deve funcionar como uma instituição que segue estritamente a norma do mercado?* Pois, da maneira como ele opera hoje no Brasil, quanto melhor a nota no vestibular, mais concorrido o curso em que o aluno ingressa, maiores seus rendimentos e prestígio social depois de formado. (FERES JÚNIOR & ZONINSEIN, 2008, p.17- 18 – destaques nossos)

Falando especificamente da relação entre os conceitos de mérito e igualdade e o estabelecimento de cotas raciais para acesso às universidades federais brasileiras, os autores defendem que essa política promove a igualdade de oportunidades para membros das diferentes matrizes étnico-raciais da população favorecendo a construção de igualdades substantivas na nossa nação. Ao mesmo tempo, os autores negam o suposto equívoco de que as cotas raciais seriam contrárias ao valor do mérito.

Na visão deles, existem sistemas de exclusões sociais no Brasil que afetam, principalmente, cidadãos não-brancos deixando-os em situação de desvantagem. Por isso, é necessária a equalização das posições iniciais de indivíduos de etnias historicamente marginalizadas para que, então, o mérito real dos indivíduos possa ser premiado. Em outras palavras, ao promover a igualdade de oportunidades entre brancos e não-brancos no acesso a

instituições de ensino superior de qualidade reconhecida, as PAA tornam-se um “instrumento importante de promoção do mérito verdadeiro” e atenuante da “reprodução do privilégio disfarçado em mérito”.

Ainda no que tange à relação das ações afirmativas e a noção de mérito, Feres Júnior e Zoninsein (2008) acreditam que, mesmo regulado pelo valor da igualdade, o mérito não é extinto pela ação afirmativa. Os autores se apoiam na fenomenologia do indivíduo para dizer que o reconhecimento do mérito individual por seus pares é prerrogativa para que as pessoas se sintam dotadas de valor. Além disso, para eles, a busca pelo mérito “é um elemento crucial da formação moral do indivíduo como pessoa capaz de contribuir de maneira singular e positiva para sua comunidade através de seu próprio esforço e habilidade” (p.17).

Por isso os estudiosos entendem que, mesmo em uma política de cotas, o princípio de seleção que opera dentro de cada cota é o do mérito. Consequentemente, acreditam que os não brancos a ingressar na universidade serão aqueles com as melhores notas dentro do seu grupo. “Cursos concorridos, como medicina, odontologia e arquitetura, continuarão a selecionar alunos com alto potencial de rendimento escolar, mesmo depois da implantação das cotas” (p.18).

Concordamos com os autores na afirmação de que apenas a intervenção do Estado nos processos seletivos das universidades não é suficiente para causar grandes mudanças no caráter meritocrático dessas instituições. Entretanto, julgamos perigosa a relação direta que eles estabelecem entre a concorrência dos cursos e as potencialidades de seus ingressos. Essa crença parece contradizer as declarações anteriores dos estudiosos acerca da redução do princípio do mérito em favor do da igualdade nas sociedades modernas. Ainda nesse mesmo texto, há passagens, que discutiremos mais amplamente na seção 1.3, em que eles questionam a eficácia de testes padronizados como o vestibular para mensurar a aptidão dos vestibulandos. Para nós, ao desnaturalizar a meritocracia como princípio exclusivo de seleção do ensino superior, o sistema de reserva de vagas representa um esforço no sentido de democratizar esse nível de estudos no Brasil.

### **1.2.2 Santos A (2012): argumentos jurídicos e a igualdade material**

Santos A. (2012), que também defende o recorte racial das PAA, destaca a relevância da Conferência de Durban. De acordo com ele, a posição do Brasil nesse evento, ao reconhecer os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas para mitigar seus efeitos, foi

determinante tanto para a inclusão da temática na agenda política do país, quanto para o aquecimento do debate público acerca dessas políticas.

Para o estudioso, o plano originário da conferência de Durban se fundamenta na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, documento responsável pela promoção da universalidade e da indivisibilidade dos direitos fundamentais dos indivíduos. Apoiando-se em Piovesan (2005), o autor defende a universalidade como a extensão dos direitos humanos a todos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos. Já em relação à indivisibilidade, Santos acredita que a Declaração, ineditamente, conjugou direitos civis e políticos ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais.

A Declaração dos Direitos Humanos também inova ao admitir a adoção de parâmetros protetivos mínimos dos direitos fundamentais das pessoas, considerando suas particularidades, segundo Santos. Seria esse princípio que embasaria o texto do “Plano de Ação da III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata” a fim de realçar a importância do tratamento diferenciado à população negra, tendo em vista a situação de vulnerabilidade em que vive boa parte desses indivíduos, mesmo naqueles países nos quais não houve segregação legal.

O autor recorre ao sociólogo português Boaventura Santos, para quem só será possível pensar direitos numa perspectiva da emancipação, se for adotada uma política de direitos humanos diferente da liberal hegemônica e sua igualdade formal, que ignora as diferenças:

(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença, nossa igualdade nos descaracterizam. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não nos inferiorize; e temos o direito a ser diferentes quando ela produz, alimenta ou reproduz as desigualdades (SANTOS B. *apud* SANTOS A., 2003, p.56).

Em harmonia com a Declaração de 1948, a Carta Magna do Brasil consagrou o princípio da igualdade, ao determinar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Contudo, com o objetivo de ultrapassar os limites da igualdade formal, tendo em vista a igualdade material, a ordem jurídica brasileira estabeleceu alguns dispositivos de proteção à pessoa com deficiência física, o artigo 37, inciso VII da Constituição Federal de 1988, determina a reserva de um percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência; e à mulher, artigo 7º, inciso XX, trata da

proteção do mercado de trabalho da mulher mediante incentivos específicos, já a Lei n. 9.100/95 obriga que sejam reservados às mulheres ao menos 20% dos cargos para as candidaturas às eleições (PIOVESAN, 2005).

Por isso, Santos acredita que o posicionamento do Judiciário quanto à constitucionalidade da reserva de vagas nas universidades combinando critérios econômicos e raciais foi decisivo para aprovação da Lei 12.711/12. Em seu entender, essa lei procura fazer prevalecer, no âmbito educacional, o princípio da igualdade consagrado no artigo 206 da CF (BRASIL, 1988) e do artigo 3º, inciso I da LDBEN, que determinam que o ensino deva ser ministrado considerando esse princípio para o acesso e permanência dos estudantes nas unidades educacionais.

Agora recorrendo a Sarmiento (2008), o autor defende a constitucionalidade das cotas raciais com base em quatro argumentos:

- 1) O da justiça compensatória em que tais medidas figuram como reparação da situação dos negros hoje, tendo em vista o seu histórico de discriminações.
- 2) O da justiça distributiva, baseada na constatação empírica de desvantagem dos negros, que demanda políticas visando a distribuir melhor os bens socialmente relevantes.
- 3) O argumento do pluralismo, segundo o qual a característica multiétnica e pluricultural brasileira exige o rompimento com qualquer tipo ou possibilidade de segregação.
- 4) Por último, o argumento da necessidade de fortalecimento da autoestima e da identidade, com objetivo de reconhecer e valorizar culturas diversificadas, sobretudo aquelas historicamente marginalizadas, integrando-as à sociedade (SARMENTO *apud* SANTOS A., 2012, p. 306).

Assim, embora Santos afirme que apenas uma lei seja insuficiente no sentido de democratizar todo o sistema educacional brasileiro, o que, segundo ele, passa necessariamente: “pela qualificação da educação pública nos níveis básico e médio, pela luta e o combate a todo tipo de discriminação bem como pela melhoria na distribuição da renda”, ele defende a combinação de cotas raciais e econômicas como um importante passo nessa trajetória.

### 1.2.3 Moehlecke (2004a, 2004b): John Rawls e a igualdade democrática. O caso da Universidade da Califórnia

No texto “Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial”, Sabrina Moehlecke (2004b) se soma aos defensores das cotas raciais para ingresso nas IES brasileiras. A autora entende que as PAA “propõem uma desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu” em sociedades democráticas que elegem o mérito individual e a igualdade de oportunidades como seus principais valores. Além disso, ela explica o surgimento das cotas em universidades brasileiras<sup>22</sup>, como uma resposta à reivindicação dos movimentos sociais por maior igualdade e mecanismos mais equitativos de acesso a bens e serviços.

Reflexões sobre os conceitos de justiça e igualdade ocupam grande parte do artigo. Nesse item, a autora apresenta dois significados de justiça recorrentes na literatura: um que a identifica com a legalidade e outro que diz ser justa uma ação que respeita certa relação de igualdade. De acordo com a pesquisadora, uma combinação desses dois significados tem sido usada em muitos ordenamentos sociais contemporâneos, tal como pensado por Bobbio (1997, p. 15) para quem “a alteração da igualdade é um desafio à legalidade constituída, assim como a não-observância das leis estabelecidas é uma ruptura do princípio de igualdade no qual a lei se inspira”.

Diferenciando a justiça da igualdade, Moehlecke (2004b) diz que a primeira está no âmbito das questões normativas, o que envolve constantes desacordos morais, já a segunda pode ser pensada em termos descritivos. Para exemplificar, ela evoca uma situação hipotética em que duas pessoas podem discutir sem chegar a um consenso sobre o que entendem por racismo ou discriminação racial e se os reprovam ou não, mas podem concordar sobre a existência ou não de uma relação específica de igualdade entre grupos raciais distintos (p.760).

Já em relação ao conceito de igualdade, a autora diz ser esse “um dos valores fundamentais” que orienta “filosofias e ideologias no debate político moderno”. Apesar dessa importância, ela acredita que a igualdade “não possui, entretanto, um valor intrínseco”. Mais uma vez apoiando-se em Bobbio (1997), concebe que a igualdade consiste no estabelecimento de uma relação específica entre os sujeitos, sendo que:

---

<sup>22</sup> Apenas sete, à época de publicação de seu texto.

O que dá a essa relação um valor, o que faz dela uma meta humanamente desejável, é o fato de ser justa. (...) uma relação de igualdade é uma meta desejável na medida em que é considerada justa, onde por justa se entende que tal relação tem a ver, de algum modo, com uma ordem a instituir ou a restituir. (idem, p. 15)

Dessa forma, Moehlecke (2004a) identifica a incompletude de uma das máximas constituintes do pensamento político ocidental que afirma que “todos os homens são ou nascem iguais” porque:

(...) dizer que dois entes são iguais sem nenhuma outra determinação nada significa na linguagem política; é preciso que se especifique com quais entes estamos tratando e com relação a que são iguais, ou seja, é preciso responder a duas perguntas: a) igualdade entre quem?; e b) igualdade em quê? (BOBBIO, 1997 *apud* MOEHLECKE, 2004a p.11-12).

Dessa forma, a autora supõe que a conotação positiva daquela máxima não seja, propriamente, a proclamação de igualdade civil entre os humanos, “mas a extensão da igualdade a todos” conceito próprio da época moderna. Isso porque, como vimos (subseção 1.1), foi só nesse momento da História que os homens foram igualados em seu nascimento, através das declarações de direito de inspiração liberal, as quais também preconizaram o mérito e o esforço de cada um como medida para a repartição de bens, recursos e mobilidade social.

A igualdade de oportunidades liberal tinha o ideário de diminuir a influência de circunstâncias sociais e de dotes naturais sobre a riqueza distribuída, substituindo a rigidez de períodos anteriores nos quais as sociedades se organizavam observando os estamentos e posições hereditárias dos indivíduos. No entanto, a autora acredita que apenas essa “igualdade abstrata” não tenha garantido a existência de relações sociais justas, posto que, além de não contemplar grande parte da população mundial, a igualdade de oportunidades liberal também se mostrou insuficiente para evitar que condições adscritas, como a raça e o sexo, se tornassem critérios de hierarquização social, promovendo uma distribuição desigual de bens e serviços.

Como já abordamos na primeira seção deste capítulo, muitos movimentos sociais eclodiram ao redor do mundo buscando novas políticas de igualdade, como forma de garantir direitos a grupos historicamente excluídos. Dentre esses, Moehlecke (2004b) dá destaque ao

Movimento pelos Direitos Civis, que aconteceu nos Estados Unidos no início do século XX, ocasião em que a população negra exigiu o fim do sistema de segregação legal vigente no país e a inclusão efetiva dos ex-escravos na sociedade norte-americana.

Nesse contexto, o filósofo político John Rawls escreveria “*Uma teoria da justiça*” (1971), obra clássica que se distancia da tradição liberal, ancorada na ideia de igualdade de oportunidades e de sua respectiva concepção de mérito, circunscrita a algumas situações sociais. Ao rediscutir o ideal meritocrático, o filósofo ressalta suas limitações e o ressignifica historicamente ao considerá-lo no âmbito dos usos e fins que a sociedade atribui às diferenças inatas ou sociais. A partir disso, Rawls define o que ele chama de “*princípio da diferença*” como algo intrínseco à estrutura da sociedade:

(...) ninguém merece a maior capacidade natural que tem, nem um ponto de partida mais favorável na sociedade. Mas, é claro, isso não é motivo para ignorar essas distinções, muito menos para eliminá-las. Em vez disso, a estrutura básica da sociedade pode ser ordenada de modo que as contingências trabalhem para o bem dos menos favorecidos. Assim somos levados ao *princípio da diferença* se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca. (RAWLS, 2002, p.108 –destaque original)

Para Rawls, tanto a liberdade civil das declarações modernas, com suas desigualdades sociais, quanto a igualdade de oportunidades, com as desigualdades naturais, são igualmente arbitrárias do ponto de vista moral. O autor não julga essa distribuição natural de talentos ou a posição social que cada indivíduo ocupa como justas ou injustas; todavia, ele entende que as maneiras pelas quais as instituições utilizam tais condições podem ser justas ou não.

Por isso, o filósofo defende que devemos considerar o conceito de igualdade de oportunidades como insuficiente, se estivermos genuinamente interessados em remover desigualdades não merecidas no usufruto da cidadania. Em sua substituição, ele propõe a *igualdade democrática* que seria obtida por meio da combinação do princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença, para apregoar que as desigualdades de nascimento, os dons naturais e as posições menos favorecidas advindas de gênero, raça, etnia são imerecidas e têm de ser compensadas de algum modo:

O princípio [da diferença] determina que a fim de tratar as pessoas igualmente, de proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar mais atenção àqueles com menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis. A ideia é de reparar o desvio das contingências na direção da igualdade. (RAWLS, 2002, p. 79).

Estabelecidos seus fundamentos teóricos através da aproximação das PAA com as concepções de justiça social e de igualdade democrática, Moehlecke (2004b) vai analisar dados resultantes da experiência de, aproximadamente, três décadas de vivências de cotas raciais numa universidade americana. A autora chama atenção para o fato de que, diferentemente do que muitos imaginam, a utilização de políticas sensíveis à raça nos processos de admissão das instituições de ensino superior dos Estados Unidos, naquele período, restringiu-se, basicamente, a universidades seletivas, que representavam não mais que 30% do total daquele país (p.768).

Quando da pressão pela implementação de programas de ação afirmativa, essas universidades se viram diante do desafio de incorporar ideais de igualdade social e racial aos valores de excelência acadêmica no acesso à educação superior. A Universidade da Califórnia (UC), uma instituição pública muito concorrida, foi pioneira na utilização de programas de ação afirmativa nos anos de 1960 e foi também a primeira a abolir a utilização do critério de raça nos seus processos seletivos já em inícios de 1990.

Nesse período, a UC testou três diferentes modelos de ações afirmativas em suas seleções. Mesmo antes de 1960, a universidade já possuía uma forma de ingresso, chamada *admissões especiais*, nas quais eram avaliadas as situações de desvantagem, talentos e circunstâncias especiais dos candidatos. Posteriormente, pesquisas sobre rendimento familiar e etnia de estudantes da UC, realizadas após a aprovação do *Civil Rights Act*<sup>23</sup> de 1964, mostraram significativas e crescentes disparidades entre a população do estado e o corpo discente da instituição. Reforçou-se nesse momento a visão de que a UC, por ser pública, teria o compromisso e a obrigação sociais de promover oportunidades educacionais viáveis aos cidadãos em idade de frequentá-la e que seus alunos deveriam refletir a composição étnica, racial e de gênero dos estudantes de ensino médio formados no estado.

A opção da UC foi, por um lado, fortalecer as admissões especiais contemplando os critérios de raça e classe social com vistas a garantir igualdade nas oportunidades de acesso à

---

<sup>23</sup> Movimento pelos Direitos Civis nome que se dá à luta dos negros americanos por esses direitos, especialmente nas décadas de 1950 e 1960. Disponível In Britannica Escola Online.

instituição. Por outro, na forma regular de ingresso, a universidade selecionava seus novos ingressantes dentre os que estivessem entre os 12,5% melhores de sua classe no ensino médio e também observava as notas desses estudantes no teste nacional padronizado, o *Scholastic Assessment Test* (SAT).<sup>24</sup>

Entretanto, esse sistema dual de seleção seria alvo de críticas da opinião pública, que se queixava de uma suposta perda de qualidade pela instituição, e também se tornou polêmico ao sofrer questionamentos judiciais. Emblemático desse momento foi o caso Bakke, julgado pela Suprema Corte norte-americana em 1978, que se transformou num marco na definição daquilo que seria ou não permitido nos programas de ação afirmativa adotados por instituições de ensino superior norte-americanas.

Allan Bakke abriu um processo contra a UC alegando que a faculdade de Medicina o discriminou por ser branco ao adotar sistemas de admissão distintos, um para brancos e outro para não-brancos, e lhe negou admissão ao mesmo tempo em que aceitou estudantes negros com notas inferiores à sua. Com um resultado de cinco votos favoráveis e quatro contrários, a Suprema Corte decidiu que o sistema de ingresso baseado em cotas rígidas utilizado na UC era ilegal, mas considerou legítima a utilização da raça como critério na seleção de alunos, desde que combinado com outros.

No sentido de atender à determinação judicial, e, simultaneamente, responder à opinião pública, a Universidade da Califórnia diminuiu o peso atribuído em sua seleção às dificuldades econômicas e raciais enfrentadas pelos estudantes. Além disso, aumentou a exigência acadêmica em testes através da combinação da nota dos candidatos no SAT com aquelas obtidas por eles no ensino médio. Paradoxalmente, mesmo com esse aparente retrocesso no que tange às políticas raciais, após a decisão do caso Bakke em 1979, o reitor da UC informou que raça/etnia poderiam ser critérios utilizados nos processos regulares de admissão, explicando que:

Notas e testes sozinhos (...) não necessariamente preveem de forma acurada o potencial para completar um programa de forma satisfatória. (...) Em razão de barreiras e obstáculos frequentemente associados à raça, sexo e deficiências físicas, (...) o status de ser membro de tais grupos subrepresentados pode ser considerado um indicativo da necessidade de um escrutínio especial para determinar se o registro

---

<sup>24</sup> Exame educacional padronizado nos Estados Unidos aplicado a estudantes do ensino médio, que serve de critério para admissão nas universidades norte-americanas semelhante ao ENEM brasileiro. Contudo as universidades americanas não se baseiam apenas nos resultados desse exame para selecionar seus ingressantes.

reflete de forma apropriada o potencial acadêmico do candidato. (University of California Guidelines, 1979, *apud* MOEHLECKE, 2004a, p.96).

Assim, a UC iniciou um período de revisão de seu programa de ação afirmativa concluído em 1995 quando o Conselho de Regentes aprovou as resoluções SP1 e SP2 proibindo que a instituição utilizasse raça, religião, sexo, cor, etnia ou origem nacional como critério para a admissão regular ou por exceção de estudantes, ou na seleção de empregos e contratos. Nessa segunda etapa das ações afirmativas na Universidade da Califórnia, era permitido ter apenas uma consideração especial com indivíduos que, apesar de terem sofrido *desvantagens socioeconômicas*, demonstrassem perseverança e capacidade de acompanhar os estudos na instituição. Dessa forma, a instituição tornou-se a primeira universidade pública americana a abolir a utilização de critérios étnico-raciais em sua seleção, conseqüentemente, houve uma redução da porcentagem de alunos negros na instituição retornando àquela dos anos de 1960 (MOEHLECKE, 2004a, p.771).

Ao contrário do que se pode pensar, mantiveram-se os programas de ação afirmativa, contudo as tentativas que se sucederam foram pouco eficazes no sentido de garantir o acesso da população negra à Universidade da Califórnia. Apenas em 2001, quando a UC passou a utilizar o modelo de admissão originário do Estado do Texas, o “Plano dos 10% Melhores” conseguiu ampliar essa representação em seu corpo discente. De acordo com esse plano, todos os estudantes de escolas do ensino médio do estado que estivessem entre os 10% melhores alunos de sua classe no último ano de curso e se candidatassem a uma vaga nas universidades do estado seriam automaticamente aceitos.

Todavia, apesar do relativo sucesso dessa forma de admissão, responsável pela elevação do número de estudantes negros admitidos, esse processo de seleção teve como efeito indesejado uma hierarquia entre os *campi* e os cursos da instituição, pois, os estudantes nem sempre ingressavam em sua primeira opção de curso fazendo com que a representação de alunos negros crescesse apenas nos *campi* e nos cursos menos concorridos.

A partir da análise dessas experiências resultantes da implementação de PAA na Universidade da Califórnia, Moehlecke infere princípios que podem nos ajudar a entender aspectos relacionados às ações afirmativas no sistema de ensino universitário brasileiro. De acordo com ela, as mudanças pelas quais a instituição passou ao longo desse processo evidenciam que, mesmo após os reveses e a extinção de medidas raciais, a preocupação com a igualdade e a diversidade de seus *campi* passou a constituir parte dos objetivos básicos da UC,

refletido em seu lema: “Acesso por qualidade e qualidade a partir do acesso”<sup>25</sup>. Com isso, a autora entende que “o que se define hoje como uma universidade de excelência nos Estados Unidos, diferentemente do que ocorria até os anos de 1960, envolve, necessariamente, valores como a inclusão, igualdade e diversidade” (p.772).

Concluindo, ela acredita que a polêmica, comum nos Estados Unidos e no Brasil, em torno da escolha de PAA baseadas apenas no critério de classe social ou também em critérios raciais reflete distintas concepções de igualdade, universalistas ou particularistas, e diferentes interpretações sobre as relações raciais e a pertinência da utilização da raça como critério de seleção. O exemplo da UC indicaria a insuficiência de medidas racialmente neutras para abordar condições de desigualdade racial existentes em países capitalistas porque, segundo ela, a população negra tende a enfrentar situações de dupla discriminação nesses países. Então, “a extensão da igualdade almejada dependerá, em muito, da capacidade de combinarmos políticas sociais e raciais” sem prescindir da expansão e melhoria na qualidade da educação básica. A seguir, discutimos tentativas recentes de implementação de PAA em universidades brasileiras.

#### **1.2.4 Pinto (2005, 2006): impactos das cotas em universidades brasileiras relacionados com as identidades dos cursos.**

Em dois artigos, Pinto (2005 e 2006) apresenta relatos de um estudo etnográfico desenvolvido entre os anos de 1995 a 2004 em diferentes cursos das universidades cariocas UFRJ e UFF. A investigação tinha por objetivo acompanhar as trajetórias de cotistas analisando os efeitos da implementação das cotas sobre a construção de identidades raciais, sobre as representações de mérito individual e sobre as identidades e representações acadêmicas de alunos e professores.

Na pesquisa, ficou saliente que as relações de poder na academia eram atravessadas por complexos e, por vezes, contraditórios, sistemas de valores e representações que definiam as identidades acadêmicas e profissionais de cada curso em questão. Nesse contexto, as cotas se imbricavam com mecanismos de exclusão/inclusão que se estruturavam a partir formas de transmissão e consagração do saber na universidade. Assim, o autor aponta para o fato de que os impactos das PAA diferiam em cada curso, de acordo com critérios como a “importância

---

<sup>25</sup> *Access through quality, and quality through access* (tradução nossa)

da construção do mérito como ideologia, assunção de valores individualistas e competitivos *versus* igualitários e compensatórios e a construção de identidades raciais” (2005, p.9; 2006, p.136)

No curso de Medicina em que, segundo Pinto, o mérito individual é extremamente valorizado como elemento definidor do *ethos* da profissão, as cotas eram vistas, pela maioria dos estudantes e alguns professores, como um privilégio pouco justificável. Tal posição aparecia, inclusive, na fala de muitos beneficiados pelas cotas raciais da UERJ. Para o autor, a condenação das cotas pelos próprios cotistas não constituía “uma contradição em si, mas sim a adoção da identidade acadêmica dominante no curso de Medicina” que justificaria um *uso estratégico* da política:

Embora alguns alunos condenem esse uso estratégico das cotas, muitos cotistas, mesmo aqueles que se declaram contrários às cotas, admitem e defendem abertamente o terem adotado como um recurso legítimo no contexto competitivo do vestibular: Outros informantes do curso de Medicina, apesar de expressarem um desconforto com a contradição entre o “benefício” das cotas e a noção de mérito individual que informa a identidade dos alunos de Medicina, admitiram que cogitariam o uso estratégico de cotas raciais em contextos competitivos (PINTO, 2005, p.18)

O recurso às cotas como estratégia competitiva aparecia no discurso dos estudantes cotistas de Medicina como uma opção prática com diversos níveis de legitimidade contextualmente negociados. Para o estudioso, isso se devia, em parte, pelo fato de que a atitude pragmática e estratégica em relação às estruturas e práticas acadêmicas encontrava legitimidade nas identidades dos estudantes de Medicina, sendo associada a uma exibição performática de inteligência pelos alunos definidos como “espertos” ou “safos” (2006, p. 160).

Já os estudantes de Pedagogia e Ciências Sociais, tendiam a relativizar o mérito individual valorizando o “mérito pessoal subjetivo”, que leva em conta não apenas os resultados obtidos, mas as dificuldades no percurso. Dessa forma, não consideravam, por exemplo, apenas a pontuação numa prova, mas a superação das dificuldades enfrentadas em trajetórias entremeadas por privações financeiras e baixa qualidade de ensino (2005, p.17).

De acordo com Pinto, quase não houve referências ao *uso estratégico das cotas* no discurso de cotistas desses dois cursos. Contudo, o autor ressalta que essa ausência não pode ser traduzida como garantia de que tal recurso não foi usado também nessas graduações,

antes, sugere que não há grande margem de aceitação dessa prática, uma vez que tal pragmatismo é oposto aos valores morais e posições políticas que informam as identidades acadêmicas dominantes nesses cursos.

O estudo apontou, ainda, que existia uma diferença importante nas percepções e valorações das PAA entre os cursos. Os cotistas de Pedagogia e de Ciências Sociais tendiam a conceber as cotas raciais como uma “conquista política” de “caráter moral” por consistirem numa reparação de séculos de exclusão e opressão dos negros no Brasil. Já os estudantes cotistas de Medicina estabeleciam uma relação pragmática com tais medidas, vendo-as como um instrumento de acesso a bens simbólicos e materiais necessários a uma trajetória social de sucesso.

Conseqüentemente, a investigação mostra que nos cursos de menor prestígio social a implementação das cotas levou à incorporação da identidade de “cotista” e seus pares simbólicos, “negro” e “carente” como parte do universo de classificação acadêmica. Nesse contexto, Pinto destaca a atuação decisiva do que ele chama de “redes de organizações identitárias”, compostas por diversos agentes e agências dentro e fora das universidades<sup>26</sup> que se articularam em diversos níveis, tais como: parcerias em cursos pré-vestibulares comunitários, grupos de pesquisa, ou relações pessoais entre coordenadores e membros de dessas agências em torno de questões étnico-raciais e sociais. Isso permitiu a constituição de redes de solidariedade e de distribuição de recursos acadêmicos e profissionais que, por sua vez, favoreceram a construção de trajetórias acadêmicas distintas por parte de alguns cotistas (PINTO, 2005, p.25-28).

Outra importante contribuição da pesquisa consiste em apontar questões, até então, pouco percebidas na literatura, sobre condições de eficácia do sistema de reserva de vagas. No entender de Pinto, a informalidade e a pessoalidade que marcam as relações pedagógicas nas universidades brasileiras faz com que a inserção do aluno cotista no universo acadêmico não possa ser abordada somente a partir da reforma das técnicas pedagógicas e dos conteúdos curriculares. Para ele, a combinação contextual de valores, emoções, sistemas simbólicos, representações culturais e interesses calculados nas disposições que organizam as práticas

---

<sup>26</sup> A principal organização [dentro da universidade] é a Espaços Afirmados (ESAF) que foi criada a partir do projeto “Políticas da Cor”, financiado pela Fundação Ford. O ESAF é um dos ramos do projeto, tendo sido criado para dar apoio aos alunos cotistas com cursos de curta duração, acesso a computadores, apoio de monitores, seminários, etc. O ESAF divide o campo com outras organizações, como o Coletivo de Estudantes Negros que promove cursos e debates sobre a questão do negro. (...) organizações que promovem pré-vestibulares para negros e carentes [fora da universidade], como a EDUCAFRO e o PVNC (PINTO, 2005, p.25-26).

acadêmicas faz com que as estruturas coletivas e trajetórias individuais que elas sustentam e possibilitam escapem aos propósitos explícitos das práticas pedagógicas. Disso resulta que:

(...) a trajetória de um aluno na universidade e, posteriormente, sua inserção inicial no campo profissional dependem tanto de sua capacidade em se inserir em redes de relações pessoais, quanto de manipular de forma eficaz as técnicas de “apresentação do eu” (Goffman 1959: 1-16) de modo a controlar positivamente as impressões que provoca em cada contexto de performance individual ou coletiva. (PINTO, 2005, p.5)

Essa posição de destacar o papel das relações interpessoais tanto na inserção do cotista na universidade quanto em sua vida profissional posterior é convergente com um dos resultados da pesquisa de Bartlett (2007) que acompanhou os efeitos de cursos profissionalizantes para mobilidade econômica de jovens e adultos. Segundo ela, as repercussões positivas desses cursos nas vidas dos participantes não eram consequências apenas dos letramentos aprendidos, mas, principalmente, das relações interpessoais e o estabelecimento de redes de apoio entre os estudantes.

Nessa sentido, Pinto entende que o tema das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro representa “um universo empírico privilegiado para se estudar a importância e avaliar o impacto de tais medidas na construção de identidades raciais e profissionais, bem como nas relações acadêmicas”. Concordando com a proposição do autor, neste estudo, nos propomos a abordar as PAA a partir da perspectiva dos sujeitos de direito em situações cotidianas de inserção na universidade.

### 1.3 POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE COTAS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE SEUS BENEFICIÁRIOS E NA QUALIDADE DAS IES

Os textos que nos serviram de base na seção anterior se ocupam demoradamente de discutir dois argumentos muito constantes no debate público sobre o sistema de reserva de vagas nas IFES, a saber: a suposta tendência a um desempenho estudantil inferior por parte dos cotistas e a possível perda de qualidade das universidades brasileiras, como consequência da admissão desses alunos. De acordo Pereira (2011), tais hipóteses compõem o chamado *discurso da ameaça* (introdução), disseminado por grandes veículos da imprensa escrita, que

consiste em apontar supostos riscos sociais com implicações não somente individuais, mas também institucionais e nacionais:

Para o jornal [O Globo], além de rebaixarem a qualidade de ensino, os cotistas mal qualificados serão rejeitados pelo mercado de trabalho. Mais que isso, as consequências serão nefastas para o sistema produtivo brasileiro, uma vez que a má formação acaba baixando a capacidade competitiva do país no mundo globalizado. (PEREIRA, 2011, p.190)

Feres Júnior & Zoninsein (2008) respondem às duas hipóteses de forma igualmente otimista, pois, de acordo com eles, ainda que as notas de corte dos contemplados por ações afirmativas nas seleções de acesso ao ensino superior tendam a ser inferiores às dos não cotistas, isso não implicaria, necessariamente, um desempenho acadêmico inferior, muito menos acarretaria prejuízos à qualidade das instituições de ensino. Eles se apoiam tanto em estudos realizados em universidades americanas, os quais apontam para uma diferença da ordem de 20% das médias escolares de contemplados por PAA em relação aos não cotistas, quanto em investigações nacionais sugerindo resultados ainda melhores. Então, concluem:

*(...) os estudantes cotistas podem, se corretamente incentivados, apresentar uma motivação para o desempenho escolar maior do que a média dos estudantes. Portanto, seja pela maior motivação do grupo cotista ou simplesmente pela imperfeição do vestibular como instrumento de seleção do mérito, o sistema de cotas parece não promover a decadência da qualidade universitária, como muitos alardearam sem muito fundamento empírico. (FERES JÚNIOR & ZONINSEIN, 2008, p.18, – ênfase adicionada)*

Santos A.(2012) também referencia investigações que afirmam não existir grandes disparidades no rendimento acadêmico de cotistas em relação aos admitidos pela concorrência livre. Todavia, o autor chama atenção para o fato de que tais conclusões não devem ser usadas como justificativa para ausência de medidas visando à busca permanente da qualidade das IES, pois:

*É preciso evitar que os beneficiários dessas políticas sejam responsabilizados exclusivamente pelo seu êxito, ou eventual insucesso. Por isto [sic], a aprovação desta lei [12.711/12] coloca o grande desafio de repensar a estrutura da educação superior*

*pública no país*, assegurando seu caráter democrático, zelando por sua qualidade como um bem público a que todos os brasileiros devem ter acesso. (p.307- destaques nossos).

Por seu turno, Moehlecke (2004a) introduz na discussão a ideia de que a avaliação do desempenho acadêmico está diretamente relacionada à concepção de mérito adotado pelas universidades. Assim sendo, ela defende que o estabelecimento das PAA impõe a necessidade de tornar mais inclusiva e equitativa a noção de mérito universitário, considerando o “empenho de cada um” como medida de êxito ou insucesso.

Em sua defesa, a autora mobiliza argumentos do então reitor da Universidade da Califórnia em 1979, para quem testes padronizados nem sempre refletem a capacidade acadêmica de estudantes cuja trajetória educacional é caracterizada pela superação de adversidades que suas condições de vida lhes impuseram. Da mesma forma, toma os casos das universidades da Califórnia e a do Texas como exemplos de exequibilidade de sua tese. Para ela, tais instituições teriam redefinido seu conceito de mérito à medida que contemplaram, na escolha de candidatos, a demonstração de capacidade para superar dificuldades e obstáculos que estes encontraram na vida, o que provavelmente, demandou de tais estudantes um esforço extra. Então, Moehlecke propõe uma mudança em nosso entendimento de sucesso acadêmico para significar:

(...) a capacidade que os estudantes têm de, em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas por meio do esforço realizado, *mesmo que os resultados ainda não sejam os mesmos que os daqueles estudantes que se encontravam em situações bem mais favoráveis*. (...) Para além de uma mera retórica, essa concepção tem se mostrado não só necessária, diante das desigualdades de oportunidades de acesso existentes, mas também viável, como indicam os resultados positivos alcançados pelas instituições que utilizaram programas de ação afirmativa. (2004a, p.773 – ênfase adicionada)

De nossa parte, temos algumas ressalvas às discussões sobre o desempenho acadêmico de ingressos pelo sistema de reserva de vagas. Inicialmente, questionamos a relevância de comparações de rendimento entre grupos de alunos, como têm feito boa parte das pesquisas que se dedicam ao assunto. Embora admitamos que os resultados dessas investigações foram úteis à aprovação da Lei de Cotas, entendemos que esse argumento é secundário na discussão

da defesa da democratização de acesso ao ensino superior promovida por numerosas parcelas da população.

Além disso, consideramos equivocado atribuir importância exclusiva à forma de ingresso dos sujeitos na universidade, tendo em vista a proeminência de aspectos, tais como: os investimentos pessoais e familiares, o apoio institucional e o ambiente de estudos, entre outros, que podem influenciar os processos de formação acadêmica/profissional. Por isso, defendemos a prioridade de investigar se a forma especial de acesso tem repercussões na vida acadêmica dos contemplados por PAA e, em caso positivo, quais são e como esses impactos se realizam, em detrimento da mera comparação entre grupos de estudantes.

Mas, o principal motivo para evitarmos abordagens comparativas reside no fato de entendermos que existe grande probabilidade de interpretações equivocadas dos resultados dessas investigações prestarem um desserviço à causa que pretendem defender. Isso porque, ao afirmarem uma suposta igualdade no desempenho estudantil, independentemente das condições de vida dos alunos, tais pesquisas podem contribuir para o apagamento de idiossincrasias dos discentes. Dessa forma, ainda que involuntariamente, podem fundamentar a ideia de que a baixa representação de alguns grupos sociais na universidade possa ser corrigida apenas por intervenções pontuais do Estado nos processos seletivos das IES.

Essa posição de minimizar os resultados de pesquisas comparativas é compartilhada por Pinto (2005, p.08), que aponta a fragilidade dessa abordagem através do exemplo de contradições entre dois estudos desenvolvidos pela mesma instituição:

A primeira pesquisa “demonstrou” que os cotistas tinham desempenho acadêmico igual ou superior aos demais, a segunda “demonstrou” o oposto. É preciso ressaltar que os critérios metodológicos de construção, seleção e análise dos dados nem sempre foram explicitados pela UERJ, por isso, *consideramos as pesquisas mais como parte da polêmica e das disputas políticas que envolvem as cotas e não como fonte de conhecimento sobre as mesmas.*

Neste caso, nos parece oportuna a tese de Boaventura Santos (1995), para quem: “Devemos lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem e lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize”. Colocando esse princípio no contexto das cotas, entendemos que indivíduos provenientes de grupos sociais menos presentes no ensino superior devem buscar acesso a tal nível de estudos já que a educação é um direito universal previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Mas que, estando na

academia, suas especificidades sejam reconhecidas e consideradas pela universidade no sentido de promover a permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino, como recomenda o inciso I do artigo 206 do mesmo documento.

No que tange à afirmação de Feres Júnior & Zoninsein (2008), compartilhada por Santos A. (2012), de que o ingresso de cotistas não contribui para perda de qualidade das IFES, pensamos que também é necessário tecermos algumas considerações. De princípio, porque o próprio termo “qualidade” é por, si só, digno de problematização tendo em vista que ele possa comportar uma pluralidade de significados, nem sempre convergentes, de acordo com as concepções de nossos interlocutores. Por isso, é preciso esclarecer o que consideramos desejável nas instituições de ensino superior do Brasil, antes de ponderarmos os efeitos de quaisquer alterações nesses estabelecimentos.

Novamente Moehlecke (2004a) é incisiva ao afirmar que maior igualdade no acesso não se opõe à manutenção da qualidade de reconhecidas instituições de ensino. Para esta autora, o exemplo norte-americano sugere ser possível não somente conciliar a defesa da qualidade e da igualdade como valores essenciais de uma universidade de excelência, como também torná-los indissociáveis. Todavia, ela admite que apenas o acréscimo da inclusão como fator de qualidade da instituição de ensino não responde a todas as demandas advindas da diversificação de seu público. Para a autora, as universidades observadas mostravam muita preocupação por se manterem competitivas, sentimento que orientou tanto a seleção dos alunos quanto a criação de programas de acompanhamento de beneficiários das PAA:

*Certamente houve críticas e preocupações quanto à queda na qualidade de seus cursos com a introdução das ações afirmativas, mas estas foram respondidas com medidas equilibradas na seleção dos alunos e sérios programas de acompanhamento dos mesmos nos cursos, fazendo com que a UCB [Universidade da Califórnia campus Berkeley] se mantivesse sempre no ranking das melhores universidades do país. A universidade do Texas em Austin também percebeu que admitir alunos com notas abaixo da média em testes padronizados como o SAT não prejudicou seu desempenho nos cursos nem diminuiu a imagem da instituição perante a comunidade. Contudo, é importante ressaltar que em ambos os casos houve uma preocupação por parte das instituições de ensino superior em acompanhar o desenvolvimento e desempenho de seus alunos e estabeleceram-se programas de reforço ou nivelamento sempre que estes se mostraram necessários. (MOEHLECKE, 2004b p.105)*

Concordamos com a indissolubilidade dos princípios de qualidade e inclusão social nas instituições públicas de ensino, como defende Moehlecke. Além disso, acreditamos que os argumentos mobilizados pela estudiosa são suficientes para demonstrar que o sucesso de políticas de ações afirmativas excede à garantia de acesso, abarcando os esforços com vistas a acolher esse novo público nas instituições de ensino. Todavia, questionamos a proposição de medidas compensatórias, tais como oferecimento de aulas paralelas em caráter de reforço destinadas aos cotistas.

Medidas dessa natureza, a nosso ver, sugerem um esforço unilateral a ser empreendido pelo estudante para se adequar à instituição; além disso, tendem a produzir percepções simplórias dos processos de formação acadêmica/profissional que, como veremos no desenvolvimento desta tese de doutoramento, envolvem complexos sistemas de construções de identidades relacionadas às profissões, epistemologias, disciplinas, etc.

De acordo com Gomes & Moraes (2012), preocupações em torno da qualidade das IES brasileiras ganharam destaque nas últimas três décadas com a passagem de um sistema de elite, legitimado pelo discurso de que a universidade era privilégio, para o atual sistema de massa. Para Arruda (2013, p.1) que compreende a expansão da educação superior no Brasil como a “ampliação das oportunidades de acesso, permanência e conclusão dos cursos com qualidade acadêmica a segmentos amplos da população”, a dinâmica de expansão contemporânea aponta *novos desafios para as práticas de ensinar e aprender*.

Já estudiosos que se dedicam ao tema “qualidade no ensino superior” tais como Vogt & Ciacco (1997) e Morosini (2014) mostram a complexidade do assunto que extrapola os níveis locais e nacionais para atingir escalas transnacionais. Com isso, tais autores deslocam o foco de discussões em torno da tradicional culpabilização do corpo discente para abordar conjunções de fatores concorrentes para a qualidade das IES, vistas em sistema, tais como: os parâmetros de avaliação das universidades, a disponibilidade de profissionais com formação compatível com a docência nesse setor, a relação da avaliação com o *ranqueamento* e a identidade universitária, etc. Em síntese, esses textos nos sugerem que é precipitado fazer previsões incisivas sobre a qualidade das universidades considerando apenas seu processo seletivo ou a forma de acesso de uma parte do corpo discente.

#### 1.4 A LEI 12.711/12 E O PROGRAMA ESPECIAL DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A assinatura da Lei 12.711, em agosto de 2012 pela Presidenta Dilma Rousseff, realimentou o debate sobre as PAA trazendo à tona novos e antigos argumentos acerca das repercussões de seu estabelecimento no ensino superior brasileiro. Por um lado, celebra-se o fato dela conjugar dois tipos de políticas: social e afirmativa (ROSA & GONÇALVES, 2014) e por seu significado simbólico que refletiria um compromisso do Estado Brasileiro com segmentos historicamente excluídos desse nível de estudos (SANTOS A., 2012).

Por outro, censura-se a Lei por uma suposta priorização do caráter compensatório em detrimento do afirmativo, o que representaria um retrocesso nas políticas afirmativas já implementadas em algumas universidades brasileiras (CAVALCANTE, BALDINO & HAMÚ, 2013), por fazer poucas referências a medidas de acompanhamento de seus beneficiários e por agregar a população indígena na mesma cota racial que negros e pardos (SANTOS A., 2012)

Nesta seção, discutimos quatro pontos de dissenso nos debates sobre a Lei, a saber: 1) a prevalência da categoria “ser egresso de escola pública” e suas implicações, 2) a redação da categoria étnico-racial e a escolha da “autodeclaração” como único critério de comprovação, 3) o tratamento dispensado aos povos indígenas e, 4) finalmente, a superficialidade do planejamento de mecanismos para promoção da permanência dos cotistas na universidade. Para tanto, analisaremos trechos da própria Lei e demais textos legislativos, assim como *textos secundários*<sup>27</sup> de autoria do Ministério da Educação e Cultura.

Por força da Lei 12.711/12, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e as universidades federais deveriam reservar já no vestibular imediato, 2013<sup>28</sup>, pelo menos, 12,5% do número de suas vagas para os estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental e/ou o ensino médio público na modalidade regular ou da educação de jovens e adultos, respectivamente. E, de forma progressiva ao longo dos quatro anos seguintes, chegar até a metade da oferta total de vagas, como recomendam os trechos:

---

<sup>27</sup> Na acepção de Bowe & Ball (1992), textos secundários ou “relatos de segunda mão” são materiais adicionais oferecidos pelas autoridades competentes para explicar determinada política, por exemplo: pronunciamentos orais de autoridades, vídeos institucionais, etc. Por razões políticas, estes costumam ser produzidos em linguagem próxima do público em geral, já que devem parecer atender a reivindicações dos cidadãos.

<sup>28</sup> Diferentemente das edições do Exame Nacional do Ensino Médio, que são denominadas pelo ano de sua realização, os vestibulares tradicionais da UFPE, eram nomeados pelo ano/semestre letivo em que os classificados iniciariam o curso.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para *estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas*.

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

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por *autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição*, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do *programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas*, às instituições de educação superior.

(BRASIL, 2012b – com destaques adicionados).

Já ao Decreto nº 7.824/2012 coube definir as condições gerais de reservas de vagas, estabelecer a sistemática de acompanhamento e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Nesse documento, encontramos a referência ao conceito de escola pública que fundamenta a Lei:

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o inciso I do *caput* do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2012a).

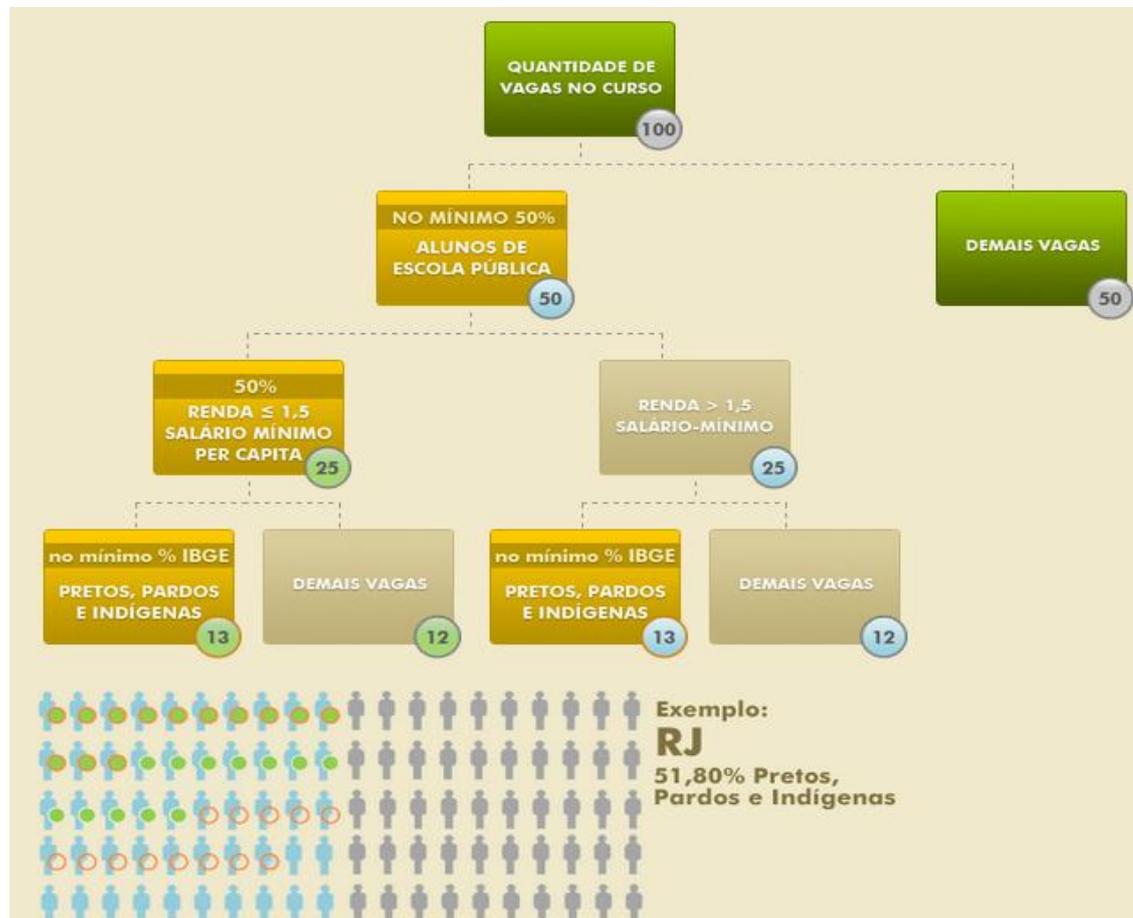
Vemos que a descrição dos beneficiários é construída gradativamente no texto da Lei através de três características. A primeira delas é “ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”, instituições que são definidas intertextualmente, em remissão à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como unidades educacionais “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” (BRASIL, 1996). Estudiosos como Cavalcante, Baldino & Hamú (2013) consideram que essa condição pode ser entendida como um critério econômico indireto, porque, conforme Gomes et al. (2011a), a maioria dos egressos do ensino médio público tende a pertencer às camadas menos abastadas da população.

A segunda característica apresentada é a de possuir renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*. Mas, é preciso considerar que esse critério está subordinado à primeira característica e tem um alcance menor que aquela. Em outras palavras, o critério socioeconômico carece do preenchimento da característica “ser egresso de escola pública” e, em termos quantitativos, só se aplica à metade desses beneficiários. Inferimos, então, que a Lei admite que o critério socioeconômico não se estende à totalidade de egressos da escola pública, pois prevê a possibilidade de indivíduos com renda acima da considerada baixa serem contemplados.

Em terceiro lugar, o texto apresenta a categoria “autodeclarados pretos, pardos e indígenas” que também está condicionada ao atendimento da primeira característica e é subdividida pelo critério socioeconômico. Isto é, membros dessas minorias só podem concorrer às vagas reservadas se tiverem realizado o ensino médio em instituições públicas, e, apenas metade deles deve ter renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário *per capita*. Vale salientar que, diferentemente da primeira e da segunda características para as quais os percentuais de vagas já estavam previamente definidos, o número de vagas para a categoria étnico-racial é estipulado proporcionalmente à participação desses grupos na composição populacional da unidade da Federação onde está instalada a instituição, conforme registro do censo demográfico. Mais uma vez, a intertextualidade se mostra um recurso discursivo valioso nessa legislação, desta feita, impondo a consulta ao IBGE às instituições federais de ensino para praticarem a Lei.

A compreensão dessas descrições pode ser favorecida pela leitura da figura abaixo, que foi publicada num portal de responsabilidade do Ministério da Educação:

**Figura 1:** Exemplo hipotético de aplicação da lei 12.711/12 numa universidade pública federal do estado do Rio de Janeiro



FONTE: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>

A ilustração apresenta o caso hipotético de uma universidade do Rio de Janeiro, estado em que, no ano simulado, 51,80 % da população era composta por negros, pardos e indígenas, segundo dados do IBGE. Das cem vagas disponíveis num determinado curso, apenas cinquenta seriam disputadas em regime de ampla concorrência, sendo as outras cinquenta reservadas para candidatos que tivessem concluído todo ensino médio em escolas públicas. Desse quantitativo, no mínimo, vinte e cinco vagas seriam destinadas a egressos de escola pública cuja renda familiar *per capita* não ultrapassasse um salário mínimo e meio. Atentando para o critério de representação étnico-racial desse estado da federação, candidatos que cursaram o ensino médio em estabelecimentos públicos e se autodeclarassem pretos, pardos ou indígenas tinham garantidas treze vagas na categoria baixa renda e mais treze vagas na categoria relativa àqueles com renda familiar *per capita* superior a 1,5 salário.

Então, entendemos que os trechos já discutidos da Lei (artigos 1 e 3 e um parágrafo) e a figura apontam a condição de ser egresso de escola pública como a principal característica dos beneficiários do sistema de reserva de vagas. Observe-se o fato dessa característica ocupar posição inicial no texto; ser a única característica que independe de outra, ao passo que serve de pré-requisito para as demais, e, também essa é a condição para o preenchimento de vagas remanescentes. Esse fenômeno é interpretado por Cavalcante, Baldino & Hamú (2013) como a emergência do “*protagonismo dos egressos da escola pública*”. De acordo com os pesquisadores, as políticas de cotas que originalmente tinham como foco principal a política afirmativa, sofreram ações de discursos que foram deslocando seu foco afirmativo para compensatório, no sentido de que representaria uma suposta admissão das fragilidades do ensino médio público.

Sobre esse aspecto, Santos A. (2012) critica o fato de que, ao se fundamentar na definição de escola pública do inciso I, do art. 19, da LDBEN, a Lei 12.711/12 inclui egressos dos colégios militares e colégios de aplicação como beneficiários das cotas. Segundo ele, contemplar estudantes vindos de escolas cujo padrão de qualidade é, muitas vezes, superior ao de muitas privadas, “distorce o espírito da PAA, que, ao eleger egressos de escolas públicas, o faz procurando corrigir distorções decorrentes da precária formação recebida” (idem, p.309). Essa crítica é endossada por Rosa & Gonçalves (2014) que acreditam que a reserva de vagas pelo critério de origem escolar se baseia na constatação de que concluintes da educação fundamental e média pública possuem condições desfavoráveis de acesso ao ensino superior, como sugerem os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011. Segundo esse levantamento, embora a maioria dos estudantes brasileiros do maternal ao ensino médio (cerca de 87,2% daquele ano) se encontrasse nos sistemas públicos, na educação superior, essa situação se invertia: 73,2% das matrículas estavam na rede privada, e somente 26,8% na esfera pública.

Rosa & Gonçalves (2014) explicam essa inversão através de Gomes et al. (2011) que afirmam que o ensino médio é historicamente marcado por atender os grupos sociais de forma distinta: enquanto os frequentadores do ensino médio público, em sua maioria, provenientes das classes baixa e média-baixa possuem poucas condições de escolaridade, a pequena parcela da população matriculada na rede privada pertence às famílias mais abastadas e desfrutam condições efetivas de escolarização. Segundo tais autores, a dualidade do sistema consiste em preparar os portadores de maior capital cultural para o ingresso na educação superior pública, ao passo que os menos favorecidos economicamente são direcionados para atividades de cunho profissionalizante e/ou para a educação superior privada.

Tivemos uma demonstração dessa vantagem dos alunos que frequentaram escolas de referência (militares e de aplicação) em relação aos demais egressos de escolas públicas no desenvolvimento da pesquisa que deu origem a esta tese de doutoramento. Nessa ocasião, constatamos, por exemplo, que 8 entre os 10 cotistas da turma de primeira entrada do curso de Medicina (*campus* Recife) no ano de 2013<sup>29</sup> eram egressos de escolas públicas federais, o que nos mostra que tais estudantes têm obtido melhor colocação no sistema de cotas da UFPE (como discutiremos na próxima seção, 1.5 ). Contudo, persiste a dificuldade em lidar com a questão. Isso porque, ainda que não possam ser tomadas como representantes típicas dos estabelecimentos públicos de ensino básico, essas instituições são mantidas e administradas pelo poder público, logo, sua exclusão da Lei seria constitucionalmente questionável. Uma alternativa, talvez, fosse alterar a forma de ingresso também nas escolas federais estendendo o regime de reserva de vagas para o acesso nos colégios de aplicação e militares, tal como a lei 12.711 recomenda para os cursos técnicos de nível médio dos institutos federais. Contudo, essa mudança poderia acarretar duplo benefício para indivíduos anteriormente contemplados com condição especial na concorrência de vagas de escolas públicas de referência e depois nas das universidades.

De volta à apreciação da Lei, observamos que a redação de seu artigo 7º vai se contrapor à ideia de prevalência da característica “ser egresso de escola pública” sobre as demais quando se refere ao sistema de reserva de vagas como o “programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. A julgar por essa nomeação, a categoria étnico-racial, que foi deslocada para o primeiro plano, seria a característica preferencial dos beneficiários da Lei 12.711/12 enquanto a condição de egresso da escola pública ficaria em posição secundária. Dessa forma, se estabelece uma ambiguidade quanto ao caráter afirmativo ou compensatório da política. Para Machado & Melo (2014), tal atitude demonstra a dificuldade do legislador em tratar a questão racial brasileira motivada, principalmente, pela ideia de que a grande miscigenação de nosso povo, supostamente, inviabilizaria a aplicação de conceitos de raça em políticas públicas (p.114).

De fato, a vagueza na descrição do critério étnico-racial, intitulado “autodeclarados pretos, pardos e indígenas”, parece confirmar a análise das pesquisadoras supracitadas. Se considerarmos apenas os adjetivos “pretos” e “pardos” nos deparamos com a imprecisão quanto às concepções que orientam a construção identitária desses beneficiários. Isso porque

---

<sup>29</sup> Vale salientar que se tratava do primeiro ano de vigor da Lei, quando apenas 12,5% das vagas da UFPE foram reservadas.

os termos são polissêmicos, podendo apontar, simultaneamente, para dois sentidos: em remissão a grupos de indivíduos que partilham heranças culturais, como também a coletividades que possuem traços biológicos manifestos em características fenotípicas (PINTO, 2005, p.4). Entendemos que essa vagueza na construção da categoria é inerente à complexidade dos processos de percepção de identidades, cuja definição envolve uma pluralidade de conceitos interdisciplinares, sempre muito controversos.

Entretanto, mesmo reconhecendo essa dificuldade em lidar com a questão étnico-racial no Brasil, destacamos que a escolha da autodeclaração como recurso exclusivo de identificação oferece outro desafio aos responsáveis pela prática da legislação, tendo em vista que o pertencimento às minorias recaia sobre a avaliação pessoal dos candidatos. De acordo com Pinto (2005, p. 4-5) “uma vez que as identidades raciais são reconhecidas como sujeitos das políticas estatais, há a necessidade de se objetificar e estabilizar as fronteiras e normatizar os critérios de pertencimento dos grupos que elas definem”. Nesse sentido, o autor propõe a recorrência a estudos antropológicos como uma alternativa.

Ainda falando sobre a escrita da característica étnico-racial, ponderamos que, ao agregar três adjetivos num mesmo título, a Lei deixa de precisar quais devam ser os percentuais cabíveis para cada um dos grupos. Na tentativa de esclarecer esse aspecto, mais uma vez, recorreremos ao portal do MEC, desta feita, atentando para a resposta a uma questão da seção intitulada “perguntas frequentes”:

**11) Também no que diz respeito ao critério racial, haverá separação entre pretos, pardos e índios?** Não. No entanto, o MEC incentiva que universidades e institutos federais localizados em estados com grande concentração de indígenas adotem critérios adicionais específicos para esses povos, dentro do critério da raça, no âmbito da autonomia das instituições.

(Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> Acesso 28 mai. 2014)

A resposta nos permite duas inferências: 1) que, apesar de “negros e pardos” serem nomeados separadamente na Lei, o entendimento do Ministério é que eles compõem um mesmo grupo; 2) há o reconhecimento de eventual desvantagem para a população indígena, que, segundo o MEC, deve ser resolvida pelas próprias universidades. A hipótese de secundarização dos membros de etnias indígenas ganha mais força se observarmos que o artigo 6 atribui a responsabilidade da avaliação do sistema de reserva de vagas ao Ministério

da Educação e à Seppir, enquanto a Funai ocupa uma posição menor; a ela só cabe ser “ouvida”, ou seja, consultada.

Para Santos A. (2012), a inclusão da população indígena na mesma cota racial que pretos e pardos é prejudicial aos interesses dos índios por razões quantitativas ou em face de suas demandas específicas. Já Antônio Lima (2012) acredita que a pauta das ações afirmativas não pode ser a mesma para todos os ditos excluídos, pois, para ele, não existe uma mesma e única exclusão, as razões históricas são distintas, assim como os sistemas de preconceitos. Por seu turno, Calmon & Lázaro (2013) ponderam que os direitos que os índios conquistaram na Constituição Federal de 1988, tais como o do ensino na língua falada por suas diferentes etnias, o respeito às formas de aprendizagem estruturadas pelas próprias comunidades, aos seus projetos de futuro e também à diversidade cultural desses povos podem ficar comprometidos nessa junção.

Finalmente, o último aspecto da Lei 12.711 que queremos problematizar é a não fixação de parâmetros claros para garantia da permanência de seus beneficiários nas universidades (SANTOS A. 2012, p.307). Também percebemos esse silêncio no decreto 7.824 e na portaria nº18<sup>30</sup>, contudo, o assunto é tratado na questão 12 da seção de perguntas frequentes.

**12) Como o governo federal vai garantir a permanência dos estudantes cotistas na universidade?** A política de assistência estudantil será reforçada. No orçamento de 2013 já está previsto um aumento para o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Serão investidos pelo menos R\$ 600 milhões em assistência estudantil em 2013. *O MEC está articulando com os reitores a política de acolhimento dos alunos cotistas, que também gira em torno da política de tutoria e nivelamento.* (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> Acesso 28 mai. 2014 –destaques nossos)

A resposta aponta para duas formas diferentes de acompanhamento: uma de cunho assistencial, já planejada, e a outra mais pedagógica que parecia ainda estar em fase de elaboração. Isso nos sugere que, a suposta secundarização de aspectos ligados à permanência e ao êxito acadêmico é mais evidente em relação a questões pedagógicas. Todavia,

---

<sup>30</sup> O Decreto nº 7.824/2012, define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Já a Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação define os conceitos básicos para aplicação da lei de cotas, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a forma de seu preenchimento.

entendemos que tal lacuna reflete o estágio de discussões sobre o tema à época da elaboração da Lei, quando não existiam muitos consensos entre os estudiosos acerca da natureza do acompanhamento a ser oferecido a tais estudantes. No caso específico do ensino de práticas letradas, como já vimos na introdução desta tese, os pesquisadores se dividem entre a defesa de um trabalho próprio para estudantes contemplados por PAA (DAUSTER, 2002, e TORQUATO et al, 2012) enquanto outros argumentam a necessidade de repensar amplamente as concepções e métodos de ensino na universidade (FIAD, 2011; FERREIRA, 2013, e PASQUOTTE-VIEIRA, 2014), isso nos faz argumentar a relevância de pesquisas como a relatada nesta tese de doutoramento.

Em síntese, o conjunto de textos analisados apresenta muitos pontos que exigem uma interpretação ativa por parte do leitor, o que, de acordo com os pressupostos da abordagem do ciclo de políticas públicas<sup>31</sup>, representam *espaços de manobra* para a atuação das instituições responsáveis por praticar a política (SILVA, N., 2014). Percebemos, em nossa análise, que tais espaços foram estabelecidos através de recursos linguístico-discursivos recorrentes. Dentre eles está a ambiguidade entre a predominância da característica “ser egresso de escola pública” (artigo 1 e no parágrafo da Lei) e a nomeação da política como programa especial de acesso de minorias étnico-raciais ao ensino superior (artigo 6 da Lei).

A intertextualidade também se mostrou um recurso valioso através do qual o legislador atribui a outros textos a tarefa de conceituar escola pública e de estabelecer os percentuais de vagas para as minorias étnico-raciais. Da mesma forma, destacamos a presença de interdiscursividade marcada (AUTHIER-REVUZ, 2012 [1990]) que é usada na Lei ao instituir a autodeclaração como elemento exclusivo de identificação de pertencimento às minorias, assim, atestada pelo discurso dos próprios estudantes. O interdiscurso se apresenta, mais uma vez, na resposta do Ministério da Educação quando evoca a autonomia universitária para outorgar às instituições de ensino a tarefa de se posicionar quanto a possível sub-representação da população indígena em seu corpo discente. Por fim, a lacuna em torno de

---

<sup>31</sup> Bowe & Ball (1992) propuseram a abordagem do ciclo de políticas, do original *policy cycle approach*, uma orientação teórico-metodológica assentada num ciclo contínuo formado por cinco contextos inter-relacionados: 1) o contexto da influência; 2) o contexto da produção das políticas; 3) o contexto da prática; 4) o contexto dos resultados ou efeitos; 5) o contexto de estratégia política. Apesar dessa apresentação sugerir certo sequenciamento, os autores destacam que os contextos coexistem simultaneamente e suas atuações não se dão em etapas lineares com imposições temporais rígidas, posto que cada um desses contextos envolva disputas e embates próprios. Nesta teoria, aspectos linguísticos comumente considerados indesejáveis na escrita de textos legislativos, tais como ambiguidades, contradições e omissões, por exemplo, ganham status de recursos discursivos valiosos às intenções políticas. Pois, de acordo com os autores, eles oferecem oportunidades específicas para as partes envolvidas no processo de implementação. São, na verdade, “espaços de manobra” para os atores responsáveis pela prática da política.

aspectos relativos às formas de acompanhamento dos cotistas também se mostrou estratégica. Na sequência, abordamos como a Universidade Federal de Pernambuco tem se posicionado diante desses espaços da nova legislação.

## 1.5 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Esta seção se ocupa de apresentar as repercussões das políticas de ações afirmativas na UFPE. Em princípio, discorremos sobre o sistema de bonificação através dos estudos de Cadena (2012) e Arruda & Gomes (2011). Depois, comentamos os efeitos da Lei de Cotas na ocupação das vagas dos cursos aqui investigados, comparando o perfil dos ingressos em dois anos, sendo o último do sistema de bonificação e o primeiro da reserva de vagas. Para tanto, utilizamos dados disponibilizados pela Comissão do Vestibular e, complementarmente, as respostas de questionários socioculturais que realizamos durante a coleta de dados da pesquisa que origina esta tese.

### 1.5.1 O sistema de bonificação

As universidades Federal (UFPE) e Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), juntamente com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) compunham um grupo de instituições que se declaravam contrárias ao estabelecimento de cotas fixas para ocupação de suas vagas. Em declaração ao Jornal do Comércio no dia 30 de julho de 2002 o então reitor da UFPE e também presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Mozart Neves Ramos, declarou que, pessoalmente, considerava o projeto das cotas “um paliativo que não resolv[ia] o problema. Ao contrário, ele amplia[ria] ainda mais a desigualdade, uma vez que estar[ia] dando acesso ao ensino superior pela porta dos fundos”.

Entretanto, essas IES implementaram diferentes modalidades de ação afirmativa em seus processos seletivos, em sua maioria, através de concessão de bônus nas notas do vestibular para estudantes egressos do ensino público. A exceção era a UFU que não concedia bônus, mas promovia avaliação seriada exclusivamente para alunos da rede pública. Nas

demais, o percentual a ser acrescido na nota, os critérios que seus beneficiários deveriam atender, assim como a existência ou não de recorte racial variavam bastante.

Nas federais de Pernambuco, o bônus era de 10% e o sistema combinava o critério socioeconômico indireto (ter estudado na rede pública de ensino) com critérios geográficos. Desse modo, no *campus* Recife recebia o bônus o candidato que tivesse cursado todo o ensino médio em escolas públicas estaduais ou municipais do estado. Mas nos *campi* Vitória de Santo Antão e Caruaru esse benefício era outorgado aos candidatos que tivessem realizado o ensino médio em escolas públicas ou privadas do interior pernambucano, ou seja, de qualquer localidade que não pertencesse à região metropolitana do Recife.

Esse sistema, que funcionou na UFPE entre o período de 2006 a 2011, num primeiro momento, também contemplava os estudantes de escolas federais, do colégio de Aplicação da Universidade de Pernambuco (Escola do Recife) e de supletivos, mas deixou de fazê-lo porque houve denúncias de que estudantes de escolas particulares estavam se matriculando nos supletivos apenas para receber tal incremento e, no caso das escolas federais e da Escola do Recife, por recomendação do Ministério Público Federal argumentando que a qualidade do ensino dessas instituições tendia a ser superior à do restante da rede pública (ROSSI & BIONDI, 2008).

Em sua dissertação “Ações Afirmativas: o sistema de cotas na UFPE” Cadena (2012) estudou o impacto da bonificação no acesso de egressos da escola pública na IFES pernambucana, através de dados disponibilizados pela Comissão do Vestibular (COVEST) referentes aos concursos 2010 e 2011. De acordo com o pesquisador, 14,8% dos alunos que solicitaram o benefício no ano de 2010, foram classificados no vestibular. Já no grupo de alunos que não usaram desse recurso, apenas 12% deles obtiveram classificação. Esse percentual é bastante parecido com o do ano seguinte, 2011, quando, ainda de acordo com o autor, 14,7% dos alunos que solicitaram o bônus foram classificados no concurso contra 13,6% não solicitantes. Logo, a razão de prevalência indica que o número de classificados no grupo de solicitantes do bônus nos anos analisados é, respectivamente, 1,23% e 1,08% maior que a do grupo não solicitante, informações que são sintetizadas na tabela:

**Tabela 1:** Distribuição do total de alunos inscritos e classificados no vestibular da Universidade Federal de Pernambuco segundo a condição de cadastro do aluno e ano de realização do concurso

Condição do aluno	Inscritos		Classificados		Percentual de Classificados		Razão de Classificados	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Solicitaram o bônus	9792 (24,4%)	12753 (35,5%)	1445 (28,4%)	1878 (37,4%)	14,8%	14,7%	1,23	1,08
Não solicitaram o bônus	30384 (75,6%)	23170 (64,5%)	3637 (71,6%)	3142 (62,6%)	12,0%	13,6%		
Total	40176	35923	5082	5020	-	-	-	-

FONTE: Cadena (2012, p.74)

O estudioso interpreta esses dados de forma otimista, pois acredita que o sistema de bônus estava cumprindo sua função de elevar o percentual de discentes egressos do ensino médio público. Em suas palavras:

Assim, podemos perceber que os alunos que optam pelo bônus possuem um índice de aprovação maior do que os alunos que não optam pelo bônus, demonstrando que alunos oriundos de escolas públicas veem [*sic*] conseguindo ingressar na Universidade Federal de Pernambuco, utilizando-se do bônus (...) Dessa forma observa-se a eficácia da ação afirmativa implementada pela UFPE, onde [*sic*]os alunos optantes do bônus têm conseguido ingressar nos cursos ofertados no vestibular da Universidade Pública. (CADENA, 2012, p. 73-74)

Mas essa interpretação é passível de revisão tendo em vista que o pesquisador parece não considerar que parte dos beneficiários do sistema de bônus podia atender apenas ao critério geográfico e que o número de inscritos solicitantes era bem menor que o grupo não solicitante. Além disso, suas conclusões não encontram respaldo na literatura, como podemos constatar comparando seus resultados com aqueles do estudo empreendido por Arruda & Gomes (2011). Segundo tais pesquisadores, que também se utilizaram de dados disponibilizados pela COVEST, a maior parte dos vestibulandos da UFPE inscrita nos períodos de 2004 a 2006 e de 2008 a 2010 frequentava escolas particulares, em torno de 62,8%, contra 21,6% da rede pública, o que apontaria para uma tendência de seletividade econômica e social dessa instituição.

Contudo, também Arruda & Gomes (2011) reconhecem que, a partir do ano de 2006, houve um acréscimo no número de inscritos egressos de escolas públicas e, nos anos de 2008

e 2010, uma elevação no percentual desses estudantes entre os classificados que passou de 11,4% para 17,2% (p.12). Mas, diferentemente de Cadena que atribui a maior responsabilidade dessa mudança no perfil socioeconômico do corpo discente da instituição ao sistema de bônus, Arruda & Gomes apontam também outros fatores que concorreram pra essa alteração tais como: a criação de novos *campi*, a ampliação de vagas e a isenção da taxa de inscrição do vestibular para estudantes de baixa renda. Nesse contexto, os autores destacam a prática do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) na UFPE.

Nos anos de 2006 e 2010, há um acréscimo significativo no número de candidatos inscritos oriundos de escola pública. Neste caso, é preciso considerar que, em 2006, 10.316 candidatos conseguiram isenções, entre totais e parciais, da taxa de inscrição para o vestibular, além do mais, neste ano teve início o funcionamento dos dois campi da UFPE, o do Agreste e o de Vitória de Santo Antão, como resultado do processo de interiorização da IES. Já em 2010, 17 novos cursos previstos no Plano Reuni da UFPE haviam sido implementados, criando assim 900 novas vagas, além do acréscimo de vagas nos cursos já existentes, 519, totalizando assim 1.419 novas vagas (ARRUDA & GOMES, 2011, p.10).

Apesar dessas divergências na interpretação dos percentuais de vagas da UFPE ocupados por provenientes da rede pública e na explicação das causas de sua elevação, os dois estudos convergem no achado de que o preenchimento das vagas por egressos da escola pública continuava bastante desigual entre os cursos da universidade. Quando relacionou o uso do bônus às graduações escolhida, Cadena descobriu que a classificação de alunos sem bônus superava a daqueles que usaram esse recurso exatamente nos cursos mais concorridos, como vemos:

**Tabela 2:** Distribuição do total de inscritos (TI), total de classificados (TC), índice de inscritos (I\_INSC) e o índice de classificados (I\_CLAS) dos dez cursos com maior número de inscritos segundo a condição de seleção dos candidatos, vestibular 2011

Curso avaliado	TI	Com auxílio do bônus				Sem o auxílio do bônus			
		TI	TC	I_INSC	I_CLAS	TI	TC	I_INSC	I_CLAS
Direito	<b>4321</b>	1311	66	30,3	5,0	3010	184	69,7	6,1
Medicina	<b>4194</b>	873	18	20,8	2,1	3321	122	79,2	3,7
Administração	<b>1878</b>	678	45	36,1	6,6	1200	155	63,9	12,9
Ciências Contábeis	<b>1119</b>	451	94	40,3	20,8	668	126	59,7	18,9
Odontologia	<b>1057</b>	355	40	33,6	11,3	702	100	66,4	14,2
Fisioterapia	<b>996</b>	437	22	43,9	5,0	559	44	56,1	7,9
Psicologia	<b>971</b>	464	29	47,8	6,3	507	51	52,2	10,1
Arquitetura e Urbanismo	<b>968</b>	300	23	31,0	7,7	668	77	69,0	11,5
Enfermagem	<b>918</b>	446	33	48,6	7,4	472	47	51,4	10,0
Serviço Social	<b>827</b>	463	68	56,0	14,7	364	52	44,0	14,3

FONTE: Cadena (2012, p.89)

Na tabela 2 o pesquisador apresenta a distribuição do total de inscritos (TI), o total de classificados (TC), o índice de inscritos (I\_INSC) e o índice de classificados (I\_CLAS) dos cursos com maior número de inscrições do vestibular 2011. Verifica-se que, na lista dos dez mais concorridos daquele ano, apenas em Ciências Contábeis e Serviço Social o índice relativo de candidatos classificados no vestibular para os que concorriam com o auxílio do bônus foi maior que o índice relativo de classificados que concorriam sem o auxílio.

Anteriormente, Arruda & Gomes (2011) já haviam observado que, em média, 60% dos estudantes classificados advindos da escola pública faziam opção pelas áreas de Filosofia e Ciências Humanas. Desses, 28,1% optavam pelos cursos de Pedagogia, Geografia, Secretariado, Serviço Social e Letras. Por sua vez, a presença maior de estudantes egressos da escola particular se dava nas graduações de: Administração, Direito, Medicina, Conjunto das Engenharias, Odontologia e Ciências Contábeis. Dessa forma, percebemos que nem o sistema de bônus ou a ampliação das vagas promovida pelo Reuni foram capazes de corrigir a tendência dos estudantes de média e baixa renda ingressarem nos cursos de menor prestígio social da UFPE, enquanto aqueles com poder aquisitivo mais alto ocupam vagas de cursos financeiramente mais promissores.

Esse fenômeno, que então ocorria na UFPE, parecia reproduzir uma tendência nacional, como nos mostra Ristoff (2013). Através de estudo realizado com dados do questionário socioeconômico do segundo ciclo do ENADE, o pesquisador percebeu que existe:

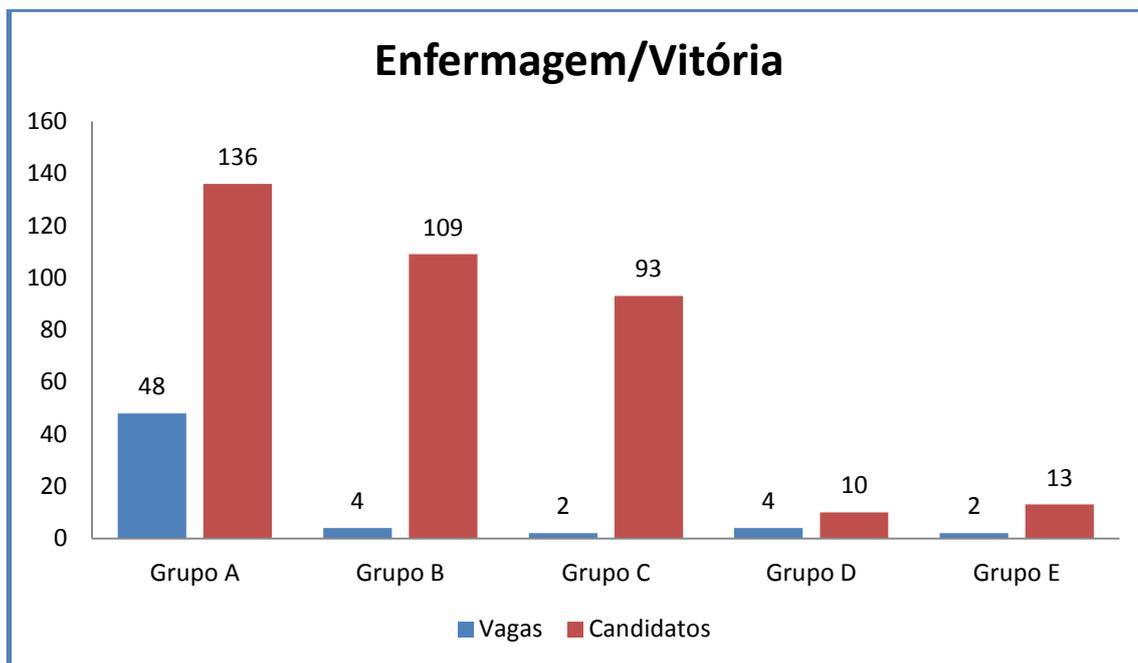
(...) forte correlação entre os indicadores sócio-econômicos (*sic*) dos estudantes dos diferentes cursos (...). O estudante de Medicina, por exemplo, em 67% dos casos tem pai com instrução superior, vem de família das duas faixas de renda mais elevadas (70%), frequenta um dos cursos com o mais alto percentual de brancos (76%) se origina da escola do ensino médio privado em 81% dos casos e é o que menos trabalha (8%). Já no outro extremo, somente 7% dos estudantes de Pedagogia têm pai com escolaridade superior. Em 79% dos casos o estudante de Pedagogia é estudante trabalhador, em 95% dos casos ele não tem pais com alto rendimento, o seu curso tem percentual de brancos muito próximo ao da população brasileira (57%) e a sua origem escolar é em 88% dos casos o ensino médio público. (RISTOFF, 2013, sem página)

Na continuidade de seu texto, o pesquisador afirma que houve pequenas exceções a essa tendência no universo de cursos avaliados, mas, em regra, quanto mais prestigiosa é carreira, menor será o número de indivíduos de baixa renda provenientes do sistema público de ensino a ingressar na graduação correspondente. Por isso, ele acredita que “as escolhas profissionais” dos estudantes universitários brasileiros “estão previamente marcadas por determinações sociais” dentre as quais ele destaca a origem social e a situação econômica da família do estudante. Isso leva o estudioso a defender que tais aspectos devem ser considerados na proposição de “políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos”.

### **1.5.2 Impactos do sistema de cotas no perfil dos ingressos nos cursos de Enfermagem (campus Vitória) e Medicina (campus Recife)**

Por imposição da Lei 12.711/12 o sistema de bonificação foi substituído pela reserva de vagas imediatamente à assinatura. Assim, nesse concurso, as universidades federais já deveriam disponibilizar 12,5% das vagas de todos os seus cursos e turnos para estudantes egressos do ensino médio público. Em consonância com essa determinação, no dia 20 de dezembro de 2012, a Comissão do Vestibular divulgou a relação candidato/vaga por curso e grupos de cotas referente àquele exame (Anexo2), que adaptamos abaixo para destacar as informações pertinentes aos cursos investigados nesta pesquisa.

**Gráfico 1:** Razão candidato/vaga no curso de Enfermagem/Vitória por grupos de cota no vestibular 2013 da UFPE



Grupo A – Livre concorrência

Grupo B – Pretos, pardos, indígenas com renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo *per capita*

Grupo C – outras etnias com renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo *per capita*

Grupo D – Pretos, pardos, indígenas com renda maior que 1,5 salário-mínimo *per capita*

Grupo E – outras etnias com renda maior que 1,5 salário-mínimo *per capita*

**Fonte:** elaboração própria a partir de dados divulgados pela COVEST

Inicialmente, chama a nossa atenção a existência dos grupos “C” e “E” direcionados a “outras etnias” nesse vestibular da UFPE já que, como vimos (seção 1.4), a legislação não faz referência a essa característica e sim apenas às descritas nos grupos “B” e “D”. Aqui, parece que a Universidade usou de sua autonomia para instituir tais grupos, tal como abonado na pergunta 11 do portal do MEC.

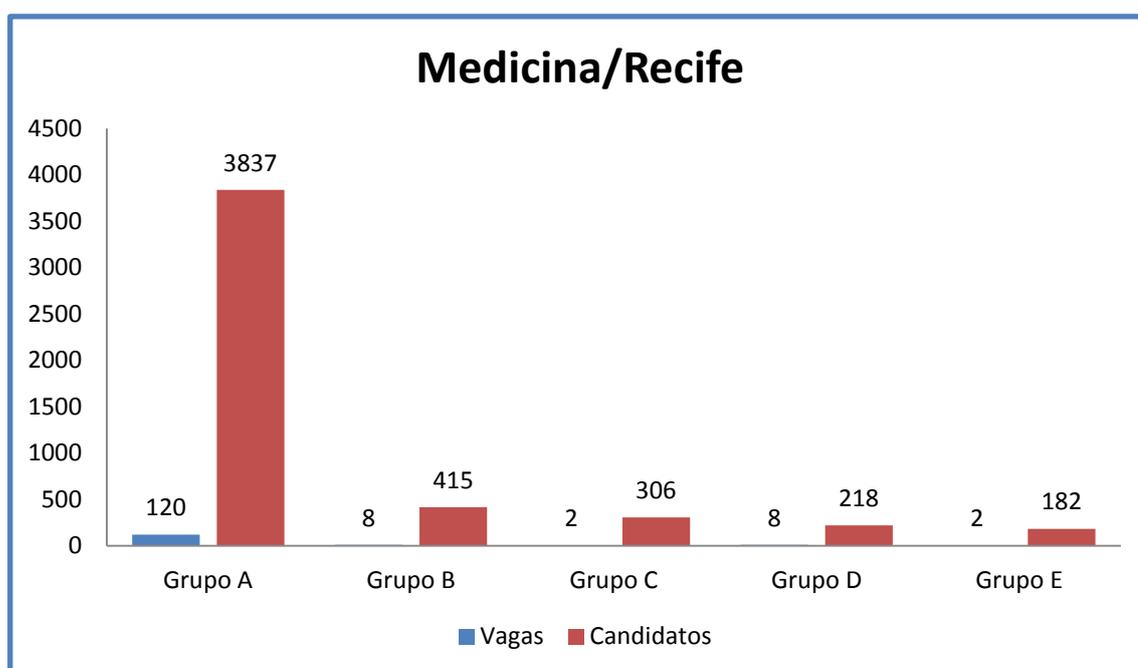
Vemos que o curso ofertou sessenta vagas das quais quarenta e oito (80%) foram destinadas para livre concorrência, disputadas por 136 candidatos. Vestibulandos pretos, pardos e indígenas podiam concorrer a quatro vagas (6,6%) na categoria “B”, renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo *per capita*, e mais quatro (6,6%) na categoria “D”, com salário acima de 1,5 *per capita*; essas duas categorias tiveram respectivamente 109 e 10 inscritos. Já os membros de outras etnias tinham duas vagas (3,3%) reservadas na categoria “C”, de renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo *per capita*, e mais duas (3,3%) na categoria “E”, acima de 1,5 salário-mínimo *per capita*; que receberam 93 e 13 inscrições, respectivamente. Ordenando as categorias a partir da mais concorrida (com destaque para as diretamente relacionadas à Lei), temos a seguinte configuração:

1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
“C”	“B”	“E”	“A”	“D”
(46,5/1)	(27,2/1)	(6,5/1)	(2,8/1)	(2,5/1)

Percebemos que, exceto na categoria “D” (autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda acima de 1,5 salário), nas demais três categorias de reserva, a relação candidato-vaga ficou acima da média da ampla concorrência (“A”).

Os mesmos percentuais foram praticados na oferta do curso de Medicina, como mostra o gráfico:

**Gráfico 2:** Razão candidato/vaga no curso de Medicina/Recife por grupos de cota no vestibular 2013 da UFPE



Grupo A – Livre concorrência

Grupo B – Pretos, pardos, indígenas com renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo *per capita*

Grupo C – Outras etnias com renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo *per capita*

Grupo D – Pretos, pardos, indígenas com renda maior que 1,5 salário-mínimo *per capita*

Grupo E – Outras etnias com renda maior que 1,5 salário-mínimo *per capita*

**Fonte:** elaboração própria a partir de dados divulgados pela COVEST

O curso ofertou cento e quarenta vagas sendo 120 na categoria “A”, para concorrência livre, e vinte foram destinadas ao sistema de reserva de vagas em quatro categorias, compreendendo os grupos de “B” a “E”. Dispostas a partir da mais concorrida, temos:

1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
“C”	“E”	“B”	“A”	“D”
(153/1)	(91/1)	(51, 8/1)	(31, 9/1)	(27,2/1)

Merece análise a discrepância na concorrência dos grupos “B” e “D” no vestibular da UFPE. Isso porque a categoria “B”, que agrega os critérios étnico-racial + socioeconômico está entre as mais concorridas superando a livre concorrência (“A”) nos dois cursos. Ao mesmo tempo, a categoria “D”, que faz referência apenas à característica étnico-racial sem considerações socioeconômicas, foi a menos concorrida tanto em Enfermagem quanto em Medicina.

Com vistas a analisar a diferença efetiva provocada pela passagem do sistema de bônus para o de reserva de vagas, comparamos o perfil dos ingressos nos dois cursos no último vestibular de vigor do sistema antigo, 2012, com o primeiro ano do sistema atual, 2013<sup>32</sup>. Para tanto, solicitamos à COVEST as respostas do Questionário Sociocultural preenchido pelos estudantes no ato da inscrição do vestibular (Anexo 3). Esse instrumento é composto por 37 questões das quais abordamos apenas as que estão diretamente relacionadas com a Lei 12.711/12, a saber: tipo de estabelecimento de ensino onde cursou o ensino médio (pergunta 10 do Questionário), renda líquida mensal (pergunta 17) e qual a cor/etnia do aluno (pergunta 37). Complementarmente, também recorreremos às respostas dos ingressos no ano de 2013 a um questionário elaborado por nós (subseção 3.4.1 – apêndice B).

Na tabela 3, observamos a natureza pública ou privada dos estabelecimentos em que os ingressantes do curso de Enfermagem afirmam ter realizado o ensino médio:

<sup>32</sup> A UFPE, como a maioria das IES, nomeava seu concurso vestibular fazendo referência ao ano em que os classificados iniciariam os cursos. Assim, em dezembro de 2012 foi realizada a primeira etapa do Vestibular UFPE 2013.

**Tabela 3:** Perfil dos ingressos no curso de Enfermagem/Vitória nos vestibulares 2012 e 2013 segundo a natureza das escolas em que cursaram o ensino médio

ANO	2012		2013		Dif. %
	N.	%	N.	%	
<b>NÚMERO DE INGRESSANTES</b>	59				
<b>NÚMERO EXATO /PERCENTUAL</b>	N.	%	N.	%	
<b>Todo em escola pública</b>	35	59%	26	50,9	<b>-8,1</b>
<b>Todo em escola particular</b>	21	35	18	35,2	<b>0,2</b>
<b>Parte em escola part. e parte pública</b>	01	1,6	04	7,8	<b>6,2</b>
<b>Outro</b>	-	-	01	1,9	<b>1,9</b>
<b>Não informaram</b>	02	3,3	02	3,9	<b>0,6</b>

**FONTE:** Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela COVEST

Observamos que, no vestibular 2013, houve uma redução da ordem de 8% no número de vagas totais ocupadas neste curso, de cinquenta e nove, em 2012, para cinquenta e uma. Nesse total, curiosamente, houve decréscimo de 8,1% de egressos da escola pública, que encolheu de trinta e cinco estudantes em 2012 (59%) para vinte e seis (50,9%) em 2013. Em sentido inverso, o número de alunos provenientes do ensino médio privado teve um ligeiro aumento relativo, passando de vinte e um (35%) em 2012 para dezoito (35,2%) em 2013. Mesmo assim, a ocupação das vagas deste curso ainda observa a proposta da Lei nesse critério, já que mais da metade de seus ingressos frequentaram instituições públicas. Acrescente-se o fato de que, apesar do questionário sociocultural da COVEST não pedir que o candidato especifique a esfera (municipal, estadual ou União) a que pertence a instituição frequentada, descobrimos, através de nosso questionário (Apêndice B), que os estudantes de Enfermagem/Vitória, no ano de 2013, eram egressos de escolas estaduais.

Na sequência, a tabela 4 apresenta a distribuição dos alunos conforme a renda líquida mensal que informaram à Comissão do Vestibular:

**Tabela 4:** Perfil dos ingressos no curso de Enfermagem/Vitória nos vestibulares 2012 e 2013 conforme a renda líquida mensal

ANO	2012		2013		Dif. %
NÚMERO DE INGRESSANTES	59		51		
NÚMERO EXATO /PERCENTUAL	N.	%	N.	%	
Até 300	5	8,4	2	3,9	-4,5
De 301 a 1.000	21	35,5	24	47	11,5
De 1.001 a 1.500	21	35,5	12	23,5	-12
De 1.501 a 2.000	6	10,1	9	17,6	7,5
De 2.001 a 3.000	3	5	0	0	-5
De 3.001 a 5.000	1	1,6	2	3,9	2,3
Acima de 5.000	-	0	0	0	0
Não informaram	2	3,3	2	3,9	0,6

FONTE: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela COVEST

Notamos que houve também uma queda no número de ingressantes na faixa salarial mais baixa entre aquelas estipuladas pela Comissão (até R\$300). Por outro lado, os maiores aumentos registrados ocorreram nas segunda (de R\$300 a R\$1.000) e quarta faixas (de R\$1.501 a R\$2.000) que cresceram 11,5%, e 7,5%, respectivamente. Se analisarmos a composição total das turmas nos dois anos, veremos que este curso atende, prioritariamente, estudantes de classe média-baixa, pois a maioria deles declararam renda entre as três primeiras faixas salariais. Mas, enquanto no ano de 2012 79,4% estavam nessas faixas, em 2013, esse percentual baixou para 74,4%. Pensamos que tal resultado pode ser combinado com a redução de egressos de escola pública.

Passamos agora, na tabela 5, a abordar a composição étnico-racial das turmas:

**Tabela 5:** Distribuição étnico-racial dos ingressos no curso de Enfermagem/Vitória nos vestibulares 2012 e 2013

ANO	2012		2013		Dif. %
NÚMERO DE INGRESSANTES	59		51		
NÚMERO EXATO /PERCENTUAL	N.	%	N.	%	
Amarela	0	0	1	1,9	1,9
Branca	24	40	20	39,2	-0,8
Indígena	0	0	1	1,9	1,9
Parda	28	47	24	47	0
Preta	5	8,4	3	5,8	-2,6
Não informaram	2	3,3	2	3,9	0,6

**FONTE:** Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela COVEST

Também nesse aspecto os resultados foram diferentes do esperado: houve redução de 6% de negros no curso e a inclusão de apenas 01 autodeclarado de etnia indígena, que representa 1,9% do total de alunos. Com isso, o corpo discente permaneceu sendo constituído, majoritariamente, por pardos, parcela que representou (47%) dos estudantes nos dois anos.

Em síntese, percebemos que, no ano de 2013, os perfis dos ingressos no curso de Enfermagem/Vitória sugerem efeitos contrários aos pretendidos pela Lei de Cotas: redução de egressos de escola pública, de estudantes de baixa renda e de negros. Contudo, há que se considerar como grande complicador da análise o fato de ter havido aumento de vagas ociosas neste ano. É difícil precisar por que isso aconteceu, pois, como vimos, o curso teve um bom número de vestibulandos inscritos em todas as categorias. Supomos que aspectos como a diferença da concorrência dos grupos “B” e “D” das cotas, a taxa de abstenção<sup>33</sup>, ponto de corte no vestibular ou mesmo a política de remanejamento de vagas possam estar relacionados com esse fenômeno, digno de estudos exclusivos.

De qualquer forma, neste primeiro ano, a mudança ocorrida foi apenas o ingresso de um autodeclarado indígena. No demais, o curso continuou sendo, majoritariamente, frequentado por egressos de escolas públicas, de classe média-baixa e pardos, o que evidenciaria a

<sup>33</sup> Expressão usada pela COVEST para designar o não comparecimento do candidato inscrito no concurso vestibular aos locais de prova.

necessidade de medidas adicionais para aumentar a representatividade de pretos e indígenas em seu corpo discente.

Agora, analisaremos os dados relativos ao curso de Medicina do *campus* Recife. Na tabela 6, observamos a natureza pública ou privada dos estabelecimentos em que os estudantes afirmam terem realizado o ensino médio:

**Tabela 6:** Perfil dos ingressos no curso de Medicina/Recife nos vestibulares 2012 e 2013 segundo a natureza das escolas em que cursaram o ensino médio

ANO	2012		2013		Dif. %
NÚMERO DE INGRESSANTES	140		140		
NÚMERO EXATO /PERCENTUAL	N.	%	N.	%	
Todo em escola pública	14	10	34	24,2	10,2
Todo em escola particular	117	83,5	99	70,7	-12,8
Parte em escola part. e parte pública	01	0,7	02	1,4	0,6
Outro	01	0,7	02	1,4	0,6
Não informaram	07	05	03	2,1	-2,9

**FONTE:** Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela COVEST

Vemos que houve acréscimo de 10,2% no número de egressos da escola pública (de quatorze em 2012, para trinta e quatro em 2013) que corresponde a 24,2% das vagas da turma, percentual superior aos 12,5% então estipulados para as cotas. Tal resultado tinha justificativa na deliberação do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) da UFPE, garantindo que os vestibulandos inscritos nos grupos de cotas (“B” a “E”) são automaticamente remanejados para livre concorrência (“A”) caso suas notas sejam suficientes para classificação fora da reserva<sup>34</sup>. Mesmo assim, este curso continua sendo frequentado, principalmente, por egressos de escola particular, mas a atuação da Lei foi significativa para minimizar o percentual de participação desses estudantes de 83,5 para 70,7%.

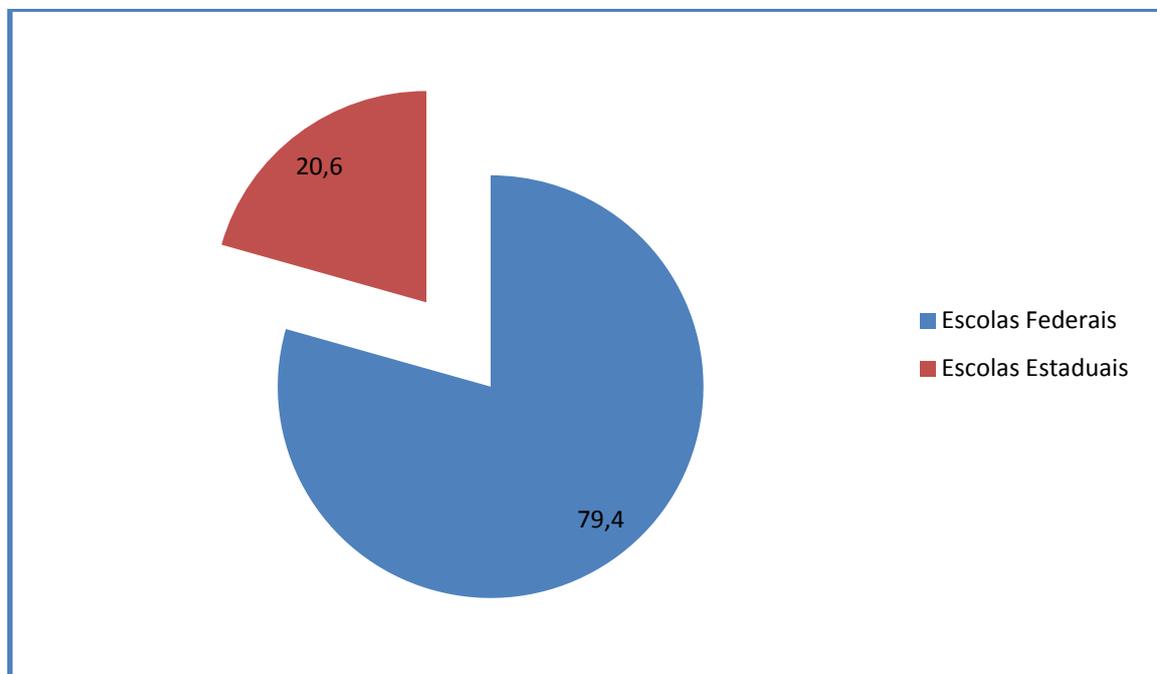
Contudo, recorrendo, mais uma vez, às informações obtidas através do nosso questionário (apêndice A), descobrimos que desses 34 egressos de escola pública, apenas 07 concluíram o ensino médio em escolas estaduais enquanto 27 haviam cursado esse nível de

<sup>34</sup> Informação disponível em :

[https://www.ufpe.br/proplan/index.php?option=com\\_content&view=article&id=311:medicina-ocupa-1o-e-2o-lugares-na-concorrencia-do-vestibular-ufpe-2014&catid=28&Itemid=122](https://www.ufpe.br/proplan/index.php?option=com_content&view=article&id=311:medicina-ocupa-1o-e-2o-lugares-na-concorrencia-do-vestibular-ufpe-2014&catid=28&Itemid=122). Acesso em 06 jul. 2015.

ensino em instituições federais. No gráfico 03, observamos os percentuais relativos às escolas públicas frequentadas por tais estudantes:

**Gráfico 3:** Tipo de escola pública frequentada pelos ingressos em Medicina/Recife no ano de 2013



**Fonte:** Elaboração própria a partir de aplicação de questionários (Apêndice A)

Além desse predomínio de estudantes provenientes de instituições federais, outro aspecto importante é a distribuição dos egressos de escola pública pelas duas turmas do curso. Na turma de primeira entrada (2013.1) apenas dois eram egressos de escolas estaduais, sendo que um deles estava fazendo sua segunda graduação (seção 3.3). Os cinco egressos de escolas estaduais restantes ficaram na turma de segunda entrada (2013.2). Ou seja, além de minoritário, esse grupo tendia a se concentrar em uma das turmas.

Já na tabela 7, apresentamos a distribuição dos estudantes de Medicina conforme a renda líquida mensal que informaram à Comissão do Vestibular:

**Tabela 7:** Perfil dos ingressos no curso de Medicina/Recife nos vestibulares 2012 e 2013 conforme a renda líquida mensal

ANO	2012		2013		Dif. %
NÚMERO DE INGRESSANTES	140		140		
NÚMERO EXATO /PERCENTUAL	N.	%	N.	%	
<b>Até 300</b>	0	0	3	2,1	<b>2,1</b>
<b>De 301 a 1.000</b>	6	4,2	6	4,2	<b>0</b>
<b>De 1.001 a 1.500</b>	10	7,1	5	3,5	<b>-3,1</b>
<b>De 1.501 a 2.000</b>	12	8,5	10	7,1	<b>-1,4</b>
<b>De 2.001 a 3.000</b>	21	15	15	10,7	<b>-4,3</b>
<b>De 3.001 a 5.000</b>	29	20,7	38	27,1	<b>6,4</b>
<b>Acima de 5.0000</b>	56	40	59	42,1	<b>2,1</b>
<b>Não informaram</b>	6	4,2	4	2,8	<b>-1,4</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela COVEST

Notamos que a sexta faixa (de R\$3.001 a R\$5.000) teve o maior aumento de representatividade, da ordem de 6,4%. Merece destaque o fato de que tiveram igual aumento de 2,1%, tanto a primeira (até R\$300) quanto a última faixa salarial (acima de R\$5.000). Esse fato pode ser interpretado como irrelevante, se considerarmos que a mesma proporção de entrada de pessoas na última faixa salarial compensaria o ingresso daquelas que estão na primeira, contudo, também podemos interpretá-lo como indicativo da inclusão de indivíduos de baixa renda nesse curso posto que, no ano anterior, a primeira faixa salarial sequer havia sido representada. Mesmo assim, ressaltamos que, contrariamente ao esperado, o caráter de seletividade econômica deste curso ficou ainda mais evidente no primeiro ano de vigor da Lei de Cotas, pois enquanto em 2012 a soma das duas últimas faixas salariais representava 60,7% dos ingressos, em 2013, esse percentual subiu para 69,2%.

Em relação às minorias étnico-raciais beneficiadas pela Lei 12.711/12, verificamos um aumento efetivo de 7,1% de autodeclarados pardos no curso de Medicina, mas não houve acréscimo de autodeclarados negros ou indígenas, conforme a tabela 08:

**Tabela 8:** Distribuição étnico-racial dos ingressos no curso de Medicina/Recife nos vestibulares 2012 e 2013

ANO	2012		2013		Dif. %
NÚMERO DE INGRESSANTES	140		140		
NÚMERO EXATO /PERCENTUAL	N.	%	N.	%	
Amarela	2	1,4	4	2,8	1,4
Branca	89	63,5	80	57,1	-6,4
Indígena	0	0	0	0	0
Parda	37	26,4	47	33,5	7,1
Preta	5	3,5	5	3,5	0
Não informaram	7	5	4	2,8	-2,2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela COVEST

Em síntese, os dados nos mostram que houve resultados surpreendentes do primeiro ano da Lei de Cotas também no curso de Medicina. Isso porque, apesar de um aumento efetivo de egressos de escolas públicas para além da porcentagem prevista, a maioria deles concluiu o ensino médio em instituições federais, reconhecidas por ter qualidade superior e por atender a um público de classe média. Talvez por isso, a sexta faixa econômica, considerada média-alta, foi a que registrou maior aumento, o que contribuiu para uma intensificação do caráter elitista do curso. Já em relação ao critério étnico-racial, observamos um incremento apenas no número de pardos. Tais resultados sugerem a necessidade de revisões no sistema de acesso, no sentido de aumentar a representação de estudantes de baixa renda, negros e índios neste curso.

Comparando as repercussões da Lei 12.711/12 nos dois cursos, percebemos distanciamentos e aproximações. Em Enfermagem, cujo público já era próximo do perfil desenhado pela Lei, os efeitos foram muito discretos nesse primeiro ano: a inclusão de um autodeclarado indígena. Já em Medicina, os resultados são controversos, pois o aumento do percentual de egressos de escolas públicas trouxe também a elevação da renda total da turma, o que aponta para a limitação do critério econômico indireto (seção 1.4). As explicações prováveis podem estar relacionadas à grande concorrência das vagas do grupo “B”, que agrega os critérios étnico-racial e socioeconômico, mais alta que a da livre concorrência nos dois cursos, e, também à junção de três grupos étnico-raciais na mesma cota, que explicaria o saldo negativo do número de negros ingressos em Enfermagem e nulo em Medicina.

Como anteriormente discutimos (seção 1.4), a redação do Artigo 3º da Lei 12.711/12, ao agregar “Autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas”, os vestibulandos desses contingentes se inscrevem indistintamente na mesma categoria, dificultando eventuais intervenções das universidades no sentido de garantir acesso igualitário aos membros das três. Então, como nos mostram os dados da COVEST, no primeiro concurso vestibular da Universidade Federal de Pernambuco pós Lei 12.711/12, os resultados nos cursos pesquisados foram mais favoráveis aos pardos que aos negros e índios.

Salientamos que esses resultados não são conclusivos, entre outras coisas, porque avaliamos somente dois cursos, num universo de 86 oferecidos pela instituição no primeiro ano de vigor da Lei, quando o percentual de vagas reservadas era de apenas 12,5%. Além disso, é preciso considerar o quantitativo de ingressantes que não responderam ao Questionário Sociocultural da COVEST e relativizar a veracidade das informações oferecidas por aqueles que o preencheram, pois, como nos mostra Gouvea (2010), é comum encontrar inconsistências nesses dados. Por isso, é necessário comparar tais resultados com os de pesquisas futuras.

Mesmo assim, as informações nos permitem inicialmente conceber que os efeitos da nova legislação têm potencial mais promissor nos cursos mais concorridos, como o de Medicina. Essa tentativa de garantir representações sociais e étnico-raciais em todas as carreiras, talvez, seja a principal vantagem da Lei de Cotas em relação ao sistema de bônus na UFPE. Calmon e Lázaro (2013) também acreditam que a possibilidade de “transformar a universidade pública em um espaço mais inclusivo e democrático” foi o maior ganho introduzido pela Lei 12.711/2012, mas chamam atenção para o fato de que o êxito dessa política não se resume à garantia de acesso às instituições de ensino, posto que existam desafios tanto para que os beneficiários concluam os cursos quanto para que exerçam suas profissões. É o que denunciam os seguintes depoimentos de cotistas:

(...) Você batalha pra caramba para passar pra um vestibular de Arquitetura e depois muda para Ciências Sociais? (...) A professora de sociologia falou: ‘Você está louco?’  
 (...) Aí ele falou: ‘Ah, professora. Arquiteto negro nesse país não tem chance, não!’

No hospital, às vezes, se você não está com o estetoscópio no pescoço, aí *nequinho* — Ah, não é médica. Se você está de branco no ponto de ônibus, as pessoas pensam que você faz qualquer coisa menos Medicina (...) passa tudo na cabeça das pessoas, até

pai-de-santo, esteticista, cabelereira, enfermeira, entendeu? Mas, médica? Ninguém. É incrível, né, como essas coisas fazem a diferença?

(TEIXEIRA, 2003, p.170-171 e 134)

Os relatos apontam para a complexidade das relações que são estabelecidas em função de construções sociais já enraizadas na tradição cultural, no imaginário coletivo, em suma, na percepção generalizada de que a uns devem ser reservados papéis de franca dominação e a outros, papéis indicativos do *status* de subordinação. Como vimos na subseção anterior (1.5.1), esse fenômeno tem origens socioeconômicas, contudo, mecanismos de controle como os exames vestibulares fazem com que ele seja visto como um processo natural, relacionado unicamente à capacidade intelectual de cada indivíduo.

Nesse contexto, acreditamos que a Lei deve atuar no sentido de promover maior equilíbrio e justiça na distribuição das profissões em uma nação pluriétnica como a brasileira. Mas uma meta tão ousada, certamente, não será alcançada apenas por imposições legais. Na visão de Lázaro & Calmon (2013), parte dessa responsabilidade cabe ao sistema escolar que deve “desconstruir a hierarquização de saberes, dando ao aluno a oportunidade de conhecer e valorizar as diferentes formas de produção de conhecimento” desde as séries iniciais. Já às universidades caberia “colocar em prática políticas afirmativas, tanto aquelas orientadas pela nova legislação como as oriundas de aprendizados que as próprias instituições alcançaram a partir de suas iniciativas e interações com os grupos sociais locais”. Para os autores, as IES precisam demonstrar vontade política para enfrentar desigualdades históricas e preconceitos arraigados. Em suas palavras:

Mais do que ajustes legais, é necessário que a Universidade expresse o seu significado e busque representar efetivamente o conjunto da população. Afinal, o conhecimento também se traduz na confluência de experiências e trajetórias diversas que podem apontar para o desenvolvimento de tecnologias e políticas sociais que tornem a sociedade mais equânime e permitam que os seus agentes façam livremente as suas escolhas, sem simplesmente ocupar um lugar social previamente determinado.  
(CALMON & LÁZARO, 2013, 7-8)

Corroborando esse entendimento, supomos que o êxito das PAA na Universidade Federal de Pernambuco depende de ações que não visem apenas ao cumprimento da Lei, mas sinalizem o compromisso da instituição com a causa da democratização, objetivo que, de acordo com nossas análises (cap.4), demanda, necessariamente, revisão de concepções e

práticas de ensino. Aprofundaremos essa discussão analisando experiências vividas por cotistas ingressantes no primeiro ano de vigência da Lei 12.711/12 nos cursos de Enfermagem e Medicina da UFPE. Assim, pretendemos abordar parte da trajetória desses estudantes na instituição em busca da construção de novas identidades sociais. No próximo capítulo, discutimos o lugar da linguagem e, conseqüentemente, da didatização de práticas letradas acadêmicas nessa construção.

## CAPÍTULO 2

### O LUGAR DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES SOCIAIS

Como vimos na introdução desta tese, um dos argumentos usados contra o estabelecimento do sistema de reserva de vagas no ensino superior brasileiro era a suposição de que os beneficiários da política teriam um precário desempenho acadêmico, representando riscos à qualidade das instituições de ensino superior (PEREIRA, 2011). Paralelamente, no campo da escrita, estudiosos identificaram a existência de um *discurso do déficit do letramento* que aponta para o despreparo dos ingressos no ensino superior (FISCHER, 2007;) e, em especial, daqueles estudantes não-tradicionais (LILLIS, 1999; PASCHOTE-VIEIRA, 2014) cujo acesso à universidade foi favorecido por ações de democratização desse nível de ensino em diferentes países (ZAVALA, 2010; FERREIRA, 2013).

Neste contexto, o presente capítulo consiste em uma exposição teórica cujo objetivo é destacar o papel da linguagem, em especial, das práticas letradas que os graduandos precisam desenvolver a fim de negociar/construir/assumir identidades sociais relacionadas às esferas acadêmica e profissional. Está subdividido em quatro seções sendo a primeira dedicada ao trabalho de Gee (1996, 2001 [1989], 2006) de onde tomamos os conceitos: a) de discurso e suas subclassificações (primário e secundário, dominante e não dominante); b) de letramento como domínio de um “discurso secundário”; e, c) de uso crítico dos letramento. A segunda seção versa sobre a Perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, aqui entendidos como formas específicas de conhecer e organizar o conhecimento através da linguagem, conforme autores como Barton & Hamilton (2000), Lea & Street (2008), Street (2010) e Ivanič (2004, 1998 e 1994), entre outros. Na sequência, fazemos apreciações sobre as habilidades e competências linguísticas destacadas nos textos orientadores da formação inicial dos profissionais de saúde. Por fim, discorreremos sobre a noção de seminários como eventos de letramento acadêmico.

## 2.1 DISCURSOS, LINGUAGENS E IDENTIDADES SOCIAIS

Podemos considerar, em conformidade com Gee (2006, p.1), que uma das principais funções da linguagem humana é permitir a afiliação dos indivíduos dentro de culturas, grupos sociais e instituições. Para o teórico, a linguagem desempenha importante papel na construção das identidades sociais, compreendidas como formas de existência e atuação no mundo. Segundo Gee, os indivíduos usam diferentes variedades de linguagem, as *linguagens sociais* para desempenhar e reconhecer identidades situadas em diferentes contextos, que dizem respeito a um conjunto amplo de fatores, tais como: o ambiente material, aspectos históricos e institucionais, as falas anteriores e as que se seguirão a cada sentença assim como as relações existentes entre os interactantes (p.57).

Mas, o teórico admite que, no sentido de desempenhar tais papéis, os indivíduos utilizam recursos de múltiplas naturezas além de comportamentos linguísticos, abarcando, também, formas de pensar e sentir, de manipular objetos, de usar símbolos não linguísticos, etc. Esse conceito, que contempla a linguagem em integração com outros componentes das práticas sociais, é chamado por Gee (1996, 2001[1989], 2006) de “Discurso”<sup>35</sup>. Um discurso, portanto, seria a associação entre os modos de usar a linguagem e modos de pensar, valorizar, atuar e interagir em situações socialmente reconhecidas, que nos permite ser identificados como membros de grupos sociais. Nas palavras do teórico:

Um Discurso é uma espécie de "kit de identidade" que vem completo com o traje e as instruções sobre a forma de agir, falar e escrever, de modo a possibilitar ao indivíduo ser reconhecido desempenhando o papel correspondente. Ser "treinado" como linguista significa que eu aprendi a falar, pensar e agir como tal e consigo identificar meus pares. Alguns outros exemplos de Discursos: ser um americano ou um russo, um homem ou uma mulher, um membro de uma determinada classe socioeconômica, um operário ou um executivo da sala de reuniões, um médico ou um paciente de hospital, um professor. Todos temos muitos Discursos<sup>36</sup>. (GEE, 2001 [1989], p. 526—destaque original.

<sup>35</sup> Lembramos que, conforme já justificamos na introdução desta tese, empregamos o termo com inicial maiúscula apenas nos casos de citação literal do autor.

<sup>36</sup> A discourse is a sort of “*identity kit*” which comes complete with the appropriate costume and instructions on how to act, talk, and often write, so as to take on particular role that others will recognize. Being “trained” as a linguist meant that I learned to speak, think, and act like a linguist, and to recognize others when they do so. Some other examples of Discourses: (enacting) being an American or a Russian, a man or a woman, a member

O teórico salienta que os discursos não são homogêneos, isto é, dentro de um discurso maior, por exemplo, a linguística, há muitos subdiscursos originando diferentes formas socialmente aceitas de ser um linguista. Porque os discursos criam perspectivas, a serem combinadas aos estilos individuais e à criatividade pessoal, e assim as pessoas são "convidadas" a falar, ouvir, ler e escrever, pensar, sentir acreditar e valorar de determinada forma historicamente reconhecível. Dito de outra forma, os discursos criam, produzem e reproduzem oportunidades para as pessoas serem reconhecidas como certos tipos de pessoas. Ou seja, todos nós somos capazes de ser diferentes tipos de pessoas em diferentes discursos. Por exemplo: tipos de homens e tipos de mulheres; tipos de advogados e médicos; tipos de professores e alunos, etc. (GEE, 1996, p.128).

Além disso, a existência dos discursos está sempre relacionada às instituições sociais, e, muitas vezes envolvem vários "acessórios", tecnologias, e uma infinidade de outros objetos. Isto é, "cada ato de falar, escrever e comportar-se como um linguista só tem sentido dentro do contexto de toda a instituição social da linguística". Esta, por sua vez, é composta de coisas concretas e abstratas, como universidades, livros, revistas e editoras; assim como por histórias pessoais partilhadas com outras histórias. (GEE, 2001 [1989], p. 537-538). Nesse ponto, o teórico ressalta que as identidades sociais não são rigidamente definidas *a priori* com base em aspectos predefinidos, antes, são flexivelmente negociadas nos contextos reais de prática (GEE, 1996, p.128-129; 2006, p.34).

Isso demonstra que o conhecimento compartilhado por grupos de pares, por exemplo, físicos experimentais, não reside, exclusivamente, no saber individual de cada um. Em vez disso, está "distribuído", "inscrito" em aparatos, sistemas simbólicos, livros, periódicos, instituições, hábitos corporais, atividades de rotina, e, principalmente, no intercâmbio de experiências entre os próprios profissionais. Então, o teórico conclui que, na prática, cada discurso articula ações, expressões, objetos e pessoas (nesse caso, os próprios cientistas) de forma que cada membro do grupo se torna apto a trabalhar *em relação* com os demais. (GEE, 2006, p.28).

Metaforicamente, um discurso seria uma "dança" que existe em abstrato como um padrão coordenado de palavras, ações, valores, crenças, símbolos, ferramentas e objetos situados em tempos e lugares específicos que guardam semelhanças entre si, mas admite variações. Tudo se resumiria ao que o "mestre da dança", que são as próprias pessoas que habitam o discurso, permite ser reconhecido ou força a reconhecer como aceitável num

---

of a certain socio-economic class, a factory worker or a boardroom executive, a doctor or a hospital patient, a teacher. We all have many Discourses.

discurso. Assim, conceitos como *desempenho*, *negociação* e *reconhecimento* são decisivos para criação, sustento e transformação dos discursos num processo em que a linguagem atua em relação com outros elementos. Em síntese:

Os Discursos estão no mundo e na história como coordenações ("a dança") de pessoas, lugares, momentos, ações, interações, expressão verbal e não-verbal, símbolos, coisas, ferramentas e tecnologias que possibilitam certas identidades e atividades associadas. Assim, eles são realidades materiais. Mas, podem também ser vistos como o trabalho de levar as pessoas e coisas a serem reconhecidos em certos aspectos e não outros, da mesma forma ou como mapas mentais que constituem o nosso entendimento. Eles são, então, as práticas sociais e entidades mentais, bem como realidades materiais<sup>37</sup>. (GEE, 2006, p.28-30).

O autor apresenta cinco aspectos sobre a natureza dos discursos: 1) os discursos são ideológicos, eles, necessariamente, envolvem conjuntos de valores e pontos de vista sobre como devemos falar e agir em situações específicas; 2) os discursos são resistentes à crítica e classificam aqueles que têm pontos de vistas antagônicos como sendo externos ao próprio discurso; 3) posições e comportamentos dos membros de um discurso não são totalmente definidos de maneira endógena, mas, também em reação a pontos de vista assumidos em outros discursos; 4) todo discurso elege certos objetos e apresenta determinados conceitos e valores em detrimento de outros; e, finalmente, 5) os discursos estão intimamente relacionados com a distribuição social do poder e com a estrutura hierárquica da nossa sociedade, tendo em vista que o domínio de certos discursos está relacionado com o acesso a bens materiais e simbólicos –dinheiro, poder, *status* (GEE, 2001 [1989], p. 538-539).

Nessa teoria, o indivíduo é concebido como ponto de encontro de muitos e, por vezes, incompatíveis discursos que estão em constante mudança. Tal heterogeneidade na constituição discursiva do indivíduo, inevitavelmente, origina conflitos e tensões como expressão dos “valores, crenças, atitudes, estilos de interação, uso da linguagem e formas de estar no mundo que dois ou mais Discursos representam”. Por isso, o autor acredita que algum nível de conflito e tensão é inerente à nossa formação pessoal. Contudo, destaca que, em

---

<sup>37</sup>So Discourses are out in the world and history as coordinations (“a dance”) of people, places, times, actions, interactions, verbal and non-verbal expression, symbols, things, tools, and technologies that betoken certain identities and associated activities. Thus, they are material realities. But Discourses exist, also, as work to get people and things recognized in certain ways and not others, and they, as well, as maps that constitute our understanding. They are, then, social practices and mental entities, as well as material realities.

alguns casos, quando o conflito entre dois discursos é muito acentuado, um deles pode deter a aquisição do outro, ou, pelo menos, afetar a fluência da pessoa em certas ocasiões<sup>38</sup>. (GEE 2001 [1989], p. 527-528).

Quanto à forma como nos apropriamos dos discursos, o autor acredita que ela se dê por enculturação em práticas sociais na interação com pessoas que já dominam o discurso, sendo impossível aprendê-los fora das práticas sociais a eles correspondentes. Isso porque, discursos não são corpos de conhecimento passíveis de aprendizado cumulativo, paradoxalmente, é possível ensinar abertamente uma disciplina a alguém, a linguística, por exemplo, mas, não podemos ensinar a ser um linguista, isto é, a usar esse discurso. O máximo que podemos fazer é deixar a pessoa atuar como nós em momentos e locais definidos. (GEE, 2001 [1989], p.527)

Então, a apropriação dos discursos se dá durante toda a vida dos indivíduos através de atividades que misturam dois processos básicos, o de *Aquisição* e o de *Aprendizagem*. O primeiro consiste em aprender pela exposição a modelos e procedimentos de tentativa e erro, sem exercícios formais de ensino, em ambientes naturais, significativos e funcionais, no sentido de que os aprendizes precisam adquirir os conhecimentos requeridos para lidar com as demandas do próprio ambiente de aprendizado. Atividades de ensino que visam à aquisição dos discursos envolvem o aprendiz e seu mestre numa relação em que este oferece suporte ao iniciante para desenvolver habilidades de falar, valorizar e agir nesse discurso. Para tanto, o mestre deve apoiar o desempenho de tarefas de gradativos níveis de dificuldade que o iniciante não poderia realizar autonomamente. (GEE, 1996, p.145).

Enquanto isso, na *Aprendizagem*, nos apropriamos de conhecimentos por meio do ensino intencional, embora nem sempre com o intermédio de alguém oficialmente designado como professor. Esse processo envolve explicações explícitas, mobiliza exame analítico do objeto de estudo em partes e, necessariamente, pressupõe o domínio de algum grau de meta-conhecimento (GEE, 2001 [1989], p.539).

Ambos os processos têm pontos fortes e fragilidades porque, para o teórico, desempenhamos melhor aquilo que adquirimos, mas, conscientemente, sabemos mais sobre o que aprendemos. Tal princípio é bem exemplificado pelos casos de ensino de uma língua estrangeira, em que boa parte dos indivíduos sente dificuldade para alcançar proficiência

---

<sup>38</sup> Como exemplo de casos de conflitos acentuados entre os discursos que constituem um indivíduo, o autor apresenta o impasse vivido por muitas mulheres na academia para posicionar-se entre certos discursos feministas e alguns discursos acadêmicos, tais como a crítica literária tradicional. Já os momentos de entrevistas são percebidos como mostras de situações estressantes nas quais o desempenho do indivíduo em um discurso secundário pode ficar comprometido. (GEE, 2001 [1989], p.528)

apoiando-se apenas na instrução formal, por isso, alguns especialistas podem não falar as línguas que estudaram somente na escola.

Por outro lado, aqueles que adquirem a segunda língua na imersão em ambientes naturais podem não se tornar especialistas nessa matéria. Ou seja, *aquisição* é bom para o desempenho, enquanto a *aprendizagem* é indispensável para se alcançar níveis progressivos de meta conhecimento. Em suma, aquisição e aprendizagem são fontes diferenciais de poder: adquirentes normalmente executam tarefas a contento, ao passo que aprendizes tendem a se destacar em atividades que exigem explicação, análise e crítica (GEE, 2001 [1989], p.540).

### **2.1.1 Discursos primários e secundários: o letramento como o domínio de um discurso secundário**

Em observação a aspectos como o ambiente, os processos e os objetivos envolvidos na apropriação dos discursos, Gee propõe a classificação deles em dois principais tipos. O teórico chama de *discursos primários* aqueles que adquirimos logo a partir dos primeiros momentos da vida, como membros de um grupo de socialização primária –famílias, comunidades, clãs, entre outros. Para ele, os discursos primários representam a nossa maneira socioculturalmente situada de usar a língua em comunicação face a face com pessoas íntimas (com quem partilhamos uma grande quantidade de conhecimentos, construídos em intenso contato e vivência de experiências semelhantes). Tais discursos são transmitidos, principalmente, por atividades de aquisição.

Assim, os discursos primários constituem a nossa primeira identidade social, formando nossa compreensão de quem somos e quem são as pessoas "como nós", bem como que tipo de coisas nós (pessoas como nós) acreditamos, que valores cultivamos em espaços privados. Além disso, funcionam como uma base sobre a qual adquirimos ou resistimos aos demais discursos. Isto é, além de constituírem o senso original de identidade dos indivíduos, aspectos e partes do nosso discurso primário se tornam basilares para aprendizagens futuras (GEE, 1996, p.136).

Os discursos primários apresentam muitas diferenças entre si, ainda que estejamos falando de uma mesma região ou país e essas diferenças não se devem, exclusivamente, a aspectos de variação linguística, observáveis nas estruturas sintáticas, lexicais ou gramaticais. Em vez disso, consistem no fato de que as pessoas neles associam a linguagem a comportamentos, valores e crenças para dar “diferentes formas às suas experiências”

relacionadas a fatores múltiplos de ordem cultural, étnica, econômica, etc. (GEE, 1996, p.141).

Entretanto, os discursos primários são insuficientes no sentido de nos propiciar acesso às instituições sociais em níveis locais, comunitários ou mais globais da esfera pública, tais como: lojas, igrejas, escolas, divisões governamentais, hospitais, agências e organizações, etc. Porque cada uma dessas instituições comandam e exigem o uso de um ou mais discursos, os chamados *discursos secundários*. Estes são aprendidos, principalmente por processos intencionais, na medida em que nos é dado acesso e nos são possibilitadas ocasiões de aprendizado dentro das próprias instituições.

Então, os discursos secundários são desenvolvidos *por e para* ter acesso às instituições sociais. Eles podem ser mais ou menos compatíveis (em palavras, atos e valores) com os discursos primários de diferentes grupos sociais, o que pode representar vantagens para inserção dos indivíduos cujo discurso primário guarda semelhanças com o secundário utilizado nessa instituição (GEE, 1996, p.142). Isso porque, pode haver *interferências* e *transferências* entre discursos ao nos mover de um primário para adquirir um secundário. Falando de casos nos Estados Unidos da América, Gee (2001[1989], p. 528) diz que:

Por exemplo, o Discurso primário de casas de classe média tem sido influenciado por Discursos secundários, como os usados em escolas e empresas. Isto é muito menos verdadeiro quanto ao Discurso primário de muitos lares negros socioeconomicos mais baixos, embora esse Discurso primário tenha influenciado o Discurso secundário usado em igrejas negras<sup>39</sup>.

Mas, o teórico ressalta que todos os discursos secundários envolvem usos da linguagem, seja escrita ou oral, ou ambos, que vão além de nosso discurso primário independentemente do grupo ao qual pertencamos. Segundo o autor, ao sairmos dos ambientes imediatos de convívio, modificam-se também nossos papéis e as relações que estabelecemos com as pessoas. Isto é, quando usamos um discurso secundário, nos é exigido interagir com não íntimos ou tratar pessoas íntimas como se não as fossem. Por exemplo, “dizer a sua mãe que você a ama é um uso primário da linguagem; dizer a seu professor que você não fez o dever

---

<sup>39</sup> For instance, the primary Discourse of middle-class homes has been influenced by secondary Discourses like those used in schools and business. This is much less true of the primary Discourse in many lower socio-economic black homes, though this primary Discourse has influenced the secondary Discourse used in black churches. (2001, p. 528)

de casa é um uso secundário” (GEE, 2001 [1989], p.542). Dessa forma, o aspecto central na definição de discursos secundários é que eles envolvem interação com não íntimos em situações de formalidade, levando-nos a assumir identidades que transcendem a família (GEE, 1996, p.143).

O teórico reconhece que a distinção entre discursos primários e secundários é tênue, pois, as fronteiras entre esses dois tipos de discursos são constantemente negociadas e contestadas na sociedade e na história. Voltando ao exemplo americano, cita estudos que atestam como determinados discursos religiosos são *filtrados* e *saturados* nos discursos primários numa intrincada rede de maneiras de falar, agir e valorizar que influenciam diferentemente as interações no ambiente doméstico, de acordo com a situação econômica e educacional das famílias (GEE, 1996, p.138-142).

Outros três aspectos que dificultam a delimitação dos discursos primários e secundários dizem respeito: 1) à circulação dos discursos, pois nas nossas sociedades modernas, pluralistas e urbanas, os discursos comunitários, muitas vezes, têm conexões e aplicações além da comunidade local, e, assim, são influenciados e, ao mesmo tempo, exercem influência em esferas públicas mais globais; 2) ao fato de que alguns grupos costumam selecionar elementos de discursos secundários e valorizá-los em seus discursos primários, incluindo aspectos da relação com a escrita, e, 3) ao próprio processo de mudança histórica dos discursos, pois os discursos dos quais as pessoas se apropriam em momentos posteriores da vida podem influenciar seus discursos primários modificando-os de muitas maneiras. Nesses casos, os adultos podem transmitir esse discurso primário já modificado para seus filhos (GEE, 1996, p.141).

Tais questões levam o autor a defender que a classificação seja melhor compreendida na suposição de existência de um *continuum*, em vez de uma clara dicotomia, entre discursos primários, circulantes nos grupos mais imediatos de convívio, e outros mais próximos da esfera pública. Mesmo reconhecendo esse desafio, a distinção entre discursos primários e secundários é crucial para o conceito de *letramento como o controle de um discurso secundário* elaborado por Gee. Para ele, “controle” significa a capacidade de uso em diferentes graus numa escala em que a maestria de um discurso representa seu domínio total, com o mínimo esforço. Ainda segundo o teórico, há vários tipos de letramentos e ninguém é igualmente letrado em todos:

Assim, é preciso falar de letramento(s) sempre no plural porque existem muitos deles em correspondência aos muitos discursos secundários que existem na sociedade. (...)

podemos acrescentar à definição o letramento como maestria de um discurso secundário envolvendo escrita (que é quase todos eles em uma sociedade moderna) e pode-se substituir o termo "escrita" por vários outros tipos de textos e tecnologias: pintura, literatura, filmes, televisão, computadores, telecomunicações, etc. Por extensão, teríamos vários tipos de letramento (visual, digital, literário, e assim por diante). Todos nós dominamos alguns letramentos ao mesmo tempo em que ignoramos outros. (GEE, 1996, p.143-144).<sup>40</sup>

O teórico adverte que não podemos superestimar o lugar da escrita no letramento porque, segundo ele, é evidente que muitas das chamadas culturas não-letradas têm discursos secundários. Estes, apesar de não envolverem escrita, demandam algumas das mesmas habilidades, comportamentos e modos de pensar que nós associamos com a alfabetização, como podem ser percebidos, por exemplo, nas diversas práticas agrupadas sob o rótulo de "literatura oral".

### **2.1.2 A distinção dos discursos secundários entre dominantes e não dominantes na relação com letramentos dominantes e vernaculares**

Como já dissemos, Gee entende que alguns discursos gozam de mais prestígio na sociedade do que outros (seção 2.1). De acordo com essa variação, ele subclassifica os discursos secundários em dominantes e não dominantes, como explica:

Discursos dominantes são Discursos secundários cuja maestria em determinados lugar e tempo traz consigo uma potencial aquisição de "bens" sociais (dinheiro, prestígio, status, etc). Discursos não Dominantes são Discursos secundários cujo domínio pode representar solidariedade numa rede social particular, mas não implicam ganho de status ou bens sociais<sup>41</sup> (GEE, 2001 [1989], p.527-28).

---

<sup>40</sup> Therefore, literacy is always plural: literacies (there are many of them, since there are many secondary discourses, and we all have some and fail to have others (...), then we could define literacy as mastery of a secondary discourse involving print (which is almost all of them in a modern society). And one can substitute for "print" various other sorts of texts and technologies: painting, literature, films, television, computers, telecommunications –"props" in the discourse to get definitions of various other sorts of literacies (visual literacy, computer literacy, literary literacy, and so forth) (1996, 143-144).

<sup>41</sup> Dominant Discourses are secondary Discourses the mastery of which, at a particular place and time, brings with it the (potential) acquisition of social "goods" (money, prestige, status, etc). Nondominant Discourses are

Conseqüentemente, o teórico denomina de *grupos dominantes* aqueles que têm menos conflitos usando os discursos dominantes. Da mesma forma, distingue letramentos *dominantes e vernaculares*, conforme representem fluência em discursos secundários dominantes ou não dominantes. Vale ressaltar que existem diferentes níveis de controle, como também, a possibilidade de alterarmos nossa proficiência num discurso dominante, no sentido de a estendermos, ou, de nos reposicionarmos em relação a nossos pares ao mudarmos de ambiente.

Além de sua abrangência e significado, os discursos dominantes são compostos por detalhes de funcionamento e correção, ou seja, características superficiais de linguagem, muitas vezes, supervalorizadas nas instituições sociais. Para o teórico, essas características são difíceis de assimilar fora de um contexto de aprendizagem precoce porque consistem nas partes menos ensináveis num discurso, dada a necessidade do indivíduo já possuir um bom nível de compreensão e proficiência no discurso para conseguir atribuir significado a tais superficialidades.

A aferição dos níveis de proficiência de um discurso secundário acontece frequentemente porque, segundo Gee, os grupos dominantes em uma sociedade costumam aplicar constantes "testes" de fluência dos discursos dominantes em que seu poder é simbolizado. Tais exames têm, pelo menos, duas funções: servem tanto para o reconhecimento das pessoas que são "nativas" e daquelas que são usuárias fluentes desse discurso quanto, ao mesmo tempo, funcionam como "portões" para excluir aqueles que demonstram pouca familiaridade com ele. (GEE, 2001, [1989] p.528).

O desempenho insuficiente nesses testes, muitas vezes, relacionado ao domínio de superficialidades, marca o indivíduo com um não-membro dos grupos que controlam o discurso, ou seja, ele não possui a identidade ou papel social que é a base para a existência do discurso. Na melhor das hipóteses, tal pessoa pode ser considerada como um aprendiz iniciante ao papel social instanciado no discurso, isto é, um *externo* com pretensões de ser *membro*<sup>42</sup>. Então, os testes se prestam a distinguir os usuários dos discursos dominantes enquanto os discursos, por sua vez, concorrem para seleção das pessoas que vão ocupar os lugares de poder e prestígio numa sociedade.

Gee reconhece que a classificação dos discursos em dominantes e não dominantes, tal como a distinção entre primários e secundários, é passível de questionamentos. Mas, destaca

---

secondary Discourses the mastery of which often brings solidarity with a particular social network, but not wider status and social goods in the society at large.

<sup>42</sup> Adaptações nossas dos termos originais *outsider/ insider*.

que sua validade consiste em evidenciar aspectos da complexa rede de interrelações entre os grupos sociais, os discursos e os letramentos, que bem pode ser percebida, por exemplo, na distribuição do *status* social ou na análise das oportunidades de aprendizado dos letramentos que o sistema educativo oferece aos membros de diferentes grupos.

A escola trabalha com muitos discursos dominantes, de acordo com o tipo de unidade educacional, as várias atividades que desenvolve e as porções de seu currículo. A aquisição desses discursos é facilitada para crianças dos grupos dominantes, entre outras coisas, como já dissemos (subseção 2.1.1), porque suas famílias valorizam aspectos de discursos secundários em seus discursos primários, inclusive elementos de escrita e interações em torno de textos. Além disso, podem contar com o suporte de seus interlocutores mais próximos, que já são letrados em tais discursos e, muitas vezes, ajudam a pré-moldar<sup>43</sup> esses aprendizes desde cedo para o domínio dos discursos e letramentos dominantes (GEE, 1996, p. 144-146).

Então, apesar de membros dos grupos dominantes acreditarem que estão sendo letrados pela escola, na verdade, boa parte de seu letramento é adquirida através de experiências que acontecem em casa, algumas, inclusive, antes do período escolar (HEATH, 1982). Nesse caso, as instituições educacionais oportunizam a essas crianças a prática intensa dos letramentos com os quais elas já estão familiarizadas, assim como as engajam em atividades ao nível de aprendizagem (em distinção àquelas que visam à aquisição), em torno de meta-conhecimentos e habilidades linguísticas que tais aprendizes podem usar para se posicionarem em vários discursos ao longo da vida.

As mesmas facilidades não existem para as crianças de grupos não dominantes que têm pouco contato com discursos secundários dominantes em seu ambiente de socialização primária, e, não podem contar com o suporte de pessoas próximas em seu processo de letramento nesses discursos. Adicionalmente, muitas vezes, enfrentam conflitos intensos entre o seu discurso primário, que define sua primeira identidade, e os discursos valorizados pela escola. Para tais crianças, a abordagem tradicional das salas de aula de priorizar atividades de aprendizagem em detrimento das que se prestam à aquisição dos discursos é equivocada, tendo em vista que elas não podem praticar o que ainda não adquiriram (GEE, 1996, p.146).

É comum que tais alunos não consigam adquirir fluência nos discursos dominantes que servem de base para o currículo escolar e tendam a falhar, especialmente, quanto às

---

<sup>43</sup> O autor entende que as interações em torno de histórias infantis configuram ocasiões em que os pais de crianças de classe média se dedicam a pré-moldar seus filhos em discursos dominantes. Para ele, isso não chega a constituir um letramento porque o conteúdo das interações é, na verdade, o discurso secundário para o qual os adultos estão preparando as crianças. Podemos dizer, então, que as crianças estão numa prática precoce –até certo ponto, simulada- num discurso secundário.

superficialidades de forma e correção que, como já dissemos, servem como reais empecilhos, dada a dificuldade de sua aquisição tardia em salas de aula. Na verdade, membros de grupos não dominantes, muitas vezes, ganham apenas o domínio suficiente para se reconhecerem como *externos* nos discursos dominantes ou, na melhor das hipóteses, para serem “colonizados” por tais discursos (GEE, 2001[1989], p.542-543).

Os custos do fracasso nos discursos dominantes são socialmente desastrosos. Segundo Gee, as pessoas fora desses discursos não contam com oportunidades justas para competir por boas colocações na sociedade, pois, “os grupos dominantes, geralmente, não distribuem seus bens sociais - *status*, solidariedade ou ambos - para aqueles que não são ‘nativos’ ou ‘usuários fluentes’ de seus discursos” (2001[1989], p.529). Por isso, os membros de grupos não dominantes tendem a permanecer em condição de desvantagem. Entretanto, para Gee, essas adversidades não devem ser encaradas como um convite ao imobilismo pelos profissionais de educação, antes, apontam para a necessidade de serem desenvolvidas ações específicas, em termos de pesquisa e intervenção, no sentido de promover alterações no ciclo descrito:

Isso não significa que devemos desistir. Também não significa simplesmente que os esforços de investigação e de intervenção devam ser sensíveis a estes conflitos, embora, certamente, também signifique isso. Mas exige, creio eu, que devemos enfatizar investigações e intervenções que visem a desenvolver uma compreensão mais ampla e mais humana da mestria e suas conexões com as restrições de acesso<sup>44</sup> (GEE, 2001[1989], p.544).

Todavia, essa declaração se mostrou insuficiente no sentido de evitar que tal aspecto da teoria recebesse severas críticas. Delpit (2001 [1995]) compreende que se trata de uma perigosa transferência do determinismo geneticista para análise de questões sociais, pois, “em vez de ficar preso a 'seu lugar' por seus genes, você está agora irremediavelmente trancado em um estado de classe baixa pelo seu discurso<sup>45</sup>” (p. 546). Além disso, a estudiosa preocupa-se com a suposição de que alguns indivíduos, tais como mulheres e membros de minorias, enfrentem maiores desafios quando procuram adquirir os discursos de *status* que, supostamente, negariam as identidades primárias dessas pessoas. Para ela, tal ideia implica a

---

<sup>44</sup> This does not mean we should give up. It also does not mean merely that research and intervention efforts must be sensitive to these conflicts, though it certainly does mean this. It also requires, I believe, that we must stress research and intervention aimed at developing a wider and more humane understanding of mastery and its connections to gatekeeping.

<sup>45</sup> instead of being locked into ‘your place’ by your genes, you are now locked hopelessly into a lower-class status by your discourse.

admissão de que parte dos estudantes, inevitavelmente, terá que aceitar valores autodepreciativos na escola. Consequentemente:

Se os professores aceitarem essas duas premissas sugeridas pelo trabalho de Gee, eles vão acreditar que a aquisição de novos discursos em sala de aula é não somente impossível, como também vão questionar a própria legitimidade de ensinar os discursos dominantes. O professor sensível pode concluir que até a tentativa de ensinar um discurso dominante a membros de um oprimido grupo não dominante representa oprimi-los ainda mais<sup>46</sup> (DELPIT, 2001 [1995], p.547).

O teórico responde, parcialmente, às críticas negando a interpretação geneticista de sua teoria. Segundo ele, longe de se configurar uma previsão inexorável, a perspectiva dos discursos se presta a explicar como forças históricas e socioculturais “se repercutem por e sobre os corpos e as mentes das pessoas, muitas vezes com muita dor e injustiça”. Ou seja, sua função é desvendar as formas sutis, complexas, e, até certo ponto, arbitrárias com que os discursos ligados ao poder favorecem ‘tipos de pessoas’ em detrimento de outras em dado momento. Porém, destaca o potencial da dinâmica das construções sociais para alterar tais estruturas. Em suas próprias palavras:

Às vezes, argumenta-se que uma perspectiva discursiva é determinista, predestinando pessoas para o sucesso ou o fracasso nos discursos (...) com base em conflitos ou ressonâncias de seu Discurso primário com o novo Discurso (Delpit, 1995). Nada poderia estar mais longe da verdade. A história dos discursos é uma história de luta, de contestação e mudança. Longe de perder sempre, as pessoas fora dos grupos dominantes, muitas vezes ganham, e, por vezes, para melhor ou pior, eles se tornam um novo dominante, um novo centro de poder social (GEE, 1996, p.137).<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> If teachers were to adopt both of these premises suggested by Gee’s work, not only would they view the acquisition of a new discourse in a classroom impossible to achieve, but they might also view the goal of acquiring such a discourse questionable at best. The sensitive teacher might well conclude that even to try to teach a dominant discourse to students who are members of a nondominant oppressed group would be oppress them further.

<sup>47</sup> It is sometimes argued that a discourse perspective is deterministic, predestining people to success or failure in discourses like in law school based on conflicts or resonances of their other discourse with the new discourse (Delpit,1995). Nothing could be further from the truth. The history of discourses is a history of struggle, contestation, and change. Far from always losing, non-mainstream people often win, and sometimes, for better or worse, they become a new mainstream, a new center of social power.

A segunda parte da defesa de Gee, em relação ao suposto desestímulo de ensino de práticas letradas a membros de grupos não dominantes, é oferecida pela leitura integral e atenta da teoria que, como veremos na sequência desta tese, não somente aponta a importância desse ensino quanto sugere condições para sua eficácia. Entendemos que a teoria tem o mérito de situar os letramentos dentro de uma rede de interrelações sociais, com o respaldo de numerosas investigações empíricas de diversas áreas dos estudos da linguagem e sociológicos<sup>48</sup>. Assim fazendo, o autor evidencia a dimensão política dos estudos do letramento redimensionando o ensino de práticas letradas à condição de instrumento de (re)construções sociais.

### **2.1.3 Sobre o ensino de práticas de letramento acadêmico a membros de grupos não dominantes**

Usando termos da teoria desenvolvida por Gee, podemos conceber o letramento acadêmico como controle de um discurso secundário dominante relacionado às instituições de ensino superior cuja apropriação possibilita aos membros assumirem identidades sociais de prestígio. Contudo, sabemos que esse discurso não é homogêneo, tendo em vista a articulação de elementos concretos e abstratos em sua composição, tais como: universidades, disciplinas, áreas, relações de poder entre pessoas, editoras, revistas, etc. Isto explica a existência de muitos subdiscursos sob o rótulo do que, agora, denominamos discurso acadêmico (aprofundaremos este conceito na próxima seção desta tese, 2.2).

Ainda em conformidade com a teoria, a apropriação do letramento acadêmico se dá, principalmente, por intermédio de atividades que visem à *aquisição* dos discursos. Como já vimos neste texto (seção 2.1), isso exige imersão em contextos significativos e funcionais dentro das próprias instituições e suporte de pessoas já letradas nesses discursos para auxiliar o iniciante a atingir níveis progressivos de autonomia em realizar os letramentos circulantes nessa esfera. Contudo, Gee considera que as atividades de aquisição são limitadas a promover

---

<sup>48</sup> Além das citações explícitas distribuídas ao longo dos textos, em nota no final do terceiro capítulo do livro *An Introduction to Discourse Analysis* (GEE, 2006), o teórico discrimina as autoridades que inspiraram alguns dos principais conceitos de sua teoria, entre os quais: Discurso (FOUCAULT), comunidade de prática (LAVE and WENGER), prática (HEIDEGGER; BOURDIEU; BARTON e HAMILTON), cultura (HEATH; SCOLLON e SCOLLON; SCRIBNER e COLE; STREET).

a *performance* dos alunos nas práticas de letramento acadêmico em detrimento do exercício da crítica sobre as mesmas.

Então, o teórico afirma que a ênfase exclusiva à aquisição de práticas de letramento acadêmico pode ser útil para formar estudantes potencialmente bem sucedidos, mas meros reprodutores, colonizados pelos discursos. Por isso, ele propõe que o processo de letramento acadêmico nas instituições de ensino deve ser composto também por atividades de *aprendizagem*, isto é, que utilizem explicação e análises, decomponham os discursos em suas partes constitutivas e justaponha diversos discursos e suas práticas com vistas a desenvolver metachecimento sobre eles. Com isso, espera-se que o sujeito academicamente letrado não apenas compartilhe conjuntos de valores com uma comunidade discursiva (BERKENKOTTER & HUCKIN, 1995; MILLER, 1984) adote comportamentos e desempenhe ações pertinentes com os discursos dessa comunidade, mas, também participe das transformações desses discursos (GEE, 1996, p.136- 45).

Nessa perspectiva, não podemos supor que grupos de ingressantes no ensino superior reajam aos discursos que circulam na academia da mesma forma. Isso porque, segundo Gee: 1) nem tudo pode ser ensinado tardiamente numa sala de aula, fora das práticas sociais que suportam os letramentos, e, 2) a aquisição dos discursos envolve cumplicidade com seus valores, pelo menos quando estamos neles. Assim, ele ratifica a mesma declaração polêmica, quanto à situação de crianças de grupos não dominantes na escola (subseção 2.1.2) em relação aos ingressos no ensino superior. Para o estudioso, *o processo de letramento acadêmico tende a ser mais desafiante para os alunos cujos discursos primários apresentem maiores conflitos e distanciamentos do discurso acadêmico*. Nomeadamente, aponta membros de grupos não dominantes, com destaque para integrantes de minorias. (GEE, 2001[1989], p.532).

No sentido de demonstrar como esse desafio se materializa, o teórico discute situações recorrentes num curso de Direito de uma faculdade norte-americana, que reproduzimos a seguir:

**Quadro 1:** A Faculdade de Direito

Os professores não ministram grandes exposições aos alunos no início desse curso. Em vez disso, os alunos são engajados em interações em que simulam os papéis de juízes e advogados num tribunal. A abordagem de ensino dominante é o método do caso, que consiste em discutir e comparar opiniões de recursos através de uma rotina de perguntas e respostas, chamado de diálogo socrático.

Os alunos devem ler os casos, assim como as várias opiniões acerca deles num livro de jurisprudência antes das aulas e preparar resumos e outros textos que auxiliem suas próprias atuações. Quando em classe, devem estar preparados para rever e analisar pareceres específicos, comparar os detalhes de várias opiniões e explicar como estas poderiam ter sido escritas de forma diferente.

Normalmente, o papel do professor se resume a expor os perigos de ignorar interpretações alternativas do caso material, aconselhar os alunos a estarem alerta e prontos para apontar os erros de seus adversários e do próprio professor no sentido de vencer o debate. Em outras palavras, as aulas da Faculdade de Direito exibem um grau de competitividade semelhante às de artes marciais, suas discussões são sempre exegéticas, ancoradas em relatos escritos e julgamentos de eventos passados.

**FONTE:** Gee (1996, p.133 -adaptado<sup>49</sup>)

O primeiro aspecto que Gee destaca sobre questões de letramento nesse curso é que, para escrever bons resumos, *os alunos precisam saber ler o texto a ser resumido de forma semelhante à leitura do professor*. Isso implica entender como o texto é estruturado, isto é: identificar os sinais de ênfase, importância e outros efeitos comunicativos. Eles também precisam perceber como as porções textuais se relacionam entre si e a hierarquia que existe entre pontos principais e secundários, de forma a identificar a tese defendida. (1996, p. 135-137)

<sup>49</sup> In the typical law school, instruction in the first year involves total immersion in the course material. Teachers do not lecture in class, rather they engage in adversarial interactions with students patterned after those of judge and lawyer in appellate courtrooms. The dominant instructional approach is the case method. This method consists in discussing and comparing appellate opinions through a question-and-answer routine sometimes called Socratic dialogue.

Before every class meeting, students are expected to have read and briefed, or summarized in writing, several appellate opinions from a book containing pivotal case law on the course topic. When called on class, students must be prepared to review and analyze specific opinions, compare details of several opinions, and explain how the opinions much have been rendered differently.

The burden of divining pattern in the entire body of cases is on the students. Typically the professor's role is to expose, in the student's presentation, the hazards of ignoring alternative interpretations of the case material. Students are advised to be alert and ready to duck or strike lest their adversary, the professor, catch them off guard. In other words, law school classes, much like those in the martial arts, are run as a kind of contest between opponents. Always, discussion in such classes is exegetical; it is anchored in *texts*, in written accounts and judgments of past events.

Mas o autor chama atenção para o fato de que, a despeito da complexidade dessa tarefa, os alunos não são orientados sobre as habilidades necessárias para realizá-la. Os resumos sequer são recolhidos pelos docentes que se limitam a fazer comentários indiretos em classe, a partir da análise dos resumos dos próprios casos que serão abordados nos debates. Da mesma forma, não há descrição ou explicação de como o estudante deve adequar sua fala no sentido de aproximá-la da esfera pública legal. Isso não quer dizer que não haja ensino de práticas de letramento nesse curso, mas significa que a didatização é restrita ao que ocorre dentro das próprias atividades de ler, escrever e falar, sendo pouco desvendado sobre as especificidades que essas ações assumem naquele contexto.

A ausência de ensino explícito das práticas de letramento sugere que o método empregado na Faculdade de Direito se assenta na *premissa de que os estudantes podem aprendê-las por si mesmos*. Segundo Gee, tal premissa é verdadeira para boa parte dos ingressos naquele curso nos EUA, tradicionalmente, estudantes com alto rendimento escolar, pertencentes a classes econômicas favorecidas e com formação educacional semelhante à de seus professores. Tais fatores contribuem para a existência do que o teórico chama de “entendimento tácito mútuo<sup>50</sup>”, isto é, alguns alunos conseguem compreender as expectativas de seus docentes mesmo que estes não as apresentem abertamente.

Mas, a ideia de que os estudantes possam dominar as práticas de letramento de forma autônoma desfavorece aqueles que não compartilham as experiências prévias de seus professores. Por isso, é comum que membros de grupos não dominantes e de minorias sejam mal sucedidos nesse curso. Para o autor, o fracasso não se deve apenas a deficiências no preparo educacional ou ausência de habilidades para sobreviver ao ambiente competitivo da Faculdade de Direito. Ele é resultado, principalmente, das incompatibilidades entre as práticas e posições do discurso acadêmico e as visões de mundo e comportamentos valorizados em outros discursos constitutivos desses estudantes.

Essa hipótese é atestada, por exemplo, no caso de famílias e grupos sociais que valorizam a cooperação em detrimento da competição e que desaconselham os mais jovens a entrarem em disputas verbais com figuras de autoridade, como pais e professores. Para pessoas dessa formação, ser introduzido nas práticas sociais vigentes naquele curso significa aprender comportamentos em desacordo com suas identidades familiar e comunitária. Então, o desencontro não se limita ao fato desses estudantes não dominarem os letramentos

---

<sup>50</sup> mutual unspoken understanding

acadêmicos, mas, principalmente, o conflito se dá entre *quem* os estudantes são, até o momento, e os papéis que são convidados a desempenhar nesse novo discurso.

Temos uma análise aprofundada desse fenômeno no artigo “Quem está dizendo isso? letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior”, já comentado na introdução desta tese. Nele, Zavala (2010) apresenta o depoimento de Paula, uma pós-graduanda membro da minoria étnica *quéchua* em seu processo de inserção numa universidade peruana. Apesar de ser fluente no castelhano, a estudante declarava dificuldades relacionadas à produção e recepção de textos acadêmicos que, para a pesquisadora, não se justificavam apenas no nível linguístico, antes, denunciavam a existência de diferenças importantes entre as formas de pensar, atuar, valorizar e falar que a estudante trazia de seus contextos de origem e aquelas que deveria adquirir para se tornar membro dos discursos acadêmicos. Essas diferenças diziam respeito, principalmente, a aspectos de epistemologia e identidade. (ZAVALA, 2010, p.73)

Algumas características estruturantes da escrita acadêmica eram pouco familiares ou rechaçadas por Paula, com base em seus discursos primários: a) a prática da citação de autores, pois, antes de ingressar na academia, ela “acreditava que qualquer coisa que escrevesse deveria começar do zero” não sendo necessário fundamentar suas posições por meio de referências a discursos de outrem; b) causava estranheza também a impessoalização da voz do autor acadêmico, indicando certo distanciamento de seus próprios textos; c) além disso, a estudante reconhecia que as produções acadêmicas enfatizam uma narrativa lógica do conhecimento, segundo ela, excessivamente organizada e classificada oposta às formas contextual e holística de narrar e conhecer vigentes em sua comunidade. Em relação a este último item, a estudante admite ter levado muito tempo para perceber a importância dos nexos explícitos, marcados por conectores entre as proposições dessa “narrativa lógica” do discurso acadêmico, o que só aconteceu quando ela chegou à pós-graduação (p.76-80).

Tais exemplos levam Zavala (2010) a defender que o letramento acadêmico não é só uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar por meio de recursos mecânicos, mas um fenômeno que está entrelaçado com aspectos epistemológicos, ou seja, as práticas letradas se associam a operações cognitivas que, por sua vez, são inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que os indivíduos fazem do mundo (p.81). Ainda conforme a pesquisadora, a apropriação dessas práticas discursivas orais e escritas influencia a maneira como os aprendizes se reconhecem *no* discurso e *em relação* a ele.

No caso de Paula, muitos de seus depoimentos enfatizam o esforço da estudante no sentido de se apropriar do discurso acadêmico e sua satisfação por poder comunicar-se com

gente que se identifica com este discurso. Entretanto, a pós-graduanda não deixa de admitir que, às vezes, se sentia incomodada de usar tal discurso em textos cujo conteúdo foi pensado para “as pessoas com quem est[ava] vinculada [referindo-se a sua família e comunidade]” (p.82). De acordo com Zavala, tais trechos sugerem que Paula tem consciência das divergências entre o letramento acadêmico, que se assenta em valores como racionalidade e explicitação, e os cultivados em seus discursos primários, que elegem outros critérios de legitimidade de conhecimentos, não apenas de dimensão cognitiva, mas também identitária e afetiva.

Tais motivos justificam o esforço admitido por ela no sentido de “não perder a forma como era antes de entrar na universidade”, tendo em vista que a mesma identificava, na apropriação do letramento acadêmico, o risco de se distanciar de seus discursos primários. De acordo com Zavala, a postura de Paula era justificada pelo fato de que a aprendizagem dos discursos acadêmicos poderia significar para esta não apenas deixar para trás suas práticas de letramento originais, mas também desvalorizá-las em relação às formas acadêmicas, posto que as últimas gozem de mais prestígio na sociedade (p.84). Trata-se, então, de um caso de resistência à total apropriação do letramento acadêmico, como abordado por Haggis (2003, apud ZAVALA, 2010, p.81):

(...) o letramento não está apenas vinculado a formas de pensar, mas, também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo (...) as pessoas que aprendem [o letramento acadêmico] podem resistir ou podem não se comprometer com o que o ensino superior assume, por razões que tem a ver com um sentido de alienação, risco ou custo pessoal ou uma perspectiva filosófica ou cultural contrária.

Considerações semelhantes às que os respectivos autores fizeram sobre os casos de Paula e da Faculdade de Direito, e, ainda mais próximas do objeto de estudo desta tese de doutoramento, são feitas por Pinto (2000) no texto “Saber Ver: Recursos Visuais e Formação Médica<sup>51</sup>”. O autor relata uma pesquisa etnográfica sobre o uso de imagens como linguagem didática numa Escola de Medicina do Rio de Janeiro. Apesar de abordar um aspecto pontual das práticas acadêmicas a partir de outro referencial teórico e sem pretensões de destacar grupos específicos de alunos, este autor chega a conclusões convergentes com as Gee, ao indicar a necessidade de compartilhamento de conhecimentos prévios entre os discentes e

---

<sup>51</sup> Consiste num recorte da dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva do autor.

seus professores para interpretação das imagens usadas na formação médica e os conflitos desencadeados pelo não entendimento desse princípio naquela instituição.

De acordo com Pinto (2000), nessa Escola, os docentes eram reconhecidos como autoridades nos assuntos que ministravam produzindo uma personalização do conhecimento, no sentido de que a figura do professor era representada como a principal fonte do saber legítimo. Nesse contexto pedagógico, os recursos visuais, como as transparências e *slides*, eram amplamente utilizados, sendo diretamente associados ao discurso do professor. A utilização de imagens tanto como forma de ilustração das informações passadas, quanto como instrumentos de demonstração de um determinado raciocínio tinha *status* de elemento estrutural na transmissão acadêmica do saber médico (p.47).

Contudo, a despeito dessa ampla utilização, a leitura de imagens não era objeto de problematização na Escola. Em vez disso, segundo Pinto (2000, p.45-46), o emprego dos recursos visuais costumava ser naturalizado pelos agentes do ensino médico, que os tratavam como formas “neutras” de demonstração de seu discurso. As imagens eram descritas como sendo passíveis de um reconhecimento imediato, com a utilização de expressões como: “vemos aqui essa infiltração (...)”; “este padrão é típico (...)”; “se vocês olharem bem, poderão perceber o padrão nas bases (...)”. Mas, para o autor, essa abordagem não se adequava às possibilidades de apreensão de parte dos os estudantes, como demonstra o conflito descrito no quadro:

#### Quadro 2: A Escola de Medicina

(...) a análise das imagens era feita de maneira absolutamente tautológica, pois as noções necessárias para identificação de suas características distintivas eram colocadas como uma descrição neutra, derivada unicamente da percepção imediata de um objeto, não sendo objeto de uma reflexão detalhada sobre sua natureza ou operacionalidade.

Este procedimento se tornou evidente quando, em uma das imagens radiográficas mostradas, uma aluna não conseguia perceber as características “apontadas” pelo professor como definidoras daquela imagem:

Aluna: “não estou vendo nada disso”.

Professor: “É só reparar no padrão da radiografia para perceber como é diferente da anterior”.

Aluna: “Pra mim não tem diferença, parece a mesma coisa só que em pacientes diferentes”.

(surgem, entre os colegas, comentários desfavoráveis à aluna)

Professor: “Olhe bem aqui, a diferença fica evidente se você reparar neste padrão”.

Aluna: “Mas a diferença não é maior do que aquela que você mostrou nas outras radiografias”.

(protestos e comentários sarcásticos dos colegas sobre a aluna se generalizam pela sala. Ouvem-se mesmo um “Cala boca!” e sons imitando relinchos de cavalo, vindos do fundo da sala).

Professor, percebendo a crescente agitação na sala e encerrando a discussão: “Mas é assim que é!”

(A aula prosseguiu com a demonstração de imagens até o final sem outras interrupções).

**FONTE:** Pinto (2000, p. 49-50)

De acordo com o autor, situações conflituosas como a apresentada evidenciavam a fragilidade do *pressuposto subjacente à prática pedagógica do curso de Medicina de que a projeção de imagens consiste na exposição de um objeto concreto, “empírico”*. Para ele, essa ideia, que justifica limitar a ação docente a “descrever” objetivamente as imagens, prescindindo da explicitação dos princípios cognitivos e perceptivos que permitiriam o reconhecimento de significados “no conjunto de cores e formas projetadas na parede”, é inadequada porque:

As dificuldades que os alunos têm em perceber as diferenças entre as imagens projetadas pelos professores revelam que *o reconhecimento do conteúdo da imagem – ou seja, uma leitura correta da representação que ela veicula – exige, do mesmo modo que a leitura de um texto escrito, um capital cultural prévio* que permita inserir as impressões visuais obtidas pela observação em uma rede de categorias que lhes dê um significado legítimo. (PINTO, 2000, p.51 –destaque nosso).

Em síntese, o estudioso defende que a eficácia da utilização das imagens enquanto recurso pedagógico no curso de Medicina depende da existência do que ele chama de “competência cultural comum ao professor e aos alunos”. Isso porque, ainda conforme Pinto (2000), a “aquisição da capacidade correta de interpretação visual” não passa apenas pela mera quantidade de atenção empregada pelo aluno e sim pela transformação qualitativa da mesma (p.56).

Dessa forma, o autor percebeu que a ausência ou insuficiência dessa “competência cultural” para ler as imagens trazia consequências desastrosas para parte dos estudantes, tendo em vista que tal habilidade fosse requerida em muitos momentos do cotidiano da Escola de Medicina, tais como as aulas práticas e teóricas, e também nos seminários acadêmicos. Mas, de acordo com Pinto, era nos momentos de avaliação formal, que se prestavam à dupla função de “verificar a eficácia das práticas pedagógicas e consagrar os pressupostos do trabalho pedagógico como medida de todo raciocínio academicamente legítimo” que a competência em lidar com recursos visuais determinava o sucesso do aluno. Isso porque, era comum a existência de questões que demandavam leitura e/ou reprodução de imagens nas provas de um número significativo de disciplinas daquele curso. (PINTO, 2000, p.56-57)

Os exemplos recém-discutidos justificam a percepção de Gee da existência de contradições entre as expectativas institucionais e as reais possibilidades de atuação dos docentes no ensino superior:

Sem promover mudança da estrutura social, há muita esperança? Não, não há. Então precisamos trabalhar no processo de mudança da estrutura social. (...) Nesse ponto, podemos observar o paradoxo de que, apesar dos Discursos não poderem ser abertamente ensinados, ou facilmente dominados em dada altura do jogo, a universidade quer professores para ensiná-los abertamente e quer que os alunos demonstrem domínio<sup>52</sup>. (GEE, 2001 [1989], p.531-532)

Dessa forma, Gee defende que muitos estudantes, dentre os quais membros de grupos não dominantes, não alcançarão níveis de maestria em discursos acadêmicos. Todavia, o teórico entende que essa não inclusão efetiva dos sujeitos traz a vantagem de torná-los observadores conscientes do que estão tentando fazer ou o que estão sendo obrigados a desempenhar. Em vista disso, geralmente têm *insights* profundos dos fatos, com apoio da utilização do metaconhecimento, o que pode melhor orientar esses indivíduos a manipularem os discursos dominantes.

Adicionalmente, ao mesmo tempo em que conflitos intensos e grandes distâncias entre os discursos primários de um aluno e os discursos que circulam na academia podem comprometer o processo de letramento acadêmico dificultando a completa aquisição destes, também podem propiciar o surgimento de “novos tipos de domínio”. Isso porque, as pessoas costumam reagir de, pelo menos, três formas quando não dominam um discurso secundário particular. A resposta mais comum, mas quase sempre socialmente desastrosa, é que façam uso de seu discurso primário, tentando ajustá-lo de várias maneiras às funções requeridas; ou que usem outro discurso secundário relacionado, ou, ainda, podem desenvolver uma versão simplificada do discurso secundário em questão. (GEE, 2001[1998], p. 528-544).

Essa terceira possibilidade origina o que Gee chama de “discurso reciclado<sup>53</sup>”. Significa uma aquisição parcial composta de metaconhecimentos e estratégias para realizar

---

<sup>52</sup> Beyond changing the social structure, is there much hope? No, there is not. So we better get on about the process of changing the social structure. Now, whose job is that? I would say, people who have been allotted the job of teaching Discourses (...) We can pause also, to remark on the paradox that even though discourses cannot be overtly taught, and cannot readily be mastered late in the game, the university wants teachers to overtly teach and wants students to demonstrate mastery.

<sup>53</sup> Tradução de Fischer (2007) do original “mushfake discourse”.

tarefas. Aqui, o termo “estratégias” refere-se igualmente a utilizar recursos para evitar cometer erros gramaticais e estilísticos (tais como, consulta a exemplares de textos) quanto a desenvolver habilidades de se comportar de forma compatível com a expectativa de entrevistadores ou desenvolver técnicas para aumento de metaconhecimento no desempenho de tarefas.

A opção de reciclar discursos não significa diminuir os esforços com a aquisição e com a aprendizagem dos discursos dominantes, simboliza, apenas, uma atitude possível a se fazer enquanto não ocorrem ações mais situadas em certos domínios sociais, que valorizem os percursos de letramento dos sujeitos. Também significa jogar o jogo de elites que legitimam certas práticas de letramento e interesses próprios muito reservados na sociedade. Gee supõe que o uso do discurso reciclado pelas pessoas pode ser temporário, até que se dê a fluência, a completa aquisição do discurso dominante, se o sujeito tiver oportunidades de adotar esse discurso em um contexto sociocultural significativo. (GEE, 1996, p.147).

Neste ponto, é importante comparar este aspecto da teoria de Gee com as discussões contemporâneas sobre a relação dos beneficiários de PAA com o letramento acadêmico. Conforme já apresentamos na introdução desta tese, estudiosos têm recorrido a ideias próximas do modelo autônomo de letramento para destacar empecilhos, tais como a suposta escolaridade precária, maior propensão à oralidade que à escrita e a hipótese de inadequação das variedades linguísticas faladas por esses estudantes aos gêneros acadêmicos. Conseqüentemente, defendem que a universidade ofereça “um trabalho curricular que garanta a apropriação dos códigos da cultura escrita acadêmica” com vistas à “interiorização de padrões consistentes da cultura escrita acadêmica” a beneficiários de políticas de ações afirmativas (DAUSTER, 2002, p.10), no formato, por exemplo, de projetos de extensão (TORQUATO et al, 2012).

Apesar de também destacar os desafios do processo de letramento acadêmico de estudantes pertencentes a grupos não dominantes, a teoria de Gee difere, fundamentalmente, das ideias recém-apresentadas por oferecer uma visão mais ampla das interrelações entre discursos, grupos sociais e letramentos. Com isso, a explicação das diferenças entre as práticas letradas originais dos estudantes e aquelas que são convidados a desempenhar no ensino superior não se assenta em comparações valorativas de aspectos inerentes aos próprios discursos, antes evidencia o caráter político da distribuição de poder na sociedade. Além disso, a teoria de Gee permite aprofundar o entendimento de que as contestações entre as práticas letradas acadêmicas e os discursos desses estudantes não se limitam a superficialidades, mas, residem, principalmente, em conflitos de valores e identidades.

Essa diferença de interpretação do fenômeno irá repercutir na concepção de propostas e objetivos de intervenção. Enquanto aquelas inspiradas no modelo autônomo de letramento sugerem acomodação do estudante aos padrões de discurso e interação da universidade, Gee propõe que o ensino de práticas letradas acadêmicas leve em consideração as relações existentes entre estas e as demais esferas sociais, além de justapor especificidades de diferentes discursos com auxílio de metalinguagens com vistas a favorecer o uso consciente, reflexivo e crítico dos letramentos por parte do iniciante. Trataremos melhor este aspecto na próxima subseção.

#### **2.1.4 A ação libertadora do uso crítico dos letramentos**

Para além da capacidade de reproduzir os discursos dominantes que circulam na esfera acadêmica, resultante da aquisição total ou da reciclagem dos discursos, Gee defende que o ensino de práticas letradas na academia deve promover um letramento libertador<sup>54</sup>, isto é, capacitar o estudante para usar metaconhecimentos para criticar os discursos, a forma como eles nos constituem enquanto indivíduos e nos situam na sociedade. Saliente-se que o letramento libertador consiste não em um tipo particular, mas no uso do letramento para criticar discursos. Assim, o termo “libertador” deve ser entendido como a possibilidade de adquirir, pelo menos, um discurso secundário, que nos permita analisar e criticar os discursos que nos constituem (GEE, 1996, p. 144; 2001[1989], p.530).

Dessa forma, o uso crítico dos letramentos representaria um caminho para reconstituir discursivamente os estudantes e os reposicionar na sociedade permitindo que eles participem de letramentos dominantes e questionem a realidade em torno de si, bem como analisem esses letramentos com apoio de metalinguagem. Fica saliente, então, o papel do *Metaconhecimento* como recurso de criticidade, porque para Gee:

Não se pode criticar um discurso com outro a menos que se tenha um bom nível de metaconhecimento sobre os dois discursos. E este metaconhecimento é melhor desenvolvido através da aprendizagem (...). Deste modo, letramentos libertadores, como definido acima, quase sempre envolvem a aprendizagem e não apenas aquisição. (...) Enquanto muitas tendências 'liberais' desprezam essa modalidade de ensino, eu

---

<sup>54</sup> Tradução nossa do original “liberating literacy” (GEE, 1996, p.144)

valorizo, pois, acredito que metaconhecimento pode ser uma forma de poder e libertação<sup>55</sup>. (1996, p.144-145).

Complementarmente, Lankshear et al (2002) conceituam metaconhecimento como a compreensão por parte do sujeito sobre o que está envolvido na participação dos discursos, extrapolando o saber como agir e ser capaz de se engajar de forma bem sucedida em uma prática de letramento particular, para pressupor o entendimento da natureza dessa prática, suas crenças e seus valores constitutivos, seus significados e sentidos, como se relacionam com outras práticas. O metaconhecimento dos discursos, nesse sentido, contribui para três modos de capacitação crítica de acessar o poder, através do uso de um dado letramento.

Primeiro, ter metaconhecimento de um discurso dominante e seus letramentos aumenta as possibilidades de dominar e desempenhar, em alto nível, esse discurso. Isso amplia as possibilidades do indivíduo de ter acesso aos bens sociais e às formas centrais de poder associadas a eles. Segundo, o metaconhecimento expandiria também a capacidade para análise e para aplicações dessas formas de poder. Consequentemente, esse nível de controle do uso da linguagem secundária, como uma forma de analisar um discurso, viabiliza compreender como habilidades e conhecimentos podem ser usados de outras maneiras e em novas direções em diferentes discursos, assim, pode se estabelecer a discussão sobre a transformação e não apenas sobre o acesso a gêneros dominantes (STREET, 2003). Finalmente, o metaconhecimento de um discurso, requerido na direção de criticá-lo, aumenta as chances de provocar mudanças na identidade constitutiva e social deste, provocando efeitos de funcionamento nele e/ou em outros discursos.

Dessa forma, as três direções possíveis da capacitação crítica possibilitada pelo metaconhecimento, simbolizam, no olhar de Green (2001), formas de se tomar decisões, processo que altera a percepção individual do sujeito sobre si e sobre a sociedade. O poder, elemento central nesse processo, tem o papel de questionador da realidade, que se apresenta de maneira aparente em muitos discursos. Segundo este autor, essa abordagem do letramento é denominada como ativa e desafiante e funciona como um ideal de contestação educacional. O argumento é que essa orientação de letramento oferece potencial aos envolvidos de

---

<sup>55</sup> One cannot critique one discourse with another one unless one has meta-level knowledge about both discourses. And this meta-knowledge is best developed through learning (...). Thus, liberating literacy, as defined above, almost always involves learning, and not acquisition. (...) While many 'liberal' approaches to education look down on this mode of teaching, I do not; I have already said that I believe that meta-knowledge can be a form of power and liberation.

compreenderem como as linguagens funcionam e as maneiras como os grupos sociais usam os letramentos para seus fins e razões específicos.

A grande ênfase do letramento crítico, segundo Anderson & Irvine (1993, p. 88), é não mascarar os aspectos ideológicos da escolarização e analisar o impacto das relações de poder assimétricas na sociedade como um todo. A substância desse modo de uso do letramento não recai sobre instruções técnicas apenas, mas também sobre a crítica às estruturas organizacionais e às relações sociais que as suportam.

Em sua argumentação sobre essa proposição de uso crítico dos letramentos, Fischer (2007, p.43 –destaque original) contra-argumenta que:

Apesar de autores como Green (2001) e Anderson & Irvine (1993) traçarem relações entre letramento crítico e o contexto educacional, julga-se (...), que *pode haver um grande paradoxo nessas relações*. Duas questões emergem como direcionamento de discussão sobre este paradoxo. A primeira é: pode haver, efetivamente, letramento crítico no contexto educacional? A segunda, recorrendo a Green (2001), é: como podem muitos alunos aprender, de forma crítica, sobre os contextos sociais da linguagem, sem ao menos serem capazes de experienciar o impacto de práticas atuais da linguagem em contextos que são de interesses e relativos a eles?

No desenvolvimento de sua exposição, a autora afirma que as instituições formais de ensino podem fazer e fazem uso de vários recursos que auxiliam alunos a desvendarem as estruturas de poder e o funcionamento de diferentes práticas de letramento, contudo, questiona a proporção de uso desses recursos nessas instituições, posto que eles coloquem a própria estrutura educacional em xeque. A estudiosa acrescenta, apoiada em Gee (1996) que “por mais que haja grande empenho de professores e/ou outros profissionais atuantes no ensino, toda e qualquer orientação de letramento será apenas uma parcela, uma ponta do *iceberg*” do emaranhado de estruturas ideológicas e de poder que constituem as heterogêneas práticas sociais. Entretanto, mesmo reconhecendo as limitações próprias da ação escolar, Fischer (2007, p.44) diz não descartar “a necessidade e a viabilidade de práticas socialmente situadas, na direção de um enquadramento crítico e prática transformada/transformadora”.

Quanto à segunda questão mencionada na citação, Fischer endossa a posição de Green (2001) que duvida da possibilidade de muitos alunos usarem criticamente os letramentos relativos a certos discursos apenas por meio de instrução explícita orientada no contexto educacional. Nesse sentido, a autora destaca a importância da imersão em comunidades de

práticas, como oportunidade do aprendiz adquirir conhecimentos *sobre e nos* discursos, pois como defende Green (2001): os alunos só serão capazes de aprender, de forma crítica, sobre os contextos sociais da linguagem, se tiverem oportunidades reais de se inserirem nessas práticas dentro das próprias instituições nas quais os discursos circulam. Aprofundaremos a discussão de como deve ser o ensino das práticas de letradas na academia com vistas ao desenvolvimento de usos críticos do letramento, na sequência desta tese, com o auxílio de estudos vinculados à Perspectiva dos Letramentos Acadêmicos.

## 2.2 A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Como já dissemos na introdução desta tese, a ACLTS<sup>56</sup> chama parte das implicações do modelo ideológico de letramento para a compreensão de questões de aprendizagem dos alunos no ensino superior. Há muitos pontos de convergência entre essa abordagem e a teoria de Gee, que evidenciaremos nesta seção cujo objetivo é responder como deve ser o ensino de práticas letradas na academia com vistas a desenvolver usos críticos do letramento.

De acordo com Lea & Street (2008), a Perspectiva dos Letramentos Acadêmicos é um dos três modelos mais comuns de abordar a aprendizagem de práticas letradas por estudantes do ensino superior. Os demais são: 1) “habilidades de estudo” e 2) “socialização acadêmica”<sup>57</sup>, modelos criticados pelos autores, respectivamente, por assumir a escrita como habilidade técnica e limitar-se à análise dos problemas, geralmente, de ordem textual e gramatical; e, por se propor a inculcar nos alunos uma suposta cultura acadêmica homogênea a ser compartilhada pela escrita, entendida como um meio transparente de representação. De forma mais abrangente, a ACLTS enfatiza aspectos como “construção de significado, identidade,

---

<sup>56</sup> Abreviação da expressão inglesa “*Academic Literacies*”.

<sup>57</sup> No original: (1) *study skills model* e (2) *academic socialization model*. O primeiro enfatiza as habilidades cognitivas individuais centrando-se em questões superficiais do uso da língua, tais como características formais, por exemplo: a estrutura de sentença, gramática e pontuação em detrimento de considerações contextuais. As teorias da autonomia do letramento e a behaviorista de aprendizagem embasam a ideia de que os alunos podem transferir conhecimentos de um contexto para outro. Já o modelo de socialização acadêmica aborda a aculturação dos estudantes em discursos, gêneros disciplinares e temáticas específicos, através dos quais eles supostamente adquiririam as formas de falar, escrever e pensar usando práticas tipificadas de letramento, com vistas a se tornarem membros de uma comunidade disciplinar. Presume-se que os discursos disciplinares e gêneros são relativamente estáveis e que, uma vez aprendidas as regras básicas de um discurso acadêmico particular, os estudantes teriam condições de reproduzir tal discurso. É possível associar o modelo de socialização acadêmica às teorias do Construtivismo, à Sociolinguística, à Análise do Discurso e às Teoria dos Gêneros. (LEA & STREET, 2008, p. 227 -229).

poder e autoridade e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que ‘conta’ como conhecimento nos contextos acadêmicos particulares” (p.227)<sup>58</sup>.

No contexto das pesquisas sobre letramentos de estudantes universitários, é notável a investigação relacionada com os gêneros acadêmicos especializados e profissionais e com a abordagem de sua instrução explícita no ensino superior. São particularmente significativas as discussões teóricas a partir de evidências empíricas obtidas por diversos *corpora* textuais (BHATIA & GOTTI, 2006; HYLAND, 2000; PARODI, 2007; SWALES, 2004; COPE & KALANTZIS, 1993; RUSSELL *et al.*, 2009; etc.) que advogam a prioridade da categoria de gêneros textuais nas pedagogias de letramento.

De acordo com Bezerra (2012, p.252) o conceito de gêneros está implícito em todos os modelos propostos para abordar a escrita dos estudantes no ensino superior. Desta maneira, conforme adotemos primordialmente um modelo de letramento acadêmico como habilidades de estudo, como socialização acadêmica ou na ACLTS, consideraremos os gêneros principalmente a partir de seus traços formais, sua atuação no interior das culturas disciplinares ou como prática social complexa, respectivamente. Essa posição é ratificada pelo que diz Ivanič (2004, apud FIGUEIREDO & BONINI, 2006, p.422) para quem as concepções sobre a escrita e seu aprendizado influenciam o desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas de letramento na educação formal.

Todavia, a pesquisadora não sugere que essas concepções sejam autoexcludentes, antes, admite que elas possam conviver em simultâneo nos amálgamas complexos de discursos que circulam na heterogeneidade dos textos e dos eventos discursivos em que participamos. Dessa forma, é possível reconhecer mais de uma concepção na fala de um mesmo sujeito, tal como exemplifica o caso de Christiansen (2004). Analisando suas correções e comentários sobre os textos de alunos, esse professor identificou, concomitantemente, ideias inspiradas na ACLTS, proposta com a qual se diz comprometido; marcas do modelo das habilidades, que ele explica como resquícios de sua formação de ensino médio e universitário; e, também sinais do modelo da socialização acadêmica, que conheceu em seu período de pós-graduação.

Nesse sentido, Araújo & Bezerra (2013, p.16), entendem que o modelo dos letramentos acadêmicos pressupõe o de habilidades de estudo e o da socialização acadêmica. E acrescentam que a peculiaridade da ACLTS em relação aos demais seria a maior atenção à “noção de escrita como prática social complexa” que este advoga. Em síntese, a Perspectiva dos Letramentos

---

<sup>58</sup> (...) is concerned with meaning making, identity, power and authority and foregrounds the institutional nature of what “counts” as knowledge in any particular academic context.

Acadêmicos aborda os processos envolvidos na aquisição de usos situados do letramento em sua complexidade e dinamismo, envolvendo tanto questões epistemológicas e processos sociais, quanto as relações de poder entre as pessoas, instituições e identidades sociais.

Apesar da denominação “letramento acadêmico” ser plausível a outros contextos que envolvam ambientes e práticas formais de escolarização, neste estudo, pretende-se ressaltar particularidades da esfera acadêmica no âmbito de cursos de graduação. Para tanto, recorreremos a autores que coincidem em apontar o equívoco de conceber o letramento como um meio neutro utilizado para aprender uma mensagem epistemologicamente transparente, que constitui um efeito da conceitualização da linguagem dentro da tradição intelectual do ocidente. Esse “discurso de transparência”, vinculado a noções de racionalidade e lógica como parte de uma epistemologia objetivante, assumiria a absoluta clareza de representação do conhecimento como veículo de uma mente racional e científica (LILLIS, 2003; TURNER, 2003).

No entanto, como argumenta Ivanič (1998), é necessário mais do que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam na leitura e escrita acadêmicas. Muitos estudantes concebem este tipo de letramento como uma espécie de “jogo” no qual lhes pedem que assumam uma identidade em que eles não se reconhecem posto que não reflita a imagem que têm de si mesmos. Portanto, os conflitos e os mal-entendidos que emergem entre estudantes e professores em relação ao tema do letramento acadêmico não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos identitários e epistemológicos.

Dentre as muitas especificidades que poderiam ser elencadas do letramento acadêmico, nas subseções seguintes, nos limitaremos a focar apenas aqueles que subsidiarão mais diretamente as análises de nossos dados, a saber: a) o valor situado das práticas de letramento, b) os objetivos de ensino das práticas de letramento dominantes, c) sua conexão com outras esferas sociais e, finalmente, d) tecemos comentários sobre o que a literatura aponta como questões desafiantes para os atores desse processo.

### **2.2.1 O caráter situado do que conta no letramento acadêmico**

De acordo com Street (2003), a condição de dominância que alguns letramentos e gêneros gozam na sociedade em determinado momento não pode ser considerada fixa e universal, tendo em vista que, de fato, foi assim caracterizada histórica e culturalmente. Em

consequência, ele entende que o argumento pelo acesso aos gêneros prestigiados desvia a atenção do debate sobre as razões pelas quais algumas formas textuais e de interação se tornaram dominantes, bem como pelas quais permanecem nessa posição.

Ainda conforme o teórico, considerando que as regras dos gêneros dominantes do letramento são, com frequência, bastante arbitrárias, baseadas em características formais como ortografia, uso de expressões linguísticas, pontuação etc., podem ser facilmente modificadas caso um número grande demais de pessoas venha a aprender como utilizá-las, posto que desafiaria o *status quo*. Então, Street (2003) argumenta que o enfoque sobre a transformação dos discursos, em lugar da proeminência de tentar acessá-los, permitiria a percepção de que as práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das regras atuam para disfarçar as maneiras de manutenção de estruturas através do letramento.

Para o autor, não existem letramentos de poder, mas formas com bases culturais de saber e de comunicar que foram privilegiadas em detrimento de outras. Acrescente-se que os letramentos institucionais, neste caso de tese, os letramentos acadêmicos que circulam em âmbito universitário, são considerados formas de marcação de poder: possuem regras específicas de funcionamento, determinam o quê e como pode ser dito e quem está autorizado e por quais motivos a fazer uso de tais regras, textos e outros objetos.

Através de um estudo meta-analítico, apresentado na introdução desta tese, Dionísio & Fischer (2010) exemplificam situações de exercício de poder no ensino superior quanto à escolha dos textos e das práticas que sustentam o letramento acadêmico. Segundo elas, existe tensão entre as funções da leitura –basicamente de textos especializados das disciplinas – e as funções da escrita, que é considerada um traço distintivo do letramento acadêmico sendo realizada, principalmente, através de gêneros da ordem das “ferramentas pedagógicas”. A crítica das pesquisadoras recai sobre a incoerência de que a ênfase no escrever tende a valorizar apenas um lado da participação dos estudantes nas comunidades discursivas negligenciando a leitura, um dos principais meios para a construção dos saberes (p.297).

Zavala (2010) amplia a discussão sobre a relação entre poder e letramento acadêmico problematizando a produção dos letramentos no marco das relações geopolíticas. Em suas palavras, “formas dominantes de construção de conhecimento se vinculam com certos grupos sociais que funcionam como ‘guardiões’ do conhecimento no mundo acadêmico”. Para ela, questões relativas à distribuição de poderes devem ocupar posição central nos estudos do letramento acadêmico. Isso porque, ainda conforme a autora, a academia contribui para manutenção da desigualdade da ordem social ao servir aos interesses de grupos e instituições

dominantes ao mesmo tempo em que marginaliza conhecimentos e discursos de grupos fora da tradição letrada hegemônica (p.86).

A pesquisadora aponta para a necessidade de expandir o campo da ciência moderna ocidental permitindo o ingresso de “domínios proibidos, como o das emoções, da intimidade, do senso comum, do conhecimento ancestral e da corporeidade”. Em síntese, Zavala (2010) defende a revisão daquilo que conta como conhecimento relevante dentro e através das disciplinas, com abertura das práticas de letramento acadêmico a novas formas de significar (p.92).

### **2.2.2 Objetivos do ensino de práticas letradas na universidade**

Como exemplares dos Novos Estudos do Letramento, o trabalho de Comber & Cormack (1997) ratifica a ideia de que o letramento representa maneiras sociais e culturais de se proceder através do uso de textos e acrescenta à compreensão do letramento as maneiras que os indivíduos, grupos, comunidades e sociedades colocam as práticas letradas em funcionamento. Para os professores, essa abordagem auxilia a pensar sobre os tipos de letramentos que tentam produzir através de suas escolhas didáticas e programas. Isso implica estudar salas de aula como lugares sociais e culturais em que práticas particulares contam como um bom trabalho, na ação de questionar quais textos, formas de falar, ler, escrever e se comportar são privilegiados e por quê.

Com base nesse direcionamento, abrem-se possibilidades de compreender o trabalho que os alunos precisam fazer para identificar os valores ou o que significa ser letrados dentro de cada contexto de prática. Ressalta-se, assim, que o *que conta como letramento varia de acordo com fatores como lugar, instituição, proposta, período da história, cultura, circunstâncias econômicas e relações de poder* (COMBER & CORMACK, 1997, p. 23). Considerar esses fatores, na medida do possível, para se entender a dinâmica de uma sala de aula e as negociações identitárias de alunos universitários, reafirma a natureza complexa do letramento acadêmico.

De acordo com Klemp (2004), uma definição plausível desse tipo de letramento expressa um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir (modos de compreender e usar) com as diferentes formas e modalidades de textos. *Ser academicamente letrado significa, então, que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para realizar práticas letradas próprias desse domínio, como um elemento das*

práticas sociais, que indicam a criação e o uso dos textos, e proporcionam mais oportunidades de compreensão crítica do mundo e da palavra.

Na perspectiva de Boiarsky, Hagemann & Burdan (2003, p. 17) uma definição de letramento acadêmico precisa, necessariamente, incluir uma crença no pensamento crítico. O posicionamento dos autores decorre do valor que este domínio social concede a atividades de leitura e de escrita. Nesse ambiente, a comunidade acadêmica dá ênfase à independência de trabalho, autoconfiança, responsabilidade, relação desencadeada entre trabalho encaminhado por mentores/professores, alunos e ideias debatidas, incluindo a capacidade de os sujeitos desempenharem uma profissão atual ou posteriormente.

Segundo Gee (1996), para se tornar membro da comunidade acadêmica, requer-se dos alunos ir além das próprias ideias e experiências advindas dos discursos primários. Eles precisam reconhecer o que diz respeito à comunidade: posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder, os quais explicam o funcionamento dos discursos secundários. Como sabemos, muitos desses discursos também são nomeados como dominantes, por exercerem grande influência nas formas de ser e agir socialmente. Defende-se, aqui, que *se tornar membro da comunidade acadêmica não é sinônimo apenas de ter acesso, assimilar e/ou reproduzir os letramentos dominantes*, mas ter possibilidade de interagir, fazer uso de novos letramentos, desempenhar novas identidades.

Nessa perspectiva, denominamos sujeitos críticos e reflexivos aqueles que constroem novos *kits de identidade* (GEE, 2001[1989]), assumindo novos papéis sociais em práticas de letramento legitimadas. Tais sujeitos tendem a usar criticamente o letramento com o apoio da metalinguagem/metaconhecimento que os auxilia a analisar e posicionar-se em diferentes discursos secundários e primários (GEE, 1996; LANKSHEAR et al., 2002). Trata-se, certamente, de um longo processo a ser desenvolvido num trabalho sistemático em instituições de educação formal, as principais agências de letramento da nossa sociedade, que, além se encarregar de grande parte da transmissão de letramentos, também atuam na legitimação de letramentos dominantes.

Para Fischer (2007, p.47), o docente do ensino superior deve ter concepções claras que o auxiliem a desenvolver um trabalho de linguagem cujos objetivos extrapolem o domínio de fundamentos e a assimilação das possíveis aplicações momentâneas de conhecimentos, rumo à construção de uma racionalidade não-instrumental, uma razão crítica. De acordo com a autora, uma particularidade de funcionamento da graduação é que esta deve propiciar o desenvolvimento de competências de longo prazo que possibilitem aos estudantes estabelecerem uma relação com o conhecimento com vistas à ação crítica sobre os próprios

fundamentos deste. Em outras palavras, a atuação desses professores não deveria visar apenas à instrumentalização dos alunos, mas permitir-lhes criar uma base sólida sobre a qual se daria a construção contínua de conhecimentos específicos em ações de aprender e recriar permanentemente.

Mais uma vez, Zavala (2010, p.92) contribui com o debate fazendo considerações sobre a diversidade do corpo discente em contextos de democratização do ensino superior. Para ela, os sistemas de ensino que buscam ampliar o acesso de membros de diferentes grupos sociais, necessariamente, devem vincular o ensino de práticas de letramento acadêmico a funções críticas em vez de paliativas. Nesse sentido, caberia aos profissionais mais diretamente envolvidos com o ensino do letramento acadêmico “explorar formas pelas quais a escola possa validar o conhecimento das minorias, empoderá-las e educá-las para a transformação crítica da sociedade”.

### **2.2.3 A conexão das práticas letradas acadêmicas com as esferas sociais mais amplas**

Engajar os alunos em atividades que os façam refletir como irão usar as estratégias ou os conhecimentos em tarefas futuras, ou seja, como irão transferir conhecimentos para outras situações sociais, é a proposta de Boiarsky, Hagemann & Burdan (2003). Em seu turno, Fischer (2007, p. 48) faz ressalvas ao caráter de futuridade da proposição, pois, segundo ela, “não há evidências de como e quais serão as atividades futuras em que os sujeitos irão se engajar”.

Acreditamos que a ideia de preparação para atuação profissional atual ou posterior é inerente à maioria dos cursos de graduação e, no caso do nosso estudo, ela pode ser percebida nos textos oficiais que visam a regulamentar a formação inicial de enfermeiro(a)s e médico(a)s, como veremos na seção 2.3 deste capítulo. Então, ratificamos a afirmação de Boiarsky, Hagemann & Burdan (2003) de que a formação acadêmica deva estabelecer relações com as demais instituições sociais com vistas a oportunizar aos graduandos a percepção de conhecimentos dentro de uma rede interligada de possibilidades de informação e ação entre a universidade e o contexto social mais amplo.

Por sua vez, Gee (2001[1989], p.532-533) defende que o processo de letramento nas universidades promova aprendizagem ativa de práticas letradas conectadas com as práticas sociais. Entretanto, o autor destaca que, por mais que os professores queiram agir de uma maneira concreta e acessível a todos os alunos, deixando o mais explícitas quanto possível as

regras de funcionamento dos discursos, ainda assim problemas complexos se apresentariam, pois, *nem tudo que envolve pensar, agir, acreditar, valorizar, vestir, interagir, ler e escrever como um profissional pode ser colocado em palavras*. Por mais que se tente explicar uma quantidade enorme de procedimentos, ainda assim se estaria apenas alcançando a ponta de um iceberg.

Reforça esses dizeres de Gee a afirmação de Lankshear et al. (2002, p. 75): “tomar as regras de um jogo explícitas aos participantes nem sempre pode ser feito de forma exaustiva, uma vez que nós não podemos colocar tudo que está envolvido no jogo em palavras.” Uma alternativa promissora nesse processo, segundo Gee (1996), seria a *imersão dos alunos em práticas sociais que os exijam ser profissionais*, permitindo que eles aprendam *dentro* dos próprios ofícios, mais do que *sobre* eles. Entende-se que a imersão favoreça a análise das diferentes perspectivas e dos valores recorrentes nos discursos especializados, o que, por sua vez, favorece a tomada de posições nesses discursos por parte do estudante.

De qualquer forma, imersão em comunidades de prática e instrução explícita são dois procedimentos válidos no sentido de angariar conhecimentos sobre os domínios sociais. Difícil é indicar em que proporção um ou outro/ um com o outro contribuem para que os sujeitos atuem identidades relevantes nos contextos. Outros fatores, como já citados anteriormente, referentes à instituição, lugar, cultura, tempo, espaço, entre outros, precisam ser considerados para se fazer referência à validade da imersão e/ou instruções explícitas.

A instrução explícita, por exemplo, pode ser um bom caminho, nas situações que observamos por ocasião da coleta de dados do estudo aqui relatado, se conduzida com apoio de uma perspectiva crítica de letramento, que auxilie os alunos a melhor compreenderem o funcionamento de um dado discurso e a se assumirem *membros* ou, pelo menos, *iniciantes* nesse discurso. Isso se justifica, pois, como constataram Comber & Cormack (1997), nem sempre os alunos aprendem a ler o contexto, no sentido de se adequarem às expectativas dos professores, de responderem às propostas, seja de maneira a reproduzir procedimentos, informações ou a contestar, duvidar, indagar conteúdos.

Como já vimos, na subseção 2.1.3, através de Gee (1996; 2001[1989]; 2006), Zavala (2010) e Pinto (2000), essa incompreensão entre estudantes e professores tende a ser agravada quando eles não compartilham um repertório sociocultural semelhante. Outros motivos que explicam os conflitos comuns no processo de letramento acadêmico são discutidos na sequência.

## 2.2.4 Desafios recorrentes no ensino de práticas letradas na academia.

Em sua discussão sobre condições de eficácia do ensino de práticas de letramento acadêmico, Comber & Cormack (1997) alertam que as habilidades de linguagem e pensamento valorizadas por instituições formais de ensino, não vêm naturalmente com o desenvolvimento biológico. Conforme explicam, os sujeitos trazem suas experiências prévias de letramento, diferenças culturais marcadas pela escolarização anterior à universidade, relações com os gêneros discursivos e valorações da escrita. Logo, não basta oferecer instruções técnicas, caso contrário, desconsidera-se que adquirir novas linguagens sociais representa um processo cultural e não mecânico. Os estudiosos se ocupam de discriminar pontos comuns de conflitos entre discentes e os professores do ensino superior, que serão comentados nesta subseção cujo objetivo é apresentar alguns dos desafios recorrentes no ensino de práticas de letramento acadêmico, ao mesmo tempo em que sinaliza alternativas minimizadoras dos conflitos vivenciados pelos atores desse processo.

Inicialmente, corroboramos a posição de Silva, M. (2012, p.106), que recomenda atenção dos docentes para *o impacto das mudanças percebidas pelos estudantes ao se moverem do ensino médio ao superior*. Comparando as práticas de escrita desenvolvidas nesses dois espaços, o pesquisador mostra que os alunos vivenciam um processo marcado por continuidades, mas também rupturas:

(...) continuidade porque a interação entre professores e alunos na escrita terá como base o elemento didático/pedagógico/avaliativo e o professor permanece sendo o principal interlocutor da escrita do aluno. Ruptura porque os modos de representação do saber terão de estar em conformidade com as convenções do discurso acadêmico/disciplinar: citação de fontes, gerenciamento de vozes no texto, uso de diferentes metodologias, sanções contra o plágio, etc. A ruptura também se manifesta nos novos gêneros que os alunos eventualmente terão de ler e produzir: artigos científicos, ensaios, resenhas, monografias, relatórios de pesquisa ou de estágios, fichamentos, etc.

Antes desse autor, Fischer (2010) já falava da existência de “(des)continuidades” nas práticas de leitura e produção textual escrita na interface entre anos escolares anteriores e a permanência no ensino superior. Investigando uma turma de primeiro período de Letras, ela percebeu que as rupturas entre as práticas escolares e as acadêmicas de letramento não se

assentavam apenas na diversidade dos gêneros típicos das duas esferas, antes consistiam, principalmente, nos objetivos das aprendizagens perseguidos em cada uma delas. Segundo a pesquisadora, o letramento escolar tem repousado num modelo cultural fixo, impositivo, cujos discursos constituintes “apresentam-se com função de (en)formar e não emancipar identidades” (p.220). A mesma autora, Fischer (2007) recomenda que, com apoio da ACLTS, apresentemos o que é particular dessa esfera, bem como evitemos tratar o letramento acadêmico como um conjunto de técnicas a serem seguidas e reproduzidas pelos aprendizes.

Outros estudiosos (LILIS, 1999, 2003; IVANIČ, 1998) apontam também o *estranhamento, por parte de muitos alunos, com a linguagem que circula no meio acadêmico*, como aspecto crítico nesse processo. Segundo Gee (1996, p.181-185), as linguagens acadêmicas usadas nas instituições formais de ensino provém, basicamente, da esfera científica, com vocabulário especializado, temáticas, formas composicionais, construções estilísticas e gêneros discursivos muito particulares, que representam novas linguagens sociais a muitos estudantes. Ainda em conformidade com o autor, tais linguagens requerem contextualização em termos de práticas, valores, normas e conversações da comunidade discursiva acadêmica bem como conhecimento de seus posicionamentos sociais e de sua constituição histórica. Ele exemplifica a noção apresentando dois parágrafos de autoria de um mesmo biólogo sobre um único fenômeno, contudo, o primeiro parágrafo compunha o texto publicado em um periódico especializado enquanto o segundo foi veiculado numa revista popular de divulgação científica:

1. Experimentos mostram que *Heliconius Butterflies* são menos propensas a depositar seus ovos em plantas hospedeiras que possuem estruturas em forma de ovos ou falsos ovos. Essas imitações de ovo consistem num exemplo inequívoco de traços da planta que evoluem em resposta a um grupo ‘hospedeiro-específico’ de insetos herbívoros.
2. *Heliconius Butterflies* (moscas de borboleta) colocam seus ovos nas videiras de *Passiflora* (maracujá). Em sua defesa, essa planta parece ter desenvolvido falsos ovos que dão a impressão ao inseto de que seus ovos já foram depositados nas videiras.<sup>59</sup> (GEE, 1996, p.182).

---

<sup>59</sup> 1.Experiments show that *Heliconius* butterflies are less likely to ovipost on host plants that possess eggs or eggs-like structures. These egg-mimics are an unambiguous example of a plant trait evolved in response to a host-restricted group of insect herbivores.

2. *Heliconius* butterflies lay their eggs on *Passiflora* vines. In defense the vines seem to have evolved fake eggs that make it look to the butterflies as if eggs have already been laid on them.

O primeiro parágrafo, do periódico profissional, versa sobre a estratégia de “imitação de ovo” à luz de uma teoria da biologia chamada “coevolução”, segundo a qual, predadores e presas desenvolvem adaptações um moldando o outro. Vejamos que a planta é nomeada como ‘hospedeira’ em vez de ‘videira’ do texto popular, ou seja, sua nomeação se dá pela função que desempenha nessa teoria. Já o animal é referido como ‘grupo hospedeiro-específico de insetos herbívoros’, remetendo simultaneamente para aspectos da metodologia científica (como os ‘experimentos’ foram feitos) e para aspectos de validação da teoria (que justificaria a ‘imitação de ovo’).

Para os defensores da coevolução, nem sempre é fácil explicar a relação de causalidade entre as características das plantas e um predador particular, tendo em vista que a maioria delas é constantemente atacada por um sem número de animais. Um importante procedimento metodológico para minimizar esse argumento é estudar grupos de vegetais, tais como a *Passiflora*, que tem uma quantidade restrita de predadores (sendo o *Heliconius Butterflies* o principal). Logo, a expressão ‘grupo hospedeiro-específico de insetos herbívoros’ refere-se tanto ao relacionamento entre a planta e o inseto quanto à técnica empregada para controlar os resultados dos experimentos.

Apesar de se debruçar sobre o mesmo fenômeno, o parágrafo extraído de um jornal popular não se presta a validar um modelo explicativo da evolução das espécies, antes, versa sobre *interações na natureza*. O inseto e a planta são rotulados como tal, não em termos de seus papéis em uma teoria particular, transformando-se em atores intencionais na história: a planta age em sua própria defesa e, de certo modo, o inseto é descrito de maneira similar a um humano. O papel reservado ao biólogo nessa narrativa resume-se a de um observador com olhar treinado para apreender diretamente as atuações de seres vivos na natureza.

No entender de Gee (1996, p.183), os dois exemplos servem para ilustrar como as linguagens acadêmicas e profissionais nos conectam com diferentes identidades, no caso, o cientista/teórico do primeiro parágrafo versus o observador atento do texto popular. Fica claro, então, que tais linguagens estão sempre imbricadas com relação a práticas legitimadas social e historicamente que, por sua vez, representam valores e interesses de diferentes grupos. Assim, aprender a usar as linguagens especializadas que circulam no meio acadêmico implica assumir posições *nas* ou *em relação* às comunidades discursivas que compõem esse espaço.

A despeito da demonstrada complexidade do processo de letramento acadêmico, *muitas vezes, a atuação dos docentes do ensino superior representa mais obstáculos para os alunos*. Comber & Cormack (1997) lista comportamentos contraproducentes de alguns desses

profissionais: a) os alunos precisam seguir a lógica dos professores para responderem correta ou adequadamente às questões, no entanto essa lógica nem sempre lhes é explicitada, conseqüentemente, eles são julgados como errados, por critérios escusos; b) faltam sinalizações adequadas dos erros, fazendo com que os estudantes fiquem sem saber o porquê não responderam correta ou adequadamente, se o problema reside na informação ou no procedimento adotado; c) os educandos precisam trabalhar muito para identificar o que é requerido deles, o que conta como letramento nas instituições formais de ensino e, nem sempre, chegam a respostas plausíveis; d) professores escolhem o que é significativo no trabalho dos alunos sem se certificar de que os educandos compartilham/entendem esse valor. Por conseguinte, a complexidade do letramento acadêmico é exemplificada com uma amostra de pontos críticos, que, se analisados por muitos profissionais da educação, podem auxiliar muitos alunos a se assumirem inseridos no domínio escolar/acadêmico (COMBER, 2006).

Zavala (2010, p.90) complementa essa lista, apresentando aspectos que afetariam mais diretamente membros de grupos não dominantes. Segundo ela: 1) os professores não reconhecem que o desenvolvimento da escrita acadêmica no contexto de uma tradição intelectual e cultural dominante oferece “obstáculos para estudantes de grupos minoritários em sua vida acadêmica”; 2) eles tendem a conceber o letramento acadêmico somente como habilidade, normalmente, caracterizando seus estudantes com base no discurso da defasagem e atribuindo uma função “remedial” ao ensino de práticas letradas; por fim, 3) muitos profissionais promovem distinções entre “bons estudantes”, aqueles que já são capazes de “desempenhar-se da maneira esperada ou pelo menos mover-se nesta direção quando ingressa na instituição” e os demais que são “patologizados” quando comparados com a formulação normativa.

Embora toda argumentação desenvolvida até aqui questione a atuação dos professores do ensino superior, não se pode minimizar a relevância da adesão dos discentes ao processo. De acordo com Boiarsky (2003), *o sucesso das orientações de letramento, em salas de aula, depende, em grande medida, da disposição dos alunos e dos propósitos deles por estarem nesse contexto social*. Porque, como destaca a autora: “você pode ensinar todas as estratégias sobre o aprender a aprender, mas sem a determinação para esse fim, o aluno não irá destinar tempo e esforços necessários (p. 53).” Complementa esses dizeres a já comentada declaração de Haggis (2003) segundo o qual alguns estudantes podem resistir ou não a se comprometerem com princípios do letramento acadêmico, por razões como custo pessoal ou riscos de assumir perspectivas contrárias a seus posicionamentos filosóficos ou culturais.

### 2.3 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE COMO AMBIENTE DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Como já dissemos na subseção 2.2.3 deste capítulo, a ideia de preparação para atuação profissional é inerente à maioria dos cursos de graduação e, no caso do nosso estudo, ela pode ser percebida nos textos oficiais que visam a regulamentar a formação inicial dos profissionais da área de Saúde. Assim como o faz o Parecer nº 1.133, de 7 de agosto de 2001, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição”. Nesse documento, encontramos referências explícitas aos usos da linguagem na descrição de competências e habilidades<sup>60</sup> gerais a serem desenvolvidas pelos profissionais:

**Comunicação:** os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação; (BRASIL, 2001a, p.5)

Como vemos, o Parecer aponta para orientações genéricas a serem observadas nas três formações profissionais, deixando a cargo de textos posteriores as especificidades de cada carreira. Analisaremos apenas aqueles que dizem respeito aos cursos por nós estudados, a saber: as Resoluções nº 3 de 7 de novembro de 2001 e a de número 3 de 20 de junho de 2014, ambas do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Superior, que instituem as “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem” e as “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina”, respectivamente (doravante DCN).

Percebemos que as DCN de Enfermagem mantém grande intertextualidade, fazendo poucos acréscimos ao conteúdo já previsto no Parecer, no que concerne às atribuições do(a) enfermeiro(a) relacionadas à linguagem.

---

<sup>60</sup> Salientamos que o uso das expressões “habilidades e competências” justifica-se pela necessidade de estabelecer relação de fidelidade aos documentos originais. Contudo, à luz da teoria sociocultural que orienta esta tese, entendemos que muitas dessas competências e habilidades tidas como características individuais decorrem de práticas sociais situadas, portanto, mutantes e podem apresentar valores e significados diferentes, segundo o contexto em que acontecem.

Art. 5º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

(...)

VIII – *ser capaz* de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de *comunicar-se*, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança;

XV – usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto de ponta para o cuidar de enfermagem;

XXVI – desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional; (BRASIL, 2001b, p. 2-3)

O “ser capaz (...) de comunicar-se” da Resolução sintetiza, de forma vaga, todo parágrafo do Parecer; enquanto “usar adequadamente novas tecnologias” retoma o já expresso no trecho “Domínio de tecnologias de informação e comunicação”; finalmente, pensamos que a recomendação do inciso XXVI das DCN de Enfermagem que afirma a necessidade de “desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento” comporte as “habilidades de escrita e leitura” citadas no Parecer. Nossa hipótese para semelhança de conteúdo das redações é que, talvez, a proximidade das datas de publicação dos dois documentos (apenas três meses de diferença) não tenha representado espaço razoável de tempo para novas discussões.

Já as DCN de Medicina, publicadas quase treze anos após, apresentam muitos acréscimos ao conteúdo do Parecer, ainda que mantendo relação intertextual com o mesmo. Nelas, há considerações sobre a necessidade de articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas do graduando, para o futuro exercício profissional da Medicina, cuja formação deve compreender três eixos: I - Atenção à Saúde; II - Gestão em Saúde; III - Educação na Saúde (Art. 4º). Pelo menos em dois desses itens, há menções explícitas aos usos da linguagem, como podemos ver:

Art. 5º Na Atenção à Saúde, o graduando será formado para observar as dimensões da diversidade biológica, subjetiva, étnico-racial, socioeconômico, cultural e ética que singularizam cada pessoa ou cada grupo social, no sentido de concretizar:

(...)

f) Comunicação, por meio de linguagem verbal e não verbal, com usuários, familiares e membros das equipes profissionais, com empatia, sensibilidade e interesse, preservando a confidencialidade e garantindo a compreensão e a segurança do paciente. (BRASIL, 2014, p.4)

Referências a elementos da comunicação como seus interlocutores (usuários, familiares e membros das equipes), linguagem (verbal e não verbal) e finalidades (compreensão e segurança do paciente) sugerem que esses trechos da Resolução versam sobre a própria prática médica, que é comumente exercida na interação presencial. Nessa situação, recorreremos, preferencialmente, à modalidade oral da linguagem, dada a proeminência da função interpessoal (FREITAG, 2010). Contudo, o texto recomenda a não exclusividade da fala no desempenho das funções do médico, destacando o recurso à linguagem não verbal. Supomos que essa atitude vise a favorecer o atendimento de indivíduos impossibilitados de produzir essa modalidade linguística, tais como bebês e algumas pessoas com necessidades especiais, por exemplo.

Mas é no eixo II, da Gestão em Saúde, que compreende a formação de capacidades de empreender ações de gerenciamento e administração para promover bem estar da comunidade (Art. 6º) que encontramos a maior quantidade de alíneas expressamente relacionadas ao uso da linguagem pelo profissional de Saúde:

c) Tomada de Decisões, com base em evidências científicas, de modo a racionalizar e otimizar a aplicação de conhecimentos, metodologias, procedimentos, instalações, equipamentos, insumos e medicamentos, de modo a *produzir protocolos e diretrizes que retroalimentam as decisões*;

d) *Comunicação, incorporando, sempre que possível, as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs)*, para interação a distância e acesso a bases remotas de dados, favorecendo a construção compartilhada do Plano Comum de Atenção à Saúde;

e) *Domínio de Língua Estrangeira*, de preferência de língua franca, para manter-se atualizado com os avanços da Medicina conquistados no país e fora dele, bem como para interagir com outras equipes de profissionais da saúde em outras partes do mundo e divulgar as conquistas científicas alcançadas no Brasil; (BRASIL, 2014, p.5).

Esse eixo contempla atividades além da prática médica, propriamente, que exigem o engajamento do estudante/profissional em práticas letradas usando língua materna e

estrangeira através de meios diversos de interação, inclusive, recorrendo às tecnologias da informação e comunicação. Habilidades de *leitura* são pressupostas no trecho: “para manter-se atualizado com os avanços da Medicina conquistados no país e fora dele”; já a necessidade de escrever é indicada nas passagens: “produzir protocolos e diretrizes”, “construção compartilhada do Plano Comum de Atenção à Saúde”, que tratam de gêneros mais próximos da esfera profissional e “divulgar as conquistas científicas alcançadas no Brasil” pertinente a textos de divulgação científica/acadêmica; inferimos que o texto aponte a necessidade de competências comunicativas, incluindo a fala bilíngue, a partir do fragmento “interagir com outras equipes de profissionais da saúde em outras partes do mundo”.

Segundo Boaventura Santos (1995b), a construção das diretrizes curriculares dos cursos de graduação responde a um movimento iniciado na década de 1960 que, entre outras coisas, criticava a distância entre o ensino superior e o do mundo do trabalho, formando profissionais com perfil não adequado às necessidades sociais. Para Stella & Pucinni (2008), as DCN para os cursos de graduação na área da Saúde concorrem para mudanças paradigmáticas na concepção de saúde e na formação de seus profissionais que passariam:

(...) de um modelo flexneriano<sup>61</sup>, biomédico e curativo para outro, orientado pelo binômio saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, na perspectiva da integralidade da assistência; de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva; de currículos rígidos, compostos por disciplinas cada vez mais fragmentadas, com priorização de atividades teóricas, para currículos flexíveis, modulares, dirigidos para a aquisição de um perfil e respectivas competências profissionais, os quais *exigem modernas metodologias de aprendizagem, habilidades e atitudes, além de múltiplos cenários de ensino*. (idem, p.53 – nosso destaque)

Essa diversidade de atribuições a serem desempenhadas pelos profissionais de Saúde nos faz, inicialmente, reconhecer a veracidade da metáfora da “ponta do iceberg” evocada por Gee (1996) referindo-se ao espaço ocupado pela instrução explícita na formação profissional.

---

<sup>61</sup> A palavra é usada adjetivamente em referência a Abraham Flexner, médico norte-americano, que, em 1910, liderou a realização de um amplo estudo sobre a educação médica em seu país. Dele resultou o chamado “Relatório Flexner”, que exerceu influências sobre o ensino e a prática médica não só nos Estados Unidos, consolidando o paradigma da medicina científica, que orientou o ensino e as práticas profissionais na área da saúde ao longo de todo o século XX. Suas principais características são: a segmentação em ciclos básico e profissional, o ensino baseado em disciplinas ou especialidades e ambientado em sua maior parte dentro de hospitais (SAKAI et al., 2001; GIL et al., 1996, *apud* GONZÁLEZ & ALMEIDA, 2010, p.552)

Isso porque, muitas das atividades são de difícil didatização, ao menos nos ambientes convencionais de ensino. Dessa forma, com vistas a garantir essa formação, entendemos que a universidade deve oportunizar usos situados da linguagem para construção de letramentos subjacentes às tarefas.

Como vimos, elas dizem respeito à capacidade do estudante/profissional interagir com pacientes de diferentes grupos sociais e diferentes letramento, além dos seus pares e demais funcionários dos estabelecimentos de saúde. Além disso, é pressuposto o engajamento em práticas relativas a multiletramentos, dentre os quais, destacamos: o *letramento acadêmico* implicado na leitura e escrita de textos de divulgação científica; o manuseio eficiente das TIC's para estabelecer contatos e realizar pesquisas em diferentes bases de dados requer o *letramento digital*; além de *letramentos no local de trabalho*, necessários à produção e ao consumo de gêneros profissionais na interface das modalidades oral e escrita (consultas, protocolos, prontuários, atendimentos, etc.).

Tal descrição nos leva a questionar quais devam ser os docentes mais diretamente responsáveis pela formação linguística dos profissionais de Saúde, considerando que as DCN apontem para habilidades tanto científicas quanto técnicas. Em outras palavras, há necessidade de haver disciplinas específicas de linguagem, com professor especialista, ou bastaria que o conjunto de docentes contemplasse o ensino das práticas letradas em suas próprias áreas?

Essa questão nos remete a debates recentes sobre propostas de ensinar a escrever *no currículo* ou *através de currículo* (GUTIÉRREZ-RODRIGUEZ & FLORES-ROMERO, 2011). Em nosso estudo, percebemos a vivência das duas propostas na Universidade Federal de Pernambuco: o curso de Enfermagem/Vitória continha, entre seus componentes curriculares, uma disciplina obrigatória do quinto período de 45 horas/aula (3créditos) voltada, exclusivamente, para o ensino de práticas letradas acadêmicas em língua materna, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, e, outra eletiva de igual duração para língua estrangeira, Inglês Instrumental, tal como propõe a concepção de escrever *no currículo*; ausentes no perfil curricular de Medicina/Recife, que, provavelmente, pressupõe a corresponsabilidade do conjunto de professores, em conformidade com a concepção do escrever *através* do currículo.

Esses enfoques breves, porém específicos aos cursos de Saúde, explicam o porquê de não ser adequado abordar letramento acadêmico de maneira geral. Segundo Gee (2006, p.76), nenhuma linguagem humana é um construto em geral. Cada uma é caracterizada por atividades sociais muito particulares, o que permite afirmar que há muitas linguagens sociais

em circulação na academia. Dessa forma, cada curso de graduação guarda particularidades com áreas específicas do conhecimento, o que permite contato com letramentos de outras esferas sociais. Na sequência, iniciamos a discussão sobre as funções dos seminários acadêmicos no processo de formação acadêmica/profissional dos participantes da pesquisa que origina esta tese, que será aprofundada por ocasião da análise dos dados.

#### 2.4 SEMINÁRIOS COMO EVENTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Em sua dissertação “O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário”, Silva, M. (2007) recorre ao modelo sociocultural para defender que esse objeto se constitui um evento de letramento nos contextos escolar e universitário. Conforme o autor, mesmo adquirindo peculiaridades próprias nas escolas e nas instituições de ensino superior, os seminários tendem a apresentar aspectos caracterizadores de eventos de letramento em ambos os espaços. Em sua defesa, o autor mobiliza argumentos que dizem respeito, principalmente ao processo de produção dos seminários. Dessa forma, destaca a função da exposição oral, do debate e/ou da discussão que ficam salientes na realização do evento, mas que são suportados por gêneros escritos, estabelecendo uma relação de mútua interdependência textual: “gêneros escritos que constituem gêneros orais, e, um gênero oral (a exposição) que atualiza os gêneros escritos mobilizados, introduzindo uma nova roupagem a eles”.

Além disso, Silva, M. (2007) enfatiza o papel das práticas de leitura e escrita como elementos essenciais no seminário, pois as informações que os alunos obtêm são, em sua maioria, de fontes escritas. Isso demanda dos expositores a realização de leituras seletivas de textos sobre o tema e planejamento de suas exposições através da produção de vários textos diferentes. De acordo com o autor, essa mobilização de conteúdos constitui aquilo que Marcuschi (2001a) chama de atividade de retextualização. Para tanto, os seminaristas não se resumem à simples transcodificação de uma modalidade linguística para outra. Antes, é necessário que os estudantes tenham certa compreensão do texto-base para operar “adaptações próprias de cada gênero envolvido – do texto de origem e do texto alvo”.

Com base nesse ponto de vista, os seminários são eventos de letramento que envolvem a utilização de vários gêneros textuais, tanto orais como escritos, tais como exposição, discussão, debate, roteiro, esquema, resumo, etc. Trata-se de um evento de letramento porque é sustentado basicamente por gêneros textuais escritos de autoria e de campos

diversos do saber que são incorporados pelos alunos e reportados em sala de aula de diversas maneiras, principalmente por meio da fala. (SILVA, M. 2007, p.46-47).

Tal posição é respaldada por Vieira (2005, p.8) que concebe o seminário como “evento comunicativo e de letramento recorrente (...) envolvendo além da linguagem outras modalidades de representação e comunicação”. A autora destaca que a construção de significados nesse evento se vale da escrita, da oralidade, dos gestos, do tom da voz, da música, das imagens, dos movimentos corporais e de tantos outros elementos que terminam por configurá-lo como uma produção multimodal. Daí a necessidade de estudá-lo em termos dos *múltiplos letramentos* (nomeadamente, ela cita o escolar tradicional, o informacional, o tecnológico e o letramento visual) necessários à construção de sentido em meio a textos diversos e de naturezas singulares. Por isso, entende que a validade desse evento num contexto de ensino formal é justificada pelo fato de que:

(...) a prática do seminário parece concorrer para o estabelecimento, na sala de aula, de um ambiente propício ao ensino e aprendizagem de multiletramentos que contribuem para uma participação mais completa do aluno tanto na escola como fora dela, ampliando suas possibilidades de interação com outros atores sociais e o desenvolvimento de novos letramentos. (VIEIRA, 2005, p.147).

A posição de abordar os seminários enquanto *eventos* é ratificada por Meira & Silva (2013b, p. 9) que os concebe como materialização de situações orais perpassadas e/ou constituídas pela escrita, nas quais são utilizados variados gêneros que nem sempre foram, originalmente, produzidos para essa situação de uso da língua. As autoras enfatizam que essa opção teórica supera a noção de seminário como gênero textual (BEZERRA, 2003; SCHNEUWLY et al, 2004) porque, de acordo com elas, compreender o seminário como gênero “limita todo o desenvolvimento do seminário ao momento de execução, ao instante de apresentação, deixando de lado as etapas de planejamento e avaliação que os constroem”.

No sentido de evidenciar as etapas constitutivas dos seminários, as autoras oferecem a seguinte imagem:

**FIGURA 2:** Etapas que constituem o seminário



**FONTE:** Meira & Silva (2013b, p.9)

Assim, elas enfatizam que a noção de *evento* introduz a preocupação com os elementos constitutivos da interação face a face, bem como com o caráter processual e interligado da sequência de atividades propostas. Nesse sentido, elencam as etapas mais ou menos padronizadas que constituem o referido evento – planejamento, execução e avaliação. A fase de *planejamento* contemplaria desde o momento da proposição do seminário pelo professor, o fornecimento de orientações para sua realização e toda mobilização dos discentes para preparar a apresentação (2013a, p.79).

Essa fase reflete diretamente na posterior, a *execução*, o seminário propriamente dito, em que os elementos linguísticos marcam o encadeamento da fala indo de sequências de abertura para aquelas mais ligadas ao desenvolvimento do conteúdo. Acontece, pois, uma espécie de desmembramento da questão central, já que todos os elementos linguísticos que a constituem são explicados para que, só então colocados em ligação, compreenda-se a proposta e assim se resolva o que é posto<sup>62</sup>. A partir disso, o seminário chega à fase de fechamento, instante de exposição das últimas considerações.

Com o esgotamento do processo, as questões apresentadas durante a abertura do seminário devem ser respondidas, ainda havendo possibilidade de novos questionamentos e

<sup>62</sup> Saliente-se que os seminários que compõem o *corpus* que dá ensejo a essa abordagem (um total de nove propostos numa disciplina do curso de graduação em Letras) partiam de uma questão motivadora pontuada por propósitos e metas a serem alcançadas durante a exposição (MEIRA & SILVA, 2013a, p.81).

indagações da turma. Na sequência, os expositores passam a palavra aos demais alunos ou a devolvem ao professor que pode(m) dar início à fase de *avaliação*, pontuando-se críticas e contribuindo para exposições seguintes, ou seja, de forma cíclica, a etapa final do evento constitui uma interligação entre este e a aula.

Vale recordar que Meira & Silva (2013a; 2013b) apontam a existência de sequências prototípicas na fase de execução dos seminários, as chamadas *unidades retóricas*, que atualizam o evento permitindo seu reconhecimento, apesar das particularidades circunstanciais do momento singular de sua produção. O aprofundamento da noção de unidades retóricas, bem como a apresentação de um modelo para descrição de unidades retóricas e estratégias presentes no seminário acadêmico são objeto de nossa próxima subseção.

#### **2.4.1 As unidades retóricas da fase de execução do seminário acadêmico**

De acordo com Meira & Silva (2013a, p.91-97), a fase de execução do seminário é composta de estruturas ritualizadas, mais ou menos regulares, agrupadas em torno de três *unidades retóricas* –abertura, fase instrumental e fechamento. Este conceito é tomado de empréstimo a Biasi-Rodrigues (1998) que afirma: “uma unidade retórica é reconhecida como uma unidade de conteúdo informacional dentro de uma estrutura hierárquica de distribuição de informação na arquitetura física do texto”. Entende-se que elas consistem em marcas de auxílio para o encadeamento da fala que contribuem para o desenvolvimento da argumentação.

As unidades retóricas são caracterizadas pela natureza descritiva e sua função estruturante, que concorre para o estabelecimento de relações entre as porções textuais. Assim, atuam na construção da coerência e são rapidamente percebidas pelos leitores, de forma que a construção dos sentidos é estruturada e facilitada por essa presença. Então, a existência dessas unidades, “tidas como ‘blocos de construção’, se justifica tanto do ponto de vista do ‘processo de criação, de leitura e compreensão’ quanto no que diz respeito ao efeito sobre o receptor/audiência” (p.92).

O conceito de unidade retórica é também basilar de um “modelo descritivo da organização retórica dos artigos de opinião” apresentado por Swales (1990) e modificado por Meurer (1997) e Biasi-Rodrigues (1998). Esse modelo supõe a existência de unidades de informação nos artigos (*moves*), que, por sua vez, são atualizadas por subunidades (*steps*),

elementos recorrentes, mas variáveis na estrutura geral do texto. Meira & Silva (2013a) associaram o modelo de Swales a um “quadro da organização interna da exposição oral” de autoria de Schneuwly et al (2004, p.220-221) para propor um novo “Quadro de Unidades Retóricas e Estratégias em Seminários” cujo objetivo seria auxiliar a “identificar, descrever e interpretar situações da prática de seminário” no contexto do ensino superior.

**QUADRO 3:** Unidades Retóricas e Estratégias da Etapa de Execução dos Seminários

<b>UNIDADE DE RETÓRICA 1 → ABERTURA</b>
Estratégias → Apresentação do grupo Apresentação da questão norteadora Contextualização do trabalho num eixo comum Projeção da fase instrumental
<b>UNIDADE RETÓRICA 2 → FASE INSTRUMENTAL</b>
Estratégias → Desenvolvimento do assunto de forma expositiva Exemplificações práticas do assunto
<b>UNIDADES RETÓRICA 3 → FECHAMENTO</b>
Estratégias → Retomada breve da exposição (Retrospecção) Solução da questão norteadora Debate

**FONTE:** Meira & Silva (2013a, p.93-94)

As autoras explicam o uso do termo estratégias, que correspondem às subunidades, os (*steps* da proposta de Swales), por acreditarem que não se trata de elementos inferiores às unidades e/ou subfuncionais. Para elas, as estratégias consistem em elementos discursivos-textuais correlacionados às unidades retóricas, que concorrem para coerência global da produção oral.

A etapa de *abertura* corresponde à delimitação inicial do evento, uma vez que situado dentro de outro evento –a aula– necessita estabelecer-se e mostrar o que se propõe durante a exposição, diferenciando-se e assumindo novos objetivos dentro do contexto. Ainda que a abertura do seminário coincida com o início da aula, esse não dispensa uma apresentação formal com vistas a propiciar a adesão da audiência à atividade. Comprova-se, pois, a interdependência do seminário ao evento maior, a própria aula.

A abertura pode ser efetuada pelo professor ou pelos próprios seminaristas, que devem se apresentar enquanto grupo e o tema a ser abordado, assim como situar a proposta dentro de um eixo comum de outros seminários ou tema. Ou seja, é nesse momento que os seminaristas assumem a posição de especialistas e passam a gerenciar o turno de fala. Para as autoras, essa unidade “é de fundamental importância para envolver os alunos durante a exposição e

articular as operações que serão desenvolvidas durante a execução do seminário”. (2013a, p.81).

Na *fase instrumental*, de desenvolvimento, os seminaristas buscam explorar o conteúdo de forma a fazer-se entender pelo auditório, com base nos focos discursivos e nas relações interativas. É recorrente que, nessa etapa, os seminaristas se utilizem de diversificados recursos midiáticos para exemplificações e estratégias interativas para promover a participação e atenção da audiência. Para as autoras, o sucesso da fase instrumental depende, em muito, da fase anterior, pois, uma vez que, não havendo uma abertura contextualizadora, a audiência perderá o foco de discussão podendo não perceber a pertinência da abordagem escolhida pelos expositores.

A última etapa, o *fechamento*, pode ser caracterizada pela síntese das fases anteriores, através de operações de retrospectão pelo debate, ou mesmo de acréscimos e considerações sobre a temática. O debate, uma das estratégias dessa fase, apesar de ser comumente solicitado nos momentos finais da apresentação, pode ser alimentado durante todo o seminário e é importante para que se tenha uma noção acerca do nível de conhecimento adquirido e de que dúvidas ainda precisam ser sanadas. Isso porque, a fala pode contribuir para que os conhecimentos sejam (re)construídos e o distanciamento do assunto seja minimizado durante todo o evento, uma vez que o seminário configura-se como menos formal que outros eventos da esfera acadêmica a conferência, por exemplo.

Portanto, essas fases do seminário que, de forma global, organizam as atividades de interação e mobilizam os saberes a serem compartilhados durante o evento, são elementos tradicionais e regulares, sendo estas regularidades “traços superficiais de um tipo diferente de regularidade subjacente” que trazem à mostra uma aplicação diferenciada daquela usada pelo professor nos demais momentos da aula, mas, que é também didática no sentido de justificar sua pertinência no processo de ensino/aprendizagem (p.97).

Ao final dessa exposição, cabe destacar que, embora se trate de textos recentes, portanto, ainda muito suscetíveis a revisões e acréscimos, acreditamos que a proposta de Meira & Silva (2013a; 2013b) tem o mérito de permitir a percepção ampla do evento seminário, evidenciando como aspectos desde o momento de sua proposição podem repercutir na fase mais visível do evento, a execução. Além disso, a tentativa de descrição dessa fase em unidades retóricas, atualizadas por estratégias, demonstra potencial didático e é promissora para auxiliar o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, como é o caso da investigação relatada nesta tese.

Conforme veremos no capítulo destinado à apresentação dos aspectos metodológicos, na sequência (seção 3.2), o trabalho de Meira & Silva (2013a; 2013b) nos foi útil de duas maneiras interligadas: 1) permitindo a localização das situações observadas por ocasião da coleta de dados da pesquisa dentro de cada etapa de constituição do evento seminário; e, 2) no caso específico do quadro descritivo, subsidiou a compreensão das ações linguístico-discursivas que os participantes realizaram, considerando as funções de tais ações na fase de execução do evento.

## CAPÍTULO 3

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A exposição deste capítulo se encarrega de explicitar os percursos da investigação apresentando, na ordem: os fundamentos que caracterizam o tipo de pesquisa desenvolvida, as justificativas para a escolha dos seminários acadêmicos como momentos privilegiados de observação, o processo de inserção nos ambientes e a seleção dos sujeitos, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e, por fim, considerações sobre o tratamento dos dados.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA A PARTIR DO QUADRO INTERPRETATIVISTA E ESTUDOS DE CASO ETNOGRÁFICOS

A abordagem dos usos de leitura e escrita é, em grande medida, específica em relação ao indivíduo, mesmo que padronizada socialmente. Isso porque como “cada pessoa tem uma trajetória de vida diferente, seu engajamento em um tipo particular de atividade de letramento é singular”. Dessa forma, as pesquisas sobre letramento se deparam com um desafio metodológico, pois, um relato muito detalhado de um único indivíduo impõe o problema de encontrar aspectos gerais de usos diferentes do letramento por coletividades. Por outro lado, as generalizações dos usos e das funções do letramento, frequentemente, podem levar a equívocos devido às sobreposições existentes entre as funções atribuídas a ele (RIOS, 2012, p.221).

Para Vóvio & Souza (2005), discorrer sobre o conjunto de práticas sociais de uso das linguagens de uma dada sociedade e, especificamente, de grupos sociais ou de pessoas que nela coexistem remete-nos ainda a aspectos que dizem respeito ao modo como estão distribuídas as condições para usufruto e participação em situações mediadas pela escrita, o que conduz a uma reflexão sobre os efeitos e os resultados dessa participação.

Segundo elas, “ao examinarmos percursos singulares, podemos correr o risco de abstrair a moldura sócio-histórica (*sic*) que enquadra tais existências e criar a ilusão de que não haveria elementos comuns que condicionassem a vida humana, tendo cada um a possibilidade de trilhar caminhos próprios.” (p.44). Para responder a esses impasses, as estudiosas entendem que o desenho metodológico de investigações que abordam o letramento na perspectiva sociocultural deva empreender

um movimento de busca do singular e do situado, emoldurado pelo contexto sócio-histórico e por sistemas socioculturais compartilhados pelos sujeitos. Não se trata de estabelecer comparações valorativas, mas de relacionar condutas, ações humanas que são produzidas num mundo social dado, vivido e produzido pelos sujeitos, enfim, de *fazer dialogar casos específicos com fatores macrossociais*. (VÓVIO & SOUZA, 2005, p. 61 –destaque adicionado)

Nesse sentido, as autoras sugerem o uso de metodologias de natureza qualitativa conforme definidas por Martins (2004, p. 289) como aquelas que "privilegiam a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizadas pela heterodoxia no momento da análise". Essa abordagem mostrou-se adequada às questões aqui problematizadas, pois, diferentemente da pesquisa quantitativa que produz padrões gerais de análise, identificando e categorizando processos, a abordagem qualitativa permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos.

Para isso, a abordagem qualitativa impõe a aproximação do pesquisador em relação ao objeto investigado, comumente desencadeada pelo uso de métodos como observação participante, entrevistas e grupos de estudos. Ainda conforme Martins (2004), essa metodologia depende fundamentalmente das competências teórica e metodológica do pesquisador para o impulsionar, de maneira flexível e aberta, à escolha de técnicas adequadas de coleta de dados, capazes de melhor aproximá-lo das unidades sociais investigadas.

Por outro lado, uma das críticas recorrentes à abordagem qualitativa diz respeito à representatividade de seus resultados, tendo em vista o número limitado de participantes. No nosso caso, as análises dos dados em torno de apenas quatro estudantes (seção 3.3) podem e certamente encontrarão lugar em tantos outros casos de alunos ingressos em um curso de graduação. No entanto, tornam-se perigosas generalizações demasiadas, visto que cada sujeito

trilha caminhos próprios que caracterizam seu processo de letramento. Corroboramos o posicionamento de Martins (2004, p. 295):

Não cabe, a meu ver, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais.

O objeto investigado no estudo que deu origem a esta tese de doutoramento representa, claramente, uma unidade social, um fenômeno complexo: o processo de construção/negociação identitária de beneficiários do sistema de reserva de vagas em práticas de letramento acadêmico. Na tentativa de compreender aspectos desse processo em momentos pontuais, recorreremos a referenciais metodológicos de duas vertentes da abordagem qualitativa: *a interpretativa e a do tipo etnográfico*, sendo esta última uma adaptação ao ambiente educacional e não etnografia no seu sentido estrito. Opta-se por essas duas vertentes por entendê-las como complementares uma da outra. Para fins explicativos, no entanto, discussões sobre a caracterização de cada uma delas serão feitas separadamente.

A epistemologia interpretativa, segundo Soares (2006, p. 402), concebe o conhecimento como sendo construído pela capacidade do pesquisador produzir significado para os fenômenos, para as conexões entre eles e a situação (as circunstâncias imediatas), assim como entre eles e o contexto (as condições sócio-histórico-culturais), sendo o pesquisador um *produtor* da realidade, que só existe *para alguém*. Reforça-se, nesse sentido, que a particularidade desta perspectiva metodológica não está na separação extrema entre o que é quantitativo e o que é qualitativo, ou na diferença entre experimental e etnográfico, nem mesmo está nos procedimentos e nos métodos de investigação. A diferença fundamental reside na concepção da relação do pesquisador com o objeto que se deseja apreender e investigar.

Ainda segundo Soares (2006), a partir dos anos 80, o paradigma interpretativo tem se tornado hegemônico nas pesquisas nacionais em educação devido à chegada tardia - no final da década de 70 - da teoria da Enunciação, formulada originalmente por Bakhtin, e potencializada por tendências da Análise do Discurso. Ambas as teorias têm sido adotadas como instrumentos de interpretação dos processos de coleta de dados e dos próprios dados, por meio da concepção de que toda investigação é uma situação discursiva, uma interação pesquisador/objeto pesquisado, pesquisador/sujeito pesquisado. O conhecimento, por sua vez,

é construído nesta e por esta interação. Para Soares, o paradigma interpretativo tem o mérito de desviar o foco das pesquisas na área educacional “do individual para o social e do social para o cultural” (p. 409).

Nessa perspectiva, na investigação ora apresentada, os dados não são analisados somente em situação, mas também em contexto, ou seja, em determinação às condições sócio-históricas que configuram o contexto cultural. Dessa forma, compreender momentos de construção de letramentos de beneficiários da Lei 12.711/12 na universidade implica situar esses modos, que envolvem ações, interações, escolhas, atitudes, valorações, crenças, construção de conhecimentos, não apenas em motivações sociais momentâneas decorridas no ambiente acadêmico. Para além desse ambiente, os alunos são constituídos como sujeitos letrados pela inserção e/ou participação em outras instituições sociais, nas quais determinações culturais assumem papel preponderante. Logo, não se pode desprezar a tentativa de, dentro dos limites da pesquisa, destinar o olhar ao contexto cultural mais amplo.

Essa defesa é reforçada pelos esclarecimentos feitos por Soares (2006): quando o foco é posto no social ou no cultural, aquilo que se considera ser dificuldades dos alunos passa a ser compreendido como um problema social e principalmente cultural. Assim, é preciso levar em consideração os usos sociais da linguagem que os estudantes participam na família e demais ambientes. Um depoimento decisivo desta pesquisadora brasileira reforça, ainda mais, a problemática perseguida nesta tese: “os problemas da educação não se explicam apenas por fatores socioeconômicos e pedagógicos, mas principalmente por fatores culturais.” (SOARES, 2006, p. 412).

Assim, mais decisivo do que antecipar possíveis desafios dos alunos em práticas de letramento acadêmico é investigar, buscar explicar o entorno sociocultural que os cerca, que os constituem como sujeitos letrados. O intuito, nesse sentido, é elaborar um conhecimento que tenha algum sentido e que seja capaz de ajudar a transformar a maneira de pensar e de ser dos envolvidos nas instituições de ensino. Como ressalta Martins (2004), não basta reforçar as ideologias existentes, necessário é fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las.

Uma escolha recorrente em pesquisas qualitativas, especialmente as de cunho interpretativo, é o estudo de caso(s), entendendo-se como caso o indivíduo, a comunidade, o grupo e/ou a instituição. Essa opção indica a segunda perspectiva qualitativa que orientou o percurso metodológico da pesquisa que origina esta tese. De forma mais específica, nomeia-se *estudo de caso etnográfico*, pois há aplicação de abordagens relativas aos estudos do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1997; 2003), os quais se orientam para apreensão e a descrição de significados culturais do(s) caso(s) estudado(s).

Esses estudos, segundo André (1997), vão muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Cabe ao pesquisador que desenvolve um estudo do tipo etnográfico, voltado ao ambiente educacional, reconstruir a realidade investigada, a interpretação dos sistemas de representação, dos pontos de vista e das ações dos participantes. Especialmente, o estudo do tipo etnográfico “envolve uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.” (LÜBKE & ANDRÉ, 1986, p. 14).

A opção por recorrer também ao estudo de caso etnográfico justifica-se pela sua ênfase ao conhecimento do particular, compreendido como uma unidade social, em sua complexidade e totalidade possível, de maneira ampla e integrada. Com apoio do estudo de caso etnográfico, realiza-se um movimento de busca das singularidades, embora situando-as socioculturalmente, utilizando técnicas como observação participante, entrevistas, questionários etc. Cabe ressaltar que a natureza da relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é também de proximidade, dialógica, dinâmica, flexível e ética, não com um fim exploratório, avaliativo, mas transformativo, capaz de contribuir, durante ou após a pesquisa, com o ambiente e com os sujeitos pesquisados (ANDRÉ, 2003).

Outras características salientes do estudo de caso etnográfico que legitimam seu uso nesta pesquisa são: 1) o fato dessa metodologia demonstrar interesse ao *quê* e *como* o que se investiga está ocorrendo e não apenas nos resultados; 2) a busca por descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre o fenômeno estudado; e, por fim, 3) a possibilidade de retratar o dinamismo de uma situação em uma forma muito próxima do acontecer natural.

Essas particularidades do estudo de caso etnográfico e do quadro interpretativista, ambos situados mais amplamente em uma metodologia qualitativa de pesquisa, caracterizam uma investigação extensa, longitudinal, desenvolvida durante dois semestres letivos (seção 3.3). Em conformidade com os objetivos do estudo, que dizem respeito ao processo de negociação/transformação das identidades de quatro beneficiários da Lei 12.711/12 em práticas de letramento acadêmico, optamos por privilegiar as ações em torno da atuação desses estudantes em seminários acadêmicos, como explicamos na seção seguinte.

### 3.2 A ESCOLHA DOS SEMINÁRIOS COMO EVENTOS PRIVILEGIADOS DE OBSERVAÇÃO

Como já dissemos, (seção 2.4) autores como Vieira (2005) e Silva M. (2007) concebem o seminário como um evento de letramento nos contextos de ensino formal cuja realização envolve, além da linguagem verbal, outras modalidades de representação e comunicação. Por isso, entendem que a prática do seminário contribui para o estabelecimento, na sala de aula, de um ambiente propício ao ensino e aprendizagem de multiletramentos.

Meira & Silva (2013a; 2013b) ratificam a concepção de seminários como eventos e apontam três diferentes etapas de sua constituição, a saber: planejamento, execução e avaliação. Com isso, elas defendem que os momentos de início e fim do seminário não correspondem aos limites da parte mais visível do evento, a apresentação em sala. Além disso, prestam mais uma contribuição ao estudo desse evento ao oferecer um modelo para identificação e descrição de unidades retóricas da etapa de execução dos seminários.

Na investigação que deu origem a esta tese de doutoramento, tomamos os estudos de Vieira (2005), Silva M. (2007) e Meira & Silva (2013a; 2013b) como referências para tratar os seminários enquanto eventos de letramento. Dessa forma, nossas considerações contemplam desde o momento de sua proposição pelos docentes, passando pelas mobilizações dos estudantes para preparar a apresentação – que correspondem à fase de planejamento, até a avaliação dos expositores. Entretanto, como veremos na seção analítica desta tese (capítulo 4) os momentos de execução dos seminários, descritos conforme a proposta de Meira & Silva, ocupam posição de proeminência na discussão.

Vale salientar que, diferentemente dos autores supracitados, o que nos propomos a fazer consiste num estudo *no* evento, em contraposição à abordagem *do* próprio evento. Isto é, nossas considerações não recairão sobre o evento em si, mas em aspectos do processo de letramento acadêmico dos sujeitos desencadeados, principalmente, em função da participação desses alunos em seminários acadêmicos. Esse critério explica a seleção dos trechos que trazemos para análise, que consistem em orientações dos professores e as motivações dos alunos para realizarem tal evento, os encaminhamentos das práticas letradas demandadas, as negociações dos alunos entre si e entre eles os professores durante as etapas do evento.

A eleição dos seminários como unidade privilegiada de observação é justificada por três principais motivos. Inicialmente, atentamos para sua recorrência, que consta entre as “estratégias metodológicas” mais frequentes no ensino superior brasileiro (ZANON, 2010; SOARES, 2013). Confirmada nos cursos acompanhados, pois, todos os docentes propuseram

a realização de seminários como parte do processo de avaliação, embora com especificidades de propósitos e valoração.

Outra razão diz respeito à já citada multimodalidade inerente ao evento, que nos permitiu abordar não só a realização de práticas situadas de leitura, escrita e oralidade, como também, perceber a relação dos estudantes com outros letramentos. Por fim, a escolha dos seminários foi também motivada pelo espaço que eles propiciam para a interação entre os integrantes das equipes, salientando aspectos de sociabilidade, tais como: os critérios usados pelos componentes para formação dos grupos e a distribuição de funções entre seus membros.

A transcrição de trechos da execução dos seminários segue uma orientação próxima à que foi utilizada no projeto NURC (Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta) conforme apresentadas por Silva M. (2007), tal como exemplificado abaixo:

#### **Seminário1 –Trecho 02**

- 53 **P** Eu já falei isso uma vez na aula: Tem cuidar muito esse nome “portador” porque vê:  
 54 se eu sou portadora da doença é porque, eu entendo assim, que eu tenho a doença.  
 55 **A** Tem e não se manifesta.  
 56 **P** Não! Se eu sou portadora da doença eu tenho a doença. Não é portador DA DOENÇA.  
 57 **A** Do alelo...  
 58 **P** É portadora do gene, do alelo, daquela mutação. Pode estar disfarçado porque tem um  
 59 “a” grande” junto, não é? Porque eu tenho as duas formas alelas e um fica disfarçado  
 60 no outro, então não se manifesta. Tem que cuidar muito com essa palavrinha, ela é  
 61 muito suspeita.

A grafia é ortográfica, porém, mantendo variações mais evidentes; a pontuação também é convencional utilizando pontos de interrogação, vírgulas e pontos; a numeração 53 a 61 indica as linhas das transcrições das falas dos participantes durante a realização dos seminários; os alunos são indicados pela inicial de seu nome, no caso, “A” para Angélica; P indica a fala do professor;.

Os demais recursos que serão utilizados são apresentados no quadro

**QUADRO 4:** Recursos gráficos usados nas transcrições dos seminários e entrevistas

SÍMBOLOS	SIGNIFICADO
<b>Negrito</b>	pontos da fala em destaque na análise, na perspectiva da pesquisadora.
MAIÚSCULAS	ênfase na pronúncia;
<i>Itálico</i>	Leitura de slides pelos expositores;
Parênteses e reticências (...)	supressão de trechos;
Barra /	truncamentos de palavras ou desvios sintáticos;
Chaves [ ]	comentários do transcritor;
aspas “ ”	Citações.

### 3.3 A INSERÇÃO NOS AMBIENTES DE PESQUISA E A ESCOLHA DE SEUS PARTICIPANTES

Nosso projeto inicial restringia a coleta de dados à turma da primeira entrada no curso de Medicina *campus* Recife da UFPE. Essa escolha era justificada pelo interesse em acompanhar a inserção de cotistas numa graduação de tradicional seletividade econômica e social (ARRUDA & MACEDO, 2011), condição em que, acreditávamos, os resultados da PAA seriam mais evidentes. Assim, procuramos a coordenação do curso para apresentar o projeto, então intitulado “*Cenas de letramento acadêmico em seminários: um estudo de caso com alunos cotistas de medicina da UFPE*”, sendo recebidas pela coordenadora em exercício, que nos surpreendeu por sua disponibilidade para o diálogo.

Durante algumas conversas, ela prestou muitas colaborações ao planejamento dos procedimentos de coleta de dados, ao oferecer esclarecimentos sobre o corpo discente daquele curso, resultantes de suas experiências no desempenho de várias funções no Centro de Ciências da Saúde (aluna, pediatra, docente, pesquisadora e gestora). Motivadas por suas interlocuções, também reconsideramos a existência da expressão “cotistas” no título do projeto, visto que o termo tenha se tornado contraproducente devido ao uso ideológico nos veículos de comunicação (cf. Introdução desta tese). Após a realização de ajustes, a coordenadora nos deu anuência por escrito para que submetêssemos a proposta ao Comitê de Ética em Pesquisas –CEP da UFPE e nos apresentou a um dos professores cujas aulas seriam acompanhadas.

Pouco antes de iniciarmos a coleta nesse curso, fomos aprovados numa seleção para a vaga de professor temporário das disciplinas de linguagem (“Leitura e Produção de Textos Acadêmicos” e “Inglês Instrumental”) recentemente criadas no curso de Enfermagem do Centro Acadêmico de Vitória. Resistimos à ideia de incluir turmas desse centro na pesquisa por dois principais motivos: primeiro pela ausência do curso que havíamos eleito para acompanhar, segundo, porque tínhamos encontrado dificuldades para exercer atividades distintas em espaços muito próximos. Assim, passamos o primeiro semestre do contrato, 2013.2, apenas lecionando no curso de Enfermagem enquanto realizávamos a coleta de dados em *campus* e curso diversos. Todavia, situações recorrentes nos fizeram repensar a primeira decisão.

Tais ocorrências estavam relacionadas, principalmente, com nossa percepção de que as experiências vividas pelos ingressos pelo sistema de cotas nas turmas de Enfermagem apresentavam pontos de aproximação e, simultaneamente, se afastavam das que, então, observávamos entre os cotistas de Medicina. Essa percepção foi útil no sentido de testar algumas de nossas hipóteses e apontar questões antes ignoradas, conforme veremos nas seções de analíticas (cap.4). Além disso, o desempenho da função docente nos permitiu experimentar o desafio de propor situações didáticas com vistas a desenvolver as competências e habilidades recomendadas pelos documentos oficiais (seção 2.3), em conformidade com concepções adequadas de língua e letramento e respeitando a diversidade linguística do corpo discente. Em síntese, a disposição de investigar nosso próprio ambiente de trabalho corroborava a afirmação de Fischer (2007, p.86) “Decisiva é ação de mostrar como seria e como é possível mudar a situação investigada, tornando-a melhor”.

Na condição de docente, gozamos de certa facilidade para conseguir o consentimento da coordenação do curso de Enfermagem, mediante assinatura da Carta de Anuência com a qual realizamos nova submissão ao CEP. Todavia, é preciso registrar que a aparente simplicidade de acesso a este ambiente de pesquisa foi inversamente proporcional ao desafio de conseguir desempenhar cada função a seu tempo.

Isso porque, apesar de nossas constantes explicações, nem sempre pareciam evidentes para os estudantes as atribuições de cada papel. Causava estranheza para eles que uma recém-chegada ao Centro passasse os dias intercalando atividades de ministrar e observar aulas. Isso, talvez, explique porque, durante o tempo de coleta de dados em Enfermagem, éramos continuamente interpelados por discentes com diferentes propósitos: simples pedido de esclarecimentos, convite para atuar como coorientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso,

solicitação de auxílio para produção de diversos gêneros científicos (*abstracts*, artigos, pôsteres, projetos, etc.) e para fazer revisões e traduções, etc.

Ainda durante os períodos de coleta de dados, elegemos dois estudantes de cada curso para sujeitos da pesquisa e os designamos pelos nomes fictícios de Angélica, Antônio, Paulo e Thaís<sup>63</sup>. As escolhas de cada um dos quatro se deram em diferentes etapas da pesquisa (seção 3.3) motivadas, principalmente, pela diversidade de experiências socioculturais que demonstraram, singularidades em suas trajetórias de aprendizagem na educação formal, propósitos distintos que os impulsionaram a ingressarem em seus cursos e diferentes reações em momentos de interlocução em sala de aula. Optamos por não trazer, nesta seção, maiores caracterizações de cada um deles, reservadas ao capítulo analítico.

A relação assumida por nós - pesquisadora/participante – com o objeto estudado, momentos do processo de letramento acadêmico dos estudantes, foi de proximidade, adotando uma postura cooperativa, de diálogo aberto com os sujeitos. Isso porque, em conformidade com André (1997), acreditamos que as mudanças que desejamos no ambiente educacional, no sentido emancipatório, passam por transformações das relações de poder.

### **3.3.1 A coleta de dados no curso de Medicina/Recife**

Nosso convívio em Medicina aconteceu no semestre 2013.2, que compreendeu o período de 20 de outubro de 2013 a oito de março de 2014. Nessa ocasião, acompanhamos a turma de primeira entrada desse curso nas aulas da disciplina “Sistema Cardio-Respiratório”, obrigatória para os alunos do segundo período e composta por uma carga horária de 150 horas/aula (sendo 45 delas teóricas e 105 de caráter prático) que equivalem a 06 créditos. À ocasião, a disciplina foi ministrada por dois diferentes docentes que realizavam encontros no laboratório ou na sala convencional, conforme a natureza prática ou teórica da aula.

Os docentes de Sistema Cardio-Respiratório solicitaram a realização de seminários em dois momentos: o do primeiro módulo propôs a realização de um seminário como atividade complementar, que poderia acrescentar até dois pontos extras às notas dos apresentadores e até um ponto nas notas dos demais alunos. Por sua vez, a professora do módulo seguinte escolheu compor a nota da turma através da média aritmética de duas provas (sendo uma teórica e outra prática) e um seminário. Daremos maiores detalhes dos encaminhamentos dos

---

<sup>63</sup> Todos os nomes dos participantes do estudo citados neste texto são fictícios, com vistas a preservar a identidade dos indivíduos.

professores, bem como do engajamento dos participantes da pesquisa nesses eventos nas seções analíticas deste texto (cap.4).

Como já vimos (subseção 1.5.2), a turma era composta por setenta alunos dentre os quais, dez havia recorrido à reserva de vagas. As respostas de um questionário sociocultural de nossa autoria (seção 3.4) nos permitiu identificar as seguintes características do grupo de ingressos pelas cotas: a) mesma proporção de homens e mulheres; b) grande variação de faixas etárias, de 18 a 41 anos; c) Predomínio de autodeclarados pardos, 5, enquanto 4 se declaravam brancos e apenas 1 negro; d) existência de 3 alunos trabalhadores; e) 8 eram egressos do ensino público federal e apenas 2 provinham de escolas estaduais.

Em relação a esse último aspecto, vale destacar que um desses egressos da escola estadual, estava realizando seu segundo curso superior, posto que já fosse formado em Ciências Biológicas pela UFPE. Assim, percebemos que, de fato, apenas 01 cotista da turma de primeira entrada desse curso (a mais concorrida daquele concurso vestibular) acabara de concluir o ensino médio numa escola pública típica. Esse dado parece endossar as críticas de estudiosos como Santos A. (2012) e Rosa & Gonçalves (2014) sobre a plausibilidade do critério econômico indireto (ser egresso de qualquer escola pública, indistintamente) para os objetivos da Lei 12.711/12 (seção 1.4).

### **3.3.2 A coleta de dados no curso de Enfermagem/Vitória**

A coleta de dados no curso de Enfermagem se deu no semestre seguinte, 2014.1, que compreendeu o período de 31 de março a 19 de agosto de 2014. Acompanhamos a turma de segunda entrada desse curso nas aulas da disciplina “Genética e Evolução Humana”, obrigatória no segundo período, composta por 60 horas/aula (sendo 30 horas teóricas e outra metade de aulas práticas) que equivaliam a três créditos.

Para contemplar a característica teórico/prática dessa disciplina, também essas aulas aconteciam ora na sala convencional, ora no laboratório. À ocasião, Genética e Evolução Humana foi dividida em três módulos ministrados por diferentes professores, dos quais apenas uma docente solicitou a realização de seminários em caráter facultativo, pois, o estudante poderia optar por não realizá-lo, sem prejuízo para nota.

A turma era formada por vinte e oito estudantes, sendo oito cotistas. Destes apenas sete responderam ao nosso questionário sociocultural que nos revelou: a) predominância feminina -5 mulheres; b) variação etária –entre 17 e 33 anos; c) polarização entre as raças/etnias parda

e branca –respectivos 5 e 2; d) existência de três alunos trabalhadores, e, por fim, e) inversamente à realidade do curso anterior, neste, todos os cotistas eram provenientes de escolas estaduais de ensino médio.

#### 3.4 ETAPAS DA PESQUISA, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Estudiosos como Merriam (1998), Martins (2004), Vóvio & Souza (2005) e Soares (2006) são unânimes em indicar a observação participante, acrescida do uso de outros instrumentos, como técnica preferida de pesquisas qualitativas, por possibilitar uma aproximação reflexiva entre pesquisador, objeto e sujeitos. Dessa forma, as observações não têm a função prévia de provocar mudanças nas práticas observadas, mas de promover a interação do pesquisador com os fenômenos investigados em seus contextos naturais de ocorrência.

Os dados que compõem o *corpus* deste estudo foram coletados ao longo de *dois períodos de observações*, realizados um em cada turma. Como dissemos na seção anterior, tais períodos coincidiram com os semestres letivos 2013.2 (Medicina) e 2014.1 (Enfermagem). Nessas ocasiões, presenciamos a maioria dos encontros semanais das disciplinas escolhidas, excetuando-se os de avaliação escrita. A produção de notas num *diário de campo*, registros sistemáticos e constantes auxiliou a guardar, por escrito, determinadas reações, expressões dos alunos e dos professores, bem como facilitou nossa reflexão nos momentos posteriores de análise.

Cabe esclarecer que, embora nossa atenção estivesse voltada, especificamente, para um grupo de alunos das turmas e um evento de letramento acadêmico –os ingressos pelo sistema de reserva de vagas e os seminários - as observações e os dados gerados por demais instrumentos não se limitaram a esses sujeitos e eventos. Isso porque, em conformidade com princípios dos estudos de caso etnográficos, entendemos que era necessário acompanhar, de forma próxima, a vivência desses estudantes em um componente curricular, em termos de aulas e interações como colegas e professores, por um tempo significativo.

A consideração do seminário como um evento de letramento cujos momentos de início e término excedem a apresentação em sala (seção 3.2) e o objetivo de perceber as funções desses eventos no desenvolvimento das disciplinas foram outros motivos que justificaram o

tempo e os esforços empregados para uma coleta extensa de dados. Na sequência, detalhamos outros instrumentos e procedimentos utilizados.

### **3.4.1 Aplicação de questionários com todos os alunos**

Obtivemos autorização dos docentes para realizar intervenções pontuais, previamente planejadas, em determinadas aulas. Assim, no primeiro encontro de cada disciplina, fizemos nossa apresentação pessoal juntamente com a descrição breve dos objetivos e algumas etapas de pesquisa. Ao final da segunda aula, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A) e solicitamos àqueles que concordassem em colaborar que assinassem o termo e respondessem a um *Questionário Sociocultural* (apêndice B).

O recurso a questionários é fartamente utilizado em investigações nas ciências sociais por seu caráter versátil de produzir respostas às questões estudadas, além de representar um importante instrumento para o levantamento de dados por amostragem, disponibilizando informações de pessoas “acerca de suas ideias, sentimentos, planos, bem como origem social, educacional e financeira” (FINK & KOSECOFF, 1985, p.13).

Apesar de já possuímos as respostas informadas pelos estudantes das duas turmas à Comissão do Vestibular (subseção 1.5.2), recorreremos à aplicação de um novo questionário porque os dados cedidos pela COVEST não nos permitiam distinguir facilmente o grupo de ingressos pelo sistema de reserva de vagas. Além disso, no formulário da instituição (Anexo 3) não havia algumas questões importantes para nós, tais como a esfera (municipal, estadual ou federal) da escola pública frequentada pelo estudante.

Assim, além de complementar nosso conhecimento sobre os estudantes, o uso do questionário sociocultural de nossa autoria perseguia três principais propósitos: a) identificar os ingressos pelo sistema de reserva de vagas, minimizando riscos de eventuais constrangimentos, b) construir seus perfis sociodemográficos, e, c) levantar primeiras informações acerca da relação desses alunos com as atividades de leitura e escrita na universidade. Nesse sentido, primamos pela simplicidade e objetividade das questões, que podiam ser respondidas por marcação de alternativas ou recurso à numeração para indicar intensidade e/ou frequência das ações, mas também disponibilizavam espaço para comentários e observações. Essas perguntas foram organizadas em três eixos diretamente relacionados aos objetivos do instrumento.

As do primeiro bloco se prestavam ao levantamento do perfil sociodemográfico da turma requerendo dados como gênero, idade, cor/etnia, renda familiar, natureza dos estabelecimentos de ensino em que haviam cursado o ensino médio, e, como já dissemos, no caso dos egressos de escola pública, era preciso também identificar qual a competência do serviço público a instituição era vinculada, por fim, perguntava-se se eles exerciam atividade remunerada.

Questões acerca da relação do estudante com as práticas letradas acadêmicas foram propostas no segundo eixo, através de indagações acerca da familiaridade e das descobertas em torno dos modos de ler, escrever, fazer pesquisas bibliográficas, apresentar seminários e participar das aulas. Finalmente, no terceiro eixo do questionário sociocultural, incentivamos a autoavaliação estudantil pedindo para que eles assinalassem entre as opções “muito satisfatório” ou “suficiente” a alternativa mais coerente com o julgamento que faziam de seu desempenho acadêmico; em seguida, duas outras perguntas pediam que indicassem: 1) as atividades em que eles tinham bom rendimento, 2) aquelas em que desejavam se aprimorar.

A aplicação do questionário conquistou a adesão da maioria dos alunos das duas turmas. Todos os presentes nas aulas responderam, e, em encontros posteriores, alguns dos faltosos da segunda aula, assim como estudantes que queriam modificar suas respostas, reclamaram nova oportunidade de realizá-lo. O questionário foi também importante por possibilitar o contato virtual com os estudantes, através da informação do endereço de e-mail, solicitada no formulário, e respondida por quase todos. Isso nos permitiu convidar apenas os ingressos pelo sistema de reserva de vagas para as *entrevistas*, conforme apresentamos na sequência.

### **3.4.2 Realização de entrevistas com ingressos pelo sistema de reserva de vagas**

A fim de minimizar as chances de constrangimento aos potenciais sujeitos da pesquisa e filtrar dentre eles, os que, de fato, demonstrariam disponibilidade para a participação no estudo, nossa primeira abordagem direta se deu por correio eletrônico, como anteriormente sinalizamos. Cinco entre os dez cotistas de Medicina e três dos oito de Enfermagem responderam à mensagem disponibilizando horários para a conversa fora da aula.

Planejamos um roteiro semi-estruturado de perguntas (apêndice C) com dez pontos a serem abordados. Entre eles constavam: 1.comentários sobre as respostas dadas pelo entrevistado no questionário sociocultural, 2. perguntas sobre as condições de vida (onde e com quem residiam), 3.escolaridade dos pais, 4.estabelecimentos de ensino que frequentaram,

5. participação em agremiações (artísticas, políticas, culturais, ou religiosas) extra universidade, 6. razões para escolha do curso superior, 7. relevância da opção pela reserva de vagas para o acesso à universidade, 8. considerações sobre práticas letradas na academia, 9. autoavaliação do desempenho estudantil e, por fim, 10. reservamos espaço para fala livre do entrevistado, sem tema predefinido.

Cada entrevista tomou rumos particulares, de acordo com a disposição e o tempo dos interlocutores, como podemos constatar apenas através da comparação da duração de cada uma: a mais breve durou 17 minutos corridos enquanto a mais extensa tomou 2:11h. Além de enfatizar a confidencialidade das informações prestadas pelos estudantes, descrevendo detalhadamente os objetivos e meios de publicação da pesquisa, nessa ocasião, pedimos autorização para realizar videograções dos seminários em que eles atuariam nas disciplinas.

### **3.4.3 Videogração de seminários apresentados pelos ingressos pelo sistema de reserva de vagas**

Essa atividade teve espaço nos dias determinados pelos docentes, tendo em vista que a realização dos seminários respondia às exigências do processo avaliativo das disciplinas. Mas, por nossa iniciativa, conseguimos autorização dos professores para entregar uma *ficha de avaliação escrita dos seminários* (apêndice D) ao fim dos últimos seminários. Tanto as filmagens quanto a avaliação escrita contemplaram, indistintamente, todos aqueles que se voluntariam.

As perguntas foram, em sua maioria, discursivas, e versavam sobre a opinião dos estudantes sobre a utilização dos seminários no processo avaliativo das disciplinas; as maiores facilidades e os desafios impostos por sua realização; sobre as estratégias e recursos que lançavam mão no sentido de produzi-los (fontes de pesquisa, busca de orientações, critérios recorrentes de seleção de colegas para compor equipe de trabalho) e, finalmente como os alunos julgavam seu desempenho na realização de seminários. A discussão sobre o uso dessas informações, bem como dos demais dados coletados tem lugar na seção seguinte.

### 3.5 SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS EM RELAÇÃO COM OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Em concordância com Vóvio e Souza (2005), acreditamos que a gama de procedimentos e instrumentos utilizados (observação de aulas, questionários, entrevistas, videograções e avaliações escritas) representa um vasto painel do letramento dos alunos que nos permite apreender parte dos múltiplos fatores influenciadores de seu processo de negociação/transformação identitária. Ao mesmo tempo, instiga o exercício de análise desses dados, amplos ao passo que específicos.

Isso porque, como já destacamos, a preocupação em minimizar constrangimentos aos participantes da pesquisa nos impeliu a gerar informações sobre os demais estudantes das duas turmas<sup>64</sup>. Essa decisão resultou em um maior esforço para obter, manusear e selecionar os dados que comporiam o *corpus*.

Em meio a esse amplo conjunto de informações, a escolha dos dados e a proposição de formas particulares de tratamento desse material foram tarefas desafiantes, somente possibilitadas pela observação dos propósitos que conduzem a pesquisa. Conforme já referido em diferentes passagens, entre elas a introdução desta tese, o objetivo geral do estudo *é investigar como ingressos do sistema de reserva de vagas se engajam em práticas letradas num domínio social específico, a academia. E, principalmente, como tais atividades, que compõem o processo de formação profissional, contribuem para que esses estudantes negociem/construam/assumam identidades relacionadas a tais práticas.*

Em decorrência dessa pretensão, elaboramos alguns *objetivos específicos* no sentido de auxiliar sua abordagem, orientando o desenho metodológico e as respectivas análises:

1. Caracterizar, nas linguagens sociais em uso pelos alunos, os discursos salientes em sua constituição letrada e as formas que esses estudantes exprimem e se relacionam com tais linguagens e discursos.
2. Reconhecer o papel dessas identidades no estabelecimento de significados locais de letramento e do que é ser letrado nos dois cursos.
3. Avaliar a participação de práticas de letramento acadêmico, principalmente aquelas relacionadas à realização dos seminários, na negociação/(re)construção das identidades sociais desses estudantes;

---

<sup>64</sup> A exceção foi feita no caso das entrevistas, realizadas apenas com ingressos pelo sistema de reserva de vagas.

4. Identificar as funções dos seminários no processo de ensino/aprendizagem de práticas letradas acadêmicas nos cursos da área de saúde.

Salientamos que tais propósitos se prestam mais a nortear que a limitar a apreciação do *corpus*. Essa tem espaço no capítulo 4 cuja organização é descrita na sequência.

### 3.5.1 Organização do capítulo analítico

A análise de dados está distribuída em duas seções. Na primeira (4.1), observamos princípios do método de estudo de caso etnográfico para discutir as informações relativas a cada um dos participantes da investigação individualmente. Essa abordagem se faz necessária para contemplar as singularidades dos sujeitos que ficaram salientes durante o desenvolvimento da pesquisa (cf. RIOS, 2012; VÓVIO & SOUZA, 2005).

Dessa forma, a primeira seção da análise está dividida em quatro subseções que abordarão, inicialmente, as respostas das entrevistas agrupadas em blocos com os seguintes temas: a) como os estudantes falam de si, do curso e do sistema de cotas; b) sua relação com professores e colegas; e, c) as práticas pedagógicas e de letramento recorrentes em seu curso. Vale destacar que a composição deste último bloco se fundamenta no conceito de *prática de pedagógica* tomado a Pinto (2000, p.42), que engloba as atividades de transmissão do conhecimento, as atividades de consagração do saber e aquelas destinadas a garantir o acesso institucional às fontes do conhecimento<sup>65</sup> e a noção de *prática de letramento* já abordada na introdução desta tese. A decisão de agregar essas duas práticas é decorrente do fato de delas se inter-relacionarem nos contextos de ensino formal.

Além de favorecer a leitura, essa divisão em blocos objetiva oferecer um tratamento parecido com cada uma das entrevistas. Contudo, como já dissemos (seção 3.3.2), mesmo seguindo um mesmo roteiro semi-estruturado de perguntas (Apêndice C), cada entrevista adquiriu volume e contornos particulares, de forma que nem sempre foi possível padronizar a análise das informações.

Ainda nessas subseções, apresentamos dados relativos à atuação de cada estudante nos seminários. Para tanto, recorreremos não só às videografações dos eventos, mas também, às notas de campo. Relembramos que, como nossos objetivos de pesquisa não recaem sobre o

---

<sup>65</sup> Como exemplo o autor cita: aulas, provas e uso de bibliotecas, respectivamente

próprio evento (seção 3.2) não elegemos *a priori* as etapas de constituição do evento a serem privilegiadas. Em vez disso, focamos nossa atenção nos trechos da fase de execução dos seminários em que há interações dos estudantes entre si ou com professores, que no *corpus* selecionado foram mais evidentes nas fases de planejamento e avaliação dos seminários.

A segunda seção da análise (4.2) terá a finalidade de aprofundar a discussão dos aspectos salientados na seção anterior ao estabelecer relações entre os depoimentos e comportamentos dos quatro participantes da pesquisa. Busca, então, revelar aspectos sociais e culturais, sempre que possível, remetendo-os aos contextos mais amplos de atuação dos indivíduos em seu processo de letramento acadêmico. Nesse sentido, organizaremos as informações em torno de três principais categorias de análise, diretamente relacionadas com os objetivos e nossas perguntas de pesquisa (introdução), a saber:

- **Identidade** – nessa categoria abordaremos aspectos relativos às linguagens sociais em uso e os discursos salientes na constituição letrada dos alunos. Ela busca responder à primeira pergunta de pesquisa: A forma de acesso à universidade chega a constituir uma identidade para esses alunos? E, em caso positivo, quais os significados dessa identidade nos dois cursos pesquisados?
- **Práticas pedagógicas e de letramento** – remete à discussão de como se dá a negociação/transformação das identidades dos estudantes por intermédio das práticas letradas e seu ensino na universidade. A argumentação desenvolvida em torno dessa categoria contempla nossa segunda pergunta, a saber: 2) em que consistia ser letrado naquelas comunidades discursivas e como eram ensinadas as práticas letradas?
- **Seminários Acadêmicos** – põe em evidência a função desses eventos de letramento na constituição das identidades estudantis e profissionais. Investiga se e em que medida as práticas letradas desencadeadas em torno dos seminários contribuem para que os estudantes dominem discursos e letramentos dominantes na academia.

Na sequência, desenvolvemos em profundidade as ações descritas nesta subseção. Pretendemos construir possibilidades de compreensão dos fenômenos observados sem, todavia, negar a provisoriedade do conhecimento científico.

## CAPÍTULO 4

### CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS EM DISCURSOS E SEMINÁRIOS

Neste capítulo, empreendemos movimentos analíticos do *corpus* da pesquisa à luz das discussões e teorias mobilizadas nos anteriores. Está dividido em duas seções sendo que a primeira tem um caráter mais descritivo, posto que se ocupe da apresentação de dados relativos a cada um dos quatro participantes, vistos em suas singularidades. A segunda seção está organizada em torno de nossas três categorias de análise, a saber: a) Identidade, b) Práticas pedagógicas e de Letramento, e, c) Seminários Acadêmicos. Nela, evidenciamos pontos de convergência entre as trajetórias dos participantes que apontam para aspectos de natureza social e cultural influenciadores de seu processo de letramento acadêmico.

#### 4.1 OS INGRESSOS PELO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS NOS CURSOS DE MEDICINA/RECIFE E ENFERMAGEM/VITÓRIA

Como dissemos (seção 3.4), cinco estudantes do curso de Medicina e três de Enfermagem se voluntariaram para participar da pesquisa e foram efetivamente entrevistados por nós. Após esse procedimento, optamos por acompanhar, de forma mais próxima, apenas dois estudantes de cada curso cuja escolha se deu, principalmente, pela diversidade de experiências socioculturais que demonstraram, idiosincrasias em suas trajetórias de aprendizagem na educação formal e os propósitos distintos que os impulsionaram a ingressarem em seus cursos.

Tais aspectos serão apresentados detalhadamente no desenvolvimento desta seção que é composta por dados gerados através de variados instrumentos (seção 3.4). Inicialmente, discorreremos sobre trechos das entrevistas, que serão agrupados em três blocos temáticos, sempre que possível, nessa ordem: a) como os estudantes falam de si, do curso e do sistema

de cotas; b) sua relação com professores e colegas; e, c) sobre as práticas pedagógicas e de letramento recorrentes em seu curso. Esclarecemos que, como os temas estão imbricados, nem sempre foi possível apresentar limites claros da passagem de um a outro; como veremos, às vezes, uma só fala do entrevistado fazia menção a mais de um tópico, além das já mencionadas diferenças entre as entrevistas. Depois disso, passamos à apreciação dos dados relativos aos seminários recorrendo tanto às videograções quanto às notas de campo e respostas das avaliações dos seminários.

#### 4.1.1 Caso 1 – Angélica (41, parda, egressa de escola federal, Medicina).

À época da coleta de dados, Angélica tinha quarenta e um anos, autodeclarava-se parda e morava com seu companheiro e um filho num bairro vizinho à universidade. Segundo ela, apesar de anteriormente ter cursado Engenharia de Minas, a necessidade de sustentar sua prole, além da pouca afinidade com o curso a fizeram desistir logo nos primeiros períodos. Depois disso, afirma ter passado nove anos trabalhando em outro país e, ao retornar ao Brasil, passou mais três anos se preparando em alguns dos mais prestigiados preparatórios para vestibular de Recife, os chamados “cursinhos”. Quando perguntada sobre os motivos que a levaram a iniciar uma graduação em idade incomum, respondeu:

acho que foi meio assim: **eu esperei o momento certo, assim, de mais tranquilidade**, sabe? De mais **disponibilidade de tempo** porque eu sabia, assim que o que eu queria quando eu decidi assim, talvez há uns 10 anos no total atrás **eu queria alguma coisa assim: que realmente puxasse de mim** o que tivesse, pra sair, sabe, que me instigasse. Eu não queria um curso pra dizer “ah, eu vou fazer uma faculdade... ah, vou fazer qualquer curso só pra ter um diploma”. **Eu queria realmente explorar aquele potencial que eu sabia que tinha. E eu precisava de ter tranquilidade, de ter suporte financeiro.**

Já a decisão específica de seguir carreira médica é atribuída a um conjunto de razões:

Primeiro, o **desejo de ajudar**, assim, **de ser útil** e assim, **opinião da minha mãe**, foi me influenciando também, **a idade**, o **mercado de trabalho** que já não tinha mais, assim tantas opções, aqui pra gente, aqui no Brasil, quero dizer, sabe? e assim, **voltar**

**a estudar que era uma coisa que eu queria** demais e aí acho que escolhi o certo porque a gente estuda.

Os depoimentos permitem perceber a representação positiva que a estudante faz do curso de Medicina por razões de ordens 1.acadêmica (explorar o potencial dos alunos, realmente “puxa”, faz estudar), 2.humanitária (desejo de ajudar, de ser útil), 3. Financeira (idade, mercado de trabalho) e também 4. influência familiar (opinião da mãe). Tais atrativos parecem justificar seus esforços em obter aprovação no terceiro vestibular, recorrendo ao sistema de reserva de vagas.

Angélica pôde se candidatar a uma vaga reservada por haver realizado o ensino médio numa escola pública federal, atualmente denominada IFPE. Avaliando o auxílio da Lei de Cotas para seu ingresso ela apresenta oscilações:

Acho. Sim, com certeza. Fez, sim, a diferença. **Talvez, se não tivesse tido essa ajuda eu não teria conseguido nesse ano, né.** Não sei... Não sei dizer também, mas acho que, sim, fez diferença sim.

Apesar de, reiteradas vezes, ela afirmar a importância da PAA para que tivesse acesso à universidade, expressões modalizadoras como “talvez”, “não sei”, “acho” indicam baixa adesão ao exposto pela afirmativa. Acrescente-se a existência da locução adverbial “nesse ano”, que nos sugere que a aluna reconhece o caráter decisivo da Lei para que ela fosse aprovada em sua terceira tentativa, mas parece convencida de que poderia ter sucesso em outros momentos, mesmo sem recorrer ao auxílio, talvez porque estivesse resignada a continuar investindo pessoal e financeiramente para alcançar esse objetivo.

Quando interrogada sobre seu desempenho acadêmico, a graduanda faz referências à forma de ingresso na universidade, em depoimentos que nos permitem perceber influências discursivas diversas:

Eu acho suficiente, muito satisfatório, não! Eu sempre gostei muito de estudar, e realmente é necessário (...) É assim, **no começo eu tí/ um certo receio, eu tive medo de ser segregada não só pela idade sabe, mas também por não acompanhar a turma.** Eu tinha uma impressão assim: meu Deus! Se eu não conseguir acompanhar essa turma vou ficar ... todo mundo vai olhar com ar de pena: O que é que ela tá fazendo aqui? O que é que/ Eu tinha muito receio e, ultimamente, meu Deus! se não conseguir acompanhar, se eu não conseguir, sabe, porque já existia isso, sabe? **No**

**cursinho já se falava sobre que o aluno cotista ele não acompanhava a turma**, já existe essa taxaço e assim eu tinha muito medo disso, mas, não! No final das contas, as coisas vão se organizando, vão se encaixando e dá, sim, pra ter um desempenho bom, satisfatório.

Angélica reconhece seu receio inicial quanto à possibilidade de não ter bom rendimento acadêmico alegando fatores como idade e forma de acesso ao ensino superior como elementos desfavoráveis. A idade como complicador aparece na sentença “eu tive medo de ser segregada *não só* pela idade” em que a expressão destacada remete à condição de anterioridade, podendo ser substituída, por exemplo, por termos como *a priori*, *de imediato*, etc. isto é, esse fator seria previamente problemático porque favoreceria o isolamento da estudante. A sentença “O que é que ela tá fazendo aqui?” remete-nos a formações discursivas que determinam as ações dos indivíduos conforme algumas características. Nesse caso, o significado contextual do dêitico “aqui” é a expressão *na universidade* e a idade da estudante configura o elemento produtor do estranhamento expresso na integralidade da pergunta que, presumimos, seja: o que uma pessoa daquela idade faz num curso de graduação?

Mas também a forma de acesso é citada como fonte de preocupação. Evidenciamos isso no trecho: “sabe, porque já existia isso, sabe? No cursinho já se falava sobre que o aluno cotista ele não acompanhava a turma, já existe essa taxaço”. Como vimos na introdução desta tese, essa fala provém do discurso de ameaça (PEREIRA, 2011) divulgado, principalmente, por veículos de comunicação, segundo o qual os ingressos nos cursos superiores pelo sistema de cotas tenderiam a apresentar desempenho acadêmico inferior. Chama-nos atenção o fato de que, ao reproduzir tal discurso, antagônico à sua opção de concorrer às vagas reservadas, a estudante demonstra o conflito instalado em sua própria constituição discursiva.

Podemos identificar as causas dessa tensão observando momentos da escolarização da aluna. Pelo fato de ter frequentado a escola pública federal de ensino médio, Angélica possuía a identidade de egresso de escola pública, requisitada para ser beneficiária da Lei 12.711/12. Contudo, segundo a estudante, após um período intenso de trabalho, responsável, inclusive, pelo adiamento do início do curso superior, ela conseguiu certa estabilidade financeira que lhe permitiu preparar-se para o vestibular em instituições particulares de ensino, nas quais imperava um discurso contrário à política de ação afirmativa.

De acordo com Gee, (2001 [1989], p. 527-528, seção 2.1) algum nível de conflito e tensão é inerente à nossa formação discursiva. Isso porque a participação em diferentes

grupos sociais requer cumplicidade com diversos discursos, que, muitas vezes, expressam valores, crenças, atitudes, estilos de interação e usos da linguagem incompatíveis entre si, o que pode trazer repercussões desagradáveis para o sujeito. No caso em estudo, o conflito entre dois discursos constitutivos de Angélica chega a perturbar, provisoriamente, a percepção que a estudante tinha de si mesma, pois ela que afirmava “sempre [ter] gost[tado] muito de estudar” explica seu receio inicial na academia como resultado do “muito medo disso [ter o suposto rendimento inferior esperado de cotistas]”.

Esse conflito vai se refletir também numa mobilidade identitária evidenciada em movimentos de aproximação e afastamento dos diferentes grupos de convívio na sala, como vemos na passagem em que Angélica discorre sobre sua interação com os colegas.

Na verdade, quando a gente iniciou, assim, as pessoas não falam sobre isso, na sala ninguém fala. Se existe, não sei, se existir esse tipo de comentário, assim é em grupo menor de pessoas que já se conhecem até hoje quando estou no segundo período não existe esse tipo de comentário na sala, mas existe sim, implicitamente, uma certa segregação, sim, **do pessoal que vem da escola pública, geralmente, as pessoas mais sacrificadas, assim, algumas moram no interior** então, até essa troca de informações com os outros fica um pouco restrita, digamos assim, porque **alguns que passaram já estudaram juntos na escola particular que frequentaram, então já existe amizade**. Já existia amizade antes mesmo deles entrarem na universidade e aí amigo do amigo do amigo e aí aquele grupo vai crescendo e assim, quem não tinha muito contato, quem não se conhecia antes realmente fica um pouquinho segregado, sim.

Salientamos que a questão que deu origem a essa fala, abordava, especificamente, se Angélica acreditava que a forma de acesso ao curso representava algum empecilho para sua interação com os colegas. Contudo, na resposta, a aluna parece desviar o foco de si para discorrer sobre uma suposta segregação de um grupo nomeado como “pessoal que vem da escola pública” e contraposto a outro grupo de estudantes, “alguns que passaram”.

É possível perceber diferenças na representação dos grupos desde a nomeação como “alguns que passaram”, que, sugere referir-se ao mérito individual das pessoas que não contaram com recursos legais de facilitação de acesso ao curso escolhido; ao mesmo tempo em que minimiza o mérito dos egressos de escola pública, que também obtiveram aprovação no concurso e, como sabemos, na maioria dos casos, enfrentou uma disputa ainda mais acirrada que os inscritos na categoria de ampla concorrência (subseção 1.5.2). Essa

disparidade de valoração dos dois grupos se repete na caracterização dos mesmos. Enquanto “alguns que passaram” são descritos a partir do fato de possuírem amizades prévias, que por sua vez, contribuem para formação de redes de cooperação na academia, o “pessoal que vem da escola pública” é reconhecido em termos de desvantagens por serem “geralmente pessoas mais sacrificadas”, “algumas moram no interior<sup>66</sup>”.

Mas, é preciso destacar que Angélica se refere aos dois grupos como não-eu, ou seja, sem se inserir em um ou outro. Isso sugere a existência de um terceiro grupo de estudantes. A análise do trecho “alguns que passaram já estudaram juntos na escola particular” permite a inferência de que nem todas as pessoas nomeadas pela estudante como “os que passaram” frequentaram instituições privadas. Logo, esse terceiro grupo consistiria numa divisão “dos que passaram”, portanto, também nomeado em função do mérito pessoal, mas que não compartilham a origem escolar de outros do grupo, nem se enquadram na representação que Angélica fez dos egressos de escola pública. Se atentarmos para a composição de sua turma (subseção 1.5.2) reconhecemos que as características apontadas pela aluna remetem ao grupo de oriundos de escolas públicas federais, ao qual ela própria pertence<sup>67</sup>.

Tanto a reprodução do discurso da ameaça, quanto o não reconhecimento da estudante enquanto cotista podem ser explicados à luz do que Pinto (2005 e 2006, -subseção 1.2.3) chama de *uso estratégico das cotas* por graduandos de Medicina. Em outras palavras, alguns deles admitem ter recorrido ao sistema de reserva de vagas como estratégia competitiva, embora nem sempre concordem com a política, tendo em vista a contradição entre o suposto benefício das cotas e a noção de mérito individual que informa a *ethos* da profissão.

Além da classificação de três grupos de estudantes, merece destaque, na fala de Angélica, a forma a-crítica como ela explica as dificuldades de entrosamento entre os grupos como resultados do estabelecimento de vínculos anteriores ao ingresso na universidade ou mera afinidade entre as pessoas. Com isso, se exime de levantar hipóteses sobre os motivos para a “certa segregação” que dificultaria a circulação de informações na turma.

---

<sup>66</sup> Quando pedimos esclarecimentos sobre quem seriam essas pessoas, posto que na turma de Angélica só havia um estudante que se encaixava naquela descrição, ela afirmou que conhecia os cotistas da turma de segunda entrada daquele curso.

<sup>67</sup> Cabe destacar que a distinção entre “os pessoal da escola pública” e os aprovados (que não estudaram em escola particular) carece de fundamento se atentarmos para a decisão da UFPE de remanejar, automaticamente, todos os classificados inscritos no sistema de reserva cujas notas dispensava o tratamento diferenciado para ocupar vagas da ampla concorrência. Logo, todos os aprovados pelo sistema de reserva de vagas tiveram notas semelhantes (subseção 1.5.2).

*Sobre as práticas pedagógicas e de letramento*

Essa tendência de omitir opiniões pessoais sobre pontos polêmicos se repete quando Angélica faz referências às práticas pedagógicas e de letramento recorrentes em seu curso. No trecho a seguir, ela responde sobre os gêneros textuais que era solicitada a ler e escrever:

A gente lê muito artigo, mas não escreve assim tão técnico assim. O que a gente faz é, a gente **faz uma postagem nos blogs** tanto em Saúde e Sociedade do primeiro período, como agora de Construção do Conhecimento<sup>68</sup> a gente posta, por exemplo, **seria uma resenha, sabe, mas assim, não é tão rigoroso pra gente seguir aquela estrutura**. Assim, acho que é o mais próximo que a gente fez.

Observa-se um repertório mínimo e curioso no que concerne ao desenvolvimento das competências e habilidades objetivadas nas DCN de Medicina (seção 2.3). Além disso, a admissão de pouco rigor na observação da “estrutura” da resenha autoriza a inferência de que, apesar de se prestar à função avaliativa, o gênero não chega a figurar como objeto de ensino. Dessa forma, o depoimento da estudante remete tanto para uma defasagem entre os gêneros acadêmicos que os alunos têm de ler e os textos que têm de escrever naquele curso (DIONÍSIO & FISCHER, 2010 – subseção 2.2.2) quanto para a crença de que os estudantes podem aprender sem necessidade de ensino explícito de gêneros, o que, como vimos, nem sempre é acessível para parte deles (GEE, 1996, p.135-137 –subseção 2.1.3). Angélica, por exemplo, relata que nem sempre escreve de modo fluente, mas, como em outros aspectos, assume toda responsabilidade pelo fato, isentando-se de questionar a atuação de seus docentes:

Eu tenho notado, assim que muitas vezes eu não consigo juntar as informações e tentar seguir uma linha, (...) Assim, eu percebi na prova de Cardio que eu fiz aberta, justamente no dia que eu faltei eu perdi essa prova e fiz a segunda chamada e a segunda chamada foi toda aberta, 10 questões abertas e eu percebi que tive dificuldades na prova (...) mas eu entendi que eu preciso estruturar melhor o pensamento e aí me chamou atenção, eu disse: meu Deus! **Será que foi o tempo? Ou será que eu não tinha estudado o suficiente e aí não consegui organizar? Ou, realmente é um defeito, né?**

---

<sup>68</sup> “Saúde e Sociedade” e “Construção do Conhecimento” são componentes curriculares do primeiro e segundo períodos do curso de Medicina, respectivamente.

O resultado dessa prova é comentado no trecho seguinte:

(...) eu **esperei sair a nota, eu tirei 6,9**, achei muito estranho e **aí e aí fui conversar com ela** [a professora] e ela realmente tinha esquecido de acrescentar um ponto porque a gente tinha apresentado outro seminário, menor, eu apresentei, ela chegou a pedir outro seminário e ela tinha esquecido. Quando eu vi a nota, né, pela prova que eu tinha feito eu só perdi uma questão das 10. **O problema foram detalhes de cada questão, inclusive, descrever a estrutura lá porque na hora eu tava tão, assim, nervosa que eu nem reconhecia o que eu estava vendo.**

No trecho, há indícios da percepção do aprendizado através de imagens como uma questão de treinamento do olhar, segundo a qual a capacidade de interpretação desses recursos demanda apenas a quantidade adequada de atenção pelo aluno (PINTO, 2000, p.56 –subseção 2.1.3). Quando esclarecida de que só havia errado completamente apenas uma questão, mas que fora apenada por “detalhes” das outras respostas, ela até chega a esboçar reação, mas é logo repreendida pela docente:

(...) Foi uma questão assim: a laringe que ela está subdividida em três regiões tem a área infra-glótica e eu botei “área *epiglótica*” aí ela explicou: ‘ela não poderia ser epiglótica porque epiglótica é a cartilagem.’ Eu disse: ‘eu sei a resposta!’, ela disse: ‘não existe isso!’, foi bem rigorosa...

A questão em disputa tem a ver com pressupostos de letramento acadêmico que valoriza não só o saber, mas também o falar sobre ele com o uso de linguagem específica. Quando a aluna contra-argumenta que sabia a questão, provavelmente, quis dizer que tinha conhecimento sobre as subdivisões anatômicas da laringe, ou seja, dominava o conteúdo, apesar de se confundir com a nomenclatura. Já a rejeição total da professora (“não existe isso!”) é justificada pela cultura dos cursos da área de Saúde primarem pela precisão no uso de termos técnicos. Situações semelhantes vão se repetir com os outros participantes de nossa pesquisa, o que nos indica ser esse um valor cultivado na área, que Angélica acolhe, mesmo sem se mostrar convencida de sua importância.

A reação de aceitar, ainda sem muita convicção, aparece mais uma vez, quando perguntamos sobre o fato de que, no seu curso, os estudantes não recebem suas provas de volta, e só têm acesso aos exames, teoricamente, solicitando revisão de prova. Da mesma

forma, ela considera sem sentido a ação de revisar provas porque notas baixas significariam, exclusivamente, pouco empenho do estudante:

Assim, na verdade, ela não foi, assim, tão rígida, eu não dei entrada. Eu fui na sala dela, ela disponibilizou, explicou, inclusive. **Eu nunca fiz essa pergunta, que é também uma espécie de, pra eles, não sei, comprovações futuras, questionamentos, acho que é isso.** Não sei como isso funciona, no caso, se dependendo do professor, do docente, mas nunca me questionei. Não é porque quando tem a nota, assim, que às vezes, tá assim geralmente eu não tenho esse costume de revisar. **Na minha cabeça isso significa que eu tenho que estudar mais. (...) É, se ah, professor, aconteceu isso, isso, assim... vou estudar mais.**

Todos esses excertos da entrevista de Angélica denunciam um movimento de acomodação ao discurso dominante na academia que ela acolhe de forma a-crítica. Essa atitude se aproxima daquilo que Gee (subseção 2.1.3) chama de “reciclar” os discursos dominantes, ou então, fazer uso de um discurso reciclado, que representa uma aquisição parcial compartilhada com metachecimento e estratégias para fazer algo. A seguir, comentaremos episódios em torno da participação da estudante no seminário que, além de confirmar algumas das considerações feitas até aqui, nos revelam outros aspectos do seu processo de letramento acadêmico.

#### *Sua eleição para apresentar o seminário*

Como já dissemos (subseção 3.3.1), o docente do primeiro módulo da disciplina “Sistema Cardio-Respiratório” elegeu como forma de avaliação a média aritmética das notas obtidas pelos alunos num exame teórico e outro prático. Ele também propôs a realização de um seminário, como atividade extra, que poderia acrescentar até dois pontos às notas dos apresentadores e até um ponto nas notas dos demais alunos.

Para tanto, a turma deveria eleger dois colegas, que teriam cinquenta minutos para abordar um tema predeterminado; após esse tempo, o docente assumiria colaborando com a apresentação da dupla e interrogando os demais estudantes sobre o conteúdo. No sentido de contribuir para produção do seminário, o professor disponibilizou apresentações preparadas por ele em *Power Point* sobre os assuntos que deveriam ser abordados.

De acordo com as orientações, os critérios de avaliação dessa atividade contemplavam não apenas a qualidade da apresentação, mas, também as respostas da turma na hora do debate. A fim de proceder à escolha dos seminaristas, os setenta alunos realizaram uma votação na qual pleitearam cinco interessados, como narrado por Angélica:

eu só escutei um comentário assim: “você vai?, você vai apresentar?” e eu fiquei “assim”. aí vamo fazer uma votação, vamo fazer uma votação assim a gente vai passar uma lista pra ver quem vai se candidatar e depois tem uma votação. **E aí os meninos: bote seu nome, bote seu nome, coloca seu nome! E eu coloquei o nome** (...) E foi. E, assim, foi feita uma enquete na internet, no Face, **e os meninos votaram e eu recebi 40 votos** – foi uma loucura!

Nossa participante foi a mais votada com quarenta votos, ampla vantagem em relação ao segundo colocado, que teve apenas vinte seis<sup>69</sup>. As causas de sua escolha podem estar relacionadas à popularidade da aluna, ao reconhecimento da turma do empenho de Angélica nas atividades acadêmicas, à rejeição aos demais candidatos, ou ambas as razões, mas acreditamos que, nessa situação, o acesso diferenciado à universidade não parece ter influenciado negativamente a trajetória dessa beneficiária. A preparação do seminário é narrada como uma experiência positiva para ela, que confessa ter contado com a ajuda de alguns colegas:

(...) o professor disponibilizou os *slides* dele, mas, quando eu acessei eu achei assim muito direto. **Como ele tem conhecimento maior, então assim, eu achei muito restritivo**: poucas imagens, claro, **porque ele ali sabe quando aparece aquela imagem tem uma infinidade de informações pra gente**. (...) aí, eu comecei a pedir às pessoas, né, aos meninos mais próximos, né, **a chamar o representante que reunisse e perguntasse quem seria voluntário tanto pra fazer a pesquisa como pra fazer os slides** e aí, assim, algumas pessoas maravilhosas se manifestaram e aí ajudaram na confecção (...) a gente fez o que pode. Foi muito louco, muita gente dormiu de madrugada fazendo revisão dizia: “Não, num tá bom assim, olha, tira isso e coloca isso... **arranja uma palavra melhor**” . Aí no dia dos *slides*, os *slides* só ficaram prontos assim, um dia antes realmente a versão final e o que eu fiz: fiquei na frente da biblioteca, inclusive, não assisti aula na manhã da terça-feira da apresentação e fiquei lá porque eu não tenho costume, **os meninos prepararam um roteiro**, mas realmente eu não tenho costume de usar roteiro porque eu acho restritivo. Eu gosto de

<sup>69</sup> Cada um dos 70 estudantes poderia votar em 2 candidatos.

outras coisas, eu gosto de pensar eu gosto de buscar outras informações. Mas, ao mesmo tempo eu não tinha muito tempo, então **eu meio que usei o roteiro e dei umas pinceladas no que eu pude pesquisar** e aí foi. Você estava presente, você viu...

Merecem destaque no trecho tanto o fato de ela decidir não se apoiar exclusivamente nos *slides* do professor quanto sua iniciativa de pedir auxílio aos colegas. Tais atitudes demonstram sua compreensão de que ela não conseguiria ter uma boa performance com base na quantidade limitada de elementos que eram suficientes para o docente, e da necessidade de estabelecer parcerias para preparar material adequado. A partir disso, temos indícios de eventos de letramentos em que alguns estudantes se envolveram coletivamente (fazer pesquisa, preparar os *slides*, escrever roteiro, avaliar o uso de termos).

A apresentação transcorreu muito bem, no sentido de que os alunos deram toda aula de forma fluente e o professor permaneceu a maior parte do tempo atento aos estudantes, só falando quando os apresentadores solicitavam confirmação e/ou esclarecimentos. Só houve alguns momentos pontuais em que o docente interrompeu a dupla para corrigir o uso de uma expressão inadequada. Abaixo, transcrevemos o trecho correspondente às linhas de 32 a 40 da transcrição do seminário em que Angélica (A), é interpelada pelo professor (P)

#### Seminário 1 –Trecho 01

- 32 **A** Aqui nos mostra pra pai portador do gene e mãe é portadora do gene aí nos mostra  
 33 aqui a criança não portadora do gene para fibrose cística é 25%, criança portadora do  
 34 gene para fibrose cística que é esses dois aqui, 50%, e a outra criança não portadora  
 35 fibrose cística. Aí eu vou explicar melhor pra vocês como é que isso: então, a gente  
 36 sabe que é recessivo, se é recessivo é azinho+ azinho  
 37 **P** O doente, né?  
 38 **A** O doente é azinho + azinho . Então, o pai tem que ter um azinho (a) e a mãe também  
 39 tem que ter um azinho (a) **só que eles são portadores da doença.**  
 40 **P** Eles são portadores do alelo, né?

O objetivo da intervenção do professor era corrigir o uso equivocado do termo “portadores da doença”, pois, nesse caso, os genitores possuem o alelo, ou seja, uma predisposição para transmitir a informação genética da enfermidade chamada fibrose cística a seus descendentes, apesar da doença não ter se manifestado neles próprios. Mas a estudante não consegue perceber seu erro e segue usando a expressão “portadores da doença” para se referir a pais transmissores dessa mutação, o que motiva novo diálogo entre o docente e aluna, registrado nas linhas de 53 a 61:

**Seminário1 –Trecho 02**

- 53 **P** Eu já falei isso uma vez na aula: Tem cuidar muito esse nome “portador” porque vê:  
 54 se eu sou portadora da doença é porque, eu entendo assim, que eu tenho a doença.  
 55 **A** Tem e não se manifesta.  
 56 **P** Não! Se eu sou portador da doença eu tenho a doença. Não é portador DA DOENÇA.  
 57 **A** Do alelo...  
 58 **P** É portadora do gene, do alelo, daquela mutação. Pode estar disfarçado porque tem um  
 59 “a” grande” junto, não é? Porque eu tenho as duas formas alelas e um fica disfarçado  
 60 no outro, então não se manifesta. Tem que cuidar muito com essa palavrinha, ela é  
 61 muito suspeita.

As respostas de Angélica sugerem que ela consegue perceber a inadequação. Quando o docente diz “se eu sou portador da doença (...) é porque eu tenho a doença” ela dá uma resposta que ratifica o equívoco “Tem e não se manifesta” (linha 55), mas, ao ser novamente corrigida, ela reformula sua resposta (linha 57), demonstrando entendimento de que os genitores não são doentes e sim portadores do alelo com mutação.

Neste momento, Lauro (L), o estudante que fazia dupla com Angélica, interpela o professor com uma questão que, acreditamos, tivesse o objetivo de preservar a imagem de sua colega:

**Seminário 1 –Trecho 03**

- 62 **L** Mas o que ela falou tá certo?  
 63 **P** Tá certinho. Cuidado só com essa palavra: ele não é portador DA DOENÇA, é  
 64 portador DO ALELO, Então é preciso saber o seguinte: são heterozigotos, não é?  
 65 Heterozigotos têm os dois ao mesmo tempo, mas resulta que... ter os dois resulta que a  
 66 pessoa NÃO É DOENTE, né? Ela não é doente se é azão +azinho, né? então é um  
 67 detalhezinho importante pra... MAS TÁ TUDO CERTINHO!

O professor utiliza a pergunta de Lauro habilmente tanto para reforçar a explicação dada à aluna, quanto para preservar a face positiva de Angélica elogiando a estudante, que, apesar de cometer um pequeno equívoco, “um detalhezinho” representado pelo não uso da nomenclatura técnica, demonstrou domínio do conteúdo apresentando tudo “certinho”, ou seja, esclarecendo as causas e consequências daquela mutação nos humanos. Após isso, a dupla consegue retomar o controle da apresentação até a conclusão, sem outras correções do docente.

Como combinado, no final da aula, o professor complementou a apresentação e também fez algumas perguntas aos demais estudantes. Ao final deste módulo de aulas, o professor anunciou uma modificação na forma de avaliar o seminário que passaria a ser uma nota independente a compor a média aritmética da turma, agora calculada pela soma da nota na prova teórica, mais a prova prática e mais a do seminário (valendo de 0 a 10), o que, segundo ele, favoreceria os estudantes. Da mesma forma, informou a nota nove e meio (9,5) para os dois apresentadores e nove (9,0) para os demais sessenta e oito alunos da turma. Segundo Angélica, essa notícia foi bem aceita por todos o que motivou protestos de agradecimento aos apresentadores:

Então, foi uma coisa, a gente já fez a outra prova de Cardio já sabendo como ia ser usado o seminário e foi um alívio porque depois a gente fez prova teórica e prática, quer dizer, pra somar e dividir. Quem já tá com 9,5 já pôde ir com uma certa tranquilidade (...) Sim, foi assim **foi muito legal: as pessoas agradecendo tanto pessoalmente como na internet eles agradecendo o empenho da gente**, a dedicação pra ajudar a turma, **dar nota a turma**, foi muito bom porque foi o reconhecimento do trabalho, sabe, porque foi um sufoco e assim, as pessoas reconhecerem não tem pagamento melhor.

Vemos que tanto os depoimentos de Angélica na entrevista quanto as observações de sua atuação no seminário sugerem que ela tem conseguido se inserir nos discursos dominantes em seu curso. Nesse sentido, ela se acomoda às práticas pedagógicas vigentes, reproduz discursos nem sempre favoráveis à sua própria constituição discursiva e, principalmente, se empenha em criar uma rede de cooperação com seus colegas de sala. Tais elementos, juntamente com esforço pessoal, contribuem para que ela venha apresentando um desempenho acadêmico satisfatório.

#### **4.1.2 Caso 2 – Antônio (22, pardo, egresso de escola pública estadual, Medicina).**

Nosso segundo participante do curso de Medicina é Antônio, um jovem de 22 anos que à época residia na Casa do Estudante da UFPE. Declarava-se “filho de mãe solteira”, expressão usada em algumas regiões de Pernambuco para designar situações em que o pai biológico não reconhece a paternidade. Por este motivo, cresceu na companhia apenas de sua

genitora na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, localizada na região do agreste, a, aproximadamente, 190 Km de Recife. Até aquele momento, a mãe de Antônio tinha sua ocupação na principal atividade econômica da cidade, que é a indústria têxtil. Mas, pelo fato de não possuir formação profissional, costumava desenvolver diferentes trabalhos de forma autônoma ou através de contratos temporários.

Quando interrogado sobre os motivos que o levaram a optar pelo curso de Medicina, Antônio apresenta motivos de ordem pessoal e financeira:

(...) vi muitas coisas na internet, por exemplo, e eu gostei muito da profissão. Também eu tenho que levar em conta que **o status da profissão** e também **o dinheiro** influenciaram muito na minha escolha, mas assim, posso afirmar que a principal contribuinte pra essa escolha foi **gostar da carreira e assim por possibilitar a cura** que eu acho, assim que é uma coisa maravilhosa, uma coisa assim que me completa.

Com esse objetivo, efetuou duas tentativas frustradas de obter aprovação no vestibular da UFPE. Logo após a segunda reprovação, foi reconhecido por um médico de sua cidade que ofereceu ajuda no sentido de prepará-lo para o concurso seguinte. De acordo com Antônio, o auxílio representava o cumprimento de uma promessa religiosa feita por esse senhor, que se comprometera a contribuir com pessoas em dificuldades semelhantes às enfrentadas por ele próprio para ter acesso à graduação em Medicina. Em decorrência disso, Antônio mudou-se para Recife onde frequentou um curso preparatório e, finalmente, conseguiu aprovação no primeiro ano de vigor da Lei de Cotas. Sobre esses eventos, ele desabafa:

(...) Graças a Deus, a esse médico e à Lei [12.711/12] porque senão eu precisaria passar mais alguns anos estudando, aliás, **talvez eu nunca passasse**.

Mas, apesar da euforia com a conquista da vaga, o estudante relata muitos desafios que estava enfrentando para realização de seu curso. A começar por uma dificuldade de integração com os colegas que ele acreditava estar relacionada ao ingresso pelo sistema de reserva de vagas.

Tem muitos que nem... quase não olham pra minha cara e também te/ também, tipo, às vezes fala até meio que ignorante comigo, assim, meio que grosseiro e **eu noto que é por causa disso, tipo, é “ah, ele é cotista!” como se eu não merecesse estar ali.**

(...) assim, eu tenho umas pessoas que gostam, que assim, a gente é amiga aí eu consigo formar grupos com eles, mas eu confesso que **a maior parte dos alunos não querem fazer grupo comigo.**

A suspeita de Antônio pode ser confirmada pelas declarações de Angélica (subseção anterior), e pelos achados da pesquisa de Pinto (2005 e 2006, subseção 1.2.3) que indicam um número expressivo de críticos do sistema de reserva de vagas no curso de Medicina, incluindo estudantes, professores e até alguns dos próprios cotistas. De acordo com o estudioso, a rejeição às cotas seria o resultado de conflitos entre a identidade profissional e os discursos que fundamentam as políticas de ações afirmativas. Marcas desses conflitos discursivos são apresentadas no depoimento:

Até um professor mesmo ele falou sobre esse negócio das cotas, entendeu? E eu achei horrível, porque ele falou assim que, por exemplo ... eu me sinto, eu até sinto um pouco de medo quando um professor começa a falar assim de cota, sei lá, um receio. Acho que quando começa a falar de cota as pessoas se lembram logo de mim e tipo **o professor tava falando das cotas**, ele tava falando assim, justamente o que eu acabei de falar da questão que ele falou assim: **“o governo deveria melhorar as escolas do que dar cotas, né?”**

Esse argumento, que questiona a eficiência do Programa Especial de Acesso ao Ensino Superior, alegando a prioridade de investir na educação básica, segue a lógica do *discurso da futilidade* reconhecido por Pereira (2011, na introdução desta tese). Apesar de correto em identificar uma das causas do caráter seletivo de alguns cursos e IFES brasileiras, o discurso da futilidade se exime de propor alternativas para suas consequências, sendo, portanto, parcial e incompleto. No trecho seguinte, Antônio demonstra perceber a lacuna desse discurso:

É, assim, muitas pessoas dizem assim, que é errado o negócio das cotas, eu acho que sim, pode até ser que ... mas, vê só é uma forma de, do ... dizem até que era melhor o governo, tipo, melhorar as escolas pra que os alunos possam competir em igualdade. **Sim, mas na minha opinião, enquanto as escolas não forem melhoradas, o jeito é colocar o sistema de cotas porque é uma forma de/ de/ democratizar o ensino** que a gente vê que fica complicado de competir com alguém que sempre teve tudo na vida.

O depoimento de Antônio explicita o tipo de percepção sobre o sistema de reserva de vagas mais comum entre os cotistas de seu curso, que o concebem como um instrumento de acesso a bens simbólicos e materiais necessários a uma trajetória social de sucesso (PINTO, 2005, p.17). Ao mesmo tempo, salienta outra peculiaridade dos cotistas desse curso que é o fato de tentarem conjugar, simultaneamente, valores individualistas e competitivos com ideais igualitários e compensatórios (PINTO, 2006, p. 149). Essa tentativa é ainda mais evidente no trecho:

(...) **eu queria, por exemplo que a sala já fosse 50% de cotistas, porque,** provavelmente, como eu fiquei entre os 10, seriam 35 vagas pra cotas, porque são 70, né, a sala? **Aí 35 vagas pra cotas, com certeza teria alunos até com mais dificuldade do que eu,** né, e assim, quando eu tenho várias pessoas, por exemplo, uma pessoa e outra com dificuldade, mas querem crescer, um ajuda o outro e acaba ... mas fica complicado porque na sala não tem pessoas **eu já fui como cotista a nota mais baixa aí já tô, tipo, lá em baixo** e não tem ninguém parecido comigo pra gente conversar, pra trocar ideias, pra gente crescer junto, porque todo mundo tá mais acima, tá um passo acima de mim, entendeu? Porque, assim, já tão mais ((incompreensível)) já fizeram curso de inglês, aliás, sabem falar inglês, tiveram acesso a escolas melhores, nunca faltou ... nunca tiveram a 6ª série que faltou todos os livros, nunca passaram dificuldades financeiras, tiveram cultura, estudaram em escolas da capital, não ficaram lá no interior, **porque a gente sabe que o interior é bem mais atrasado.**

O depoimento é bastante elucidativo das contradições entre valores e identidades vividas por Antônio em função de sua condição de ingresso pelo sistema de reserva de vagas naquele curso. Como falávamos, ele expressa ideais igualitários e compensatórios em muitas sentenças (*eu queria que a sala já fosse 50% de cotistas / uma pessoa e outra com dificuldade, mas querem crescer, um ajuda o outro / pra gente crescer junto*). Simultaneamente, características como individualismo e competitividade se fazem presentes nas comparações que estabelece entre si e os colegas e, principalmente, quando dá a entender que uma de suas razões para desejar a entrada de um número maior de egressos da escola pública no curso é a possibilidade de encontrar “alunos até com mais dificuldade do que [ele]”.

A análise dos argumentos utilizados por Antônio também nos permite perceber uma representação negativa da condição de cotista, fundamentada em resultados de exames (“eu já

fui como cotista a nota mais baixa aí já tô, tipo, lá em baixo<sup>70</sup>) e origem (“porque a gente sabe que o interior é bem mais atrasado”) que parece convergir com a caracterização feita por Angélica (subseção anterior) sobre o “pessoal da escola pública”.

Além disso, na comparação de Antônio, identificamos a imagem parcial e distanciada que ele faz de seus colegas, caracterizados por afirmações genéricas (“sabem falar inglês, tiveram acesso a escolas melhores, nunca tiveram a 6ª série que faltou todos os livros, nunca passaram dificuldades financeiras, tiveram cultura, estudaram em escolas da capital”). Embora essa imagem encontre respaldo nas informações do perfil sociocultural da turma (subseção 1.5.2) parece desconsiderar as histórias de vida ou as individualidades de tais estudantes, por exemplo, o caso de Angélica. Nesse contexto, a preferência de Antônio por se relacionar com pessoas que compartilhem experiências e dificuldades semelhantes às suas não favorece sua socialização, que, como já vimos, é apontada por ele como um de seus principais desafios.

#### *Práticas pedagógicas e de letramento*

Aspectos de natureza pedagógica, especialmente aqueles mais relacionados com os processos avaliativos, também são objetos de árduas críticas de Antônio. Na sequência, vemos um comentário sobre situações recorrentes em seu curso:

**os professores eles não dizem qual o material procurar, entendeu, não é que nem na escola** que todo mundo tem o mesmo livro, né? aí todo mundo estuda ah! Tal e tal capítulo vai cair na prova. **Não. Professor vai, chega na aula e aí fala aquele negócio ali e a partir do que ele falou a gente tem que saber qual é o assunto e procurar algum livro** que tenha e tem livro que não tem, aí fica complicada/ aí a gente tem que ficar e tem livro que é ruim, tem livro que não fala, e **tem uns professores que só perguntam umas coisas nada a ver**, entendeu?

A fala do estudante demonstra que ele percebe a existência de “continuidades, mas também de rupturas” nas práticas pedagógicas e de letramento entre o ensino médio e o superior (SILVA M., 2012; FISCHER, 2010 –subseção 2.2.4). A continuidade diz respeito ao fato de que a interação entre professores e alunos na escrita tem como base o elemento didático/pedagógico/avaliativo e o professor permanece sendo o principal interlocutor da

---

<sup>70</sup> Refere-se ao fato de ter obtido a menor média entre os classificados de sua turma no concurso vestibular.

escrita do aluno. Por outro lado, ele identifica três grandes diferenças entre os métodos de sua escola e os que agora vivencia: 1) o conteúdo da aula não é mais indicado em apenas uma fonte porque, de acordo com Pinto (2000 –subseção 2.1.3), os professores da área médica costumam ser especialistas nos conteúdos que ministram e produzem seus próprios textos de aula; 2) o graduando precisa demonstrar autonomia para estudar e pesquisar, e, 3) nem sempre é evidente para ele a relação entre o conteúdo ministrado e as questões das provas que vinha realizando.

Dessa forma, o depoimento de Antônio aponta para alguns dos pontos críticos que Comber & Cormack (1997 – subseção 2.2.4) classificam como complicadores do processo de letramento acadêmico de muitos discentes, a saber: a não indicação dos materiais que os estudantes devem utilizar para se prepararem para os exames e a falta de explicitação dos objetivos e critérios avaliativos por parte dos docentes do ensino superior.

Diretamente relacionada às questões ora apresentadas, vem a queixa do estudante acerca de certa indisponibilidade de materiais de estudo:

**(...) na biblioteca não tem livro pra todo mundo, aí a galera vai, mas aí só tem 10 livros daquele tipo, a galera já pega tudo, aí e as outras 60 pessoas onde é que fica? e se o cara for xerocar tem umas figuras que saem toda preta não dá nem pra... e você sabe que em Medicina tem um monte de coisinha que a gente tem que olhar as figuras, e as figuras são fundamentais na aprendizagem. E assim, a gente tem que procurar material, fica complicado, até porque eu não sei muito.**

(...) o livro de Anatomia deu pra comprar porque foi R\$355,00 e assim, foram três livros, mas deu pra comprar por causa das bolsas, que eu recebo algumas bolsas da universidade Federal, com muito sacrifício, mas eu consegui comprar.

No cerne desse comentário está o valor que a área da Saúde atribui aos recursos visuais, posto que, segundo Pinto (2000 –subseção 2.1.3) a utilização de imagens é uma característica marcante no ensino médico, consistindo não só em instrumento didático e mnemônico, mas também possui efeitos discursivos próprios naquela comunidade. Por isso, a inexistência de livros para empréstimo em quantidade suficiente ou a impossibilidade financeira de adquirir textos com imagens legíveis, para o aluno, chega a comprometer sua aprendizagem.

Isso é agravado pelo fato dele admitir, no mesmo trecho, não saber manipular fontes alternativas de pesquisa, além dos livros impressos. Assim, o recurso à internet, que poderia

ajudar bastante, fica comprometido devido à declarada falta de intimidade do estudante com recursos tecnológicos:

tem muita coisa assim, tem muita coisa na internet que eu não sei manobrar, por exemplo, eu não tinha Facebook até eu entrar no curso de Medicina(...) E-mail também, eu praticamente tinha um, mas eu nem sabia usar direito, não sabia nem como acessar, (...) **essas questões tecnológicas eu acho que é um problema bem grande porque nas minhas escolas eu não tinha acesso à internet** e então a gente teve muito pouco, na verdade, e **em casa eu nunca tive um computador**

A descrição, que denuncia outros mecanismos de exclusão social, não só na esfera educativa, mas também econômica e digital, parece ratificar a afirmação de Gee (2001[1989] p.531-532 –subseção 2.1.3) sobre o caráter imprescindível da promoção de mudanças na estrutura social para o sucesso do ensino de letramentos dominantes a membros de grupos não dominantes da população. Isso porque, na defesa do teórico, “nem tudo pode ser ensinado tardiamente numa sala de aula, fora das práticas sociais que suportam os discursos dominantes de uma sociedade”.

No caso específico de Antônio, as privações relatadas se repercutem na realização de práticas letradas demandadas em seu curso:

e fica complicado, porque, por exemplo, **no Google a gente pesquisa alguma coisa e aparece um monte de coisa nada a ver**, né, a gente tem que aprender a pesquisar no Direne, no Pubmed. E outra dificuldade que eu tenho, por exemplo, **o Pubimed é inglês e eu não sei inglês**. Aí o que é que eu tô fazendo? Eu tô indo pra um curso que é oferecido aqui no CAC<sup>71</sup> de inglês, eu tava no básico I agora vou pro básico II.

Como já vimos (seção 2.3), as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Medicina indicam a aquisição de competências e habilidades relacionadas às TIC's e à língua estrangeira como prioritárias na formação médica. Isso sugere que também tais aspectos precisem ser contemplados durante a graduação. Contudo, entendemos que as demandas apresentadas pelo estudante podem ser colocadas dentro da já recém-citada ‘impossibilidade

---

<sup>71</sup> Refere-se aos cursos oferecidos pelo Núcleo Línguas e Culturas que funciona no Centro de Artes e Comunicação da UFPE

de didatização tardia em sala de aulas convencionais'. Ou seja, certamente, não serão as disciplinas regulares do curso médico que o auxiliarão a se tornar proficiente numa língua estrangeira ou em práticas de letramento digital.

Por isso, acreditamos que cabe à universidade disponibilizar meios alternativos para aquisição desses letramentos, a propósito do que já é feito, por exemplo, no caso do curso de inglês que o estudante já estava frequentando. Por sua vez, cabe ao aluno empenhar-se na busca de recursos (não só os institucionais, mas também em redes apoio com pares e pessoas disponíveis, espaços extra-universidade, etc.) e dedicar tempo e esforços necessários para a apropriação possível desses conhecimentos (BOIARSKY, 2003 –subseção 2.2.4; GEE, 1996, 2001[1989] –subseção 2.1.3).

Finalmente, o último aspecto da entrevista de Antônio em relação às práticas pedagógicas de seu curso que gostaríamos de destacar diz respeito à forma como os resultados das avaliações parciais eram disponibilizados aos alunos<sup>72</sup>:

É, e outra coisa que eu acho estranha no curso de Medicina é que, assim, tem muitos cursos que eu vejo aí que eles colocam nota, assim, pelo número de CPF aí colocam as notas. **No curso de Medicina, não. Coloca os nomes e coloca as notas, ou seja, expõe as pessoas entre os colegas, né?** aí, por exemplo, aquelas pessoas que sempre tiram 9, 9, 9... aí, eu que tiro 7 e alguma coisa, aí **já aqueles colegas que tiram a nota mais acima não querem fazer grupo comigo e eu fico, tipo, me achando, sei lá, escanteado.** Acho errado até porque eu não posso fazer uma ... como é que se diz, uma expansão, eu não posso me expandir é... tipo, mostrar o meu potencial pra essas pessoas, né? acho que as notas deveriam ser assim: cada um saber da sua e, cada um com sua responsabilidade, cuidar para que melhore ela, porque se... pra quê expor pra outras pessoas? Se eu tô aqui é porque eu sei que eu preciso, eu não preciso mostrar, **eu não preciso mostrar as notas pra as outras pessoas pra, tipo, forçar elas a tirar notas boas, não.**

A crítica recai sobre a produção de listas nominais com as notas das provas parciais dos alunos que são apresentadas em sala de aula ou afixadas em locais de circulação (corredores, entradas das salas, quadro de avisos dos departamentos, etc.). Para Antônio, essa prática

---

<sup>72</sup> Como vimos na parte metodológica desta tese, as disciplinas costumam ser ministradas por mais de um docente no mesmo semestre. Cada um deles realiza suas próprias avaliações (teóricas, práticas e/ou de outra natureza, como o seminário) que compõem a nota final do aluno a ser lançada no Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA) cujo acesso é pessoal.

acentua a competitividade entre os colegas e contribui para a segregação da qual ele se queixou em reiterados trechos da entrevista.

Mais uma vez, a percepção de Antônio encontra respaldo nos achados de Pinto que identifica a concepção imperante de mérito no curso de Medicina como uma “performance de habilidades técnicas aliada a um saber enciclopédico, podendo ser representado como um expressão tanto do esforço e da disciplina, quanto da genialidade individual” (2005, p.06). Para o estudioso, a trajetória de um estudante nesse curso e, posteriormente, sua inserção inicial no campo profissional dependem tanto de sua capacidade em se inserir em redes de relações pessoais, quanto de manipular de forma eficaz as técnicas de “apresentação do eu” de modo a controlar positivamente as impressões que provoca. Assim, a preocupação de Antônio quanto aos efeitos da exposição das notas em sua possibilidade de se inserir em redes de cooperação, “fazer uma ‘expansão’, mostrar o seu potencial pra essas pessoas” se mostra legítima.

Concluimos que os conflitos e distanciamentos entre os discursos primários de Antônio e os discursos e letramentos dominantes no curso de Medicina, bem como a alegada dificuldade de integração na sala, fazem com que, em muitos momentos, o estudante se represente como “externo”, ou no máximo, um “iniciante”<sup>73</sup> naquele discurso acadêmico. Isso parece confirmar a afirmação de Gee sobre *a inexistência de ações afirmativas para os discursos*<sup>74</sup>. Assim, os dispositivos legais que permitiram o ingresso de Antônio no curso desejado não são suficientes para lhe garantir a identidade de membro daquele grupo social, posto que isso dependa de aspectos como desempenho em práticas letradas e reconhecimento de seus pares. Nessa condição de inserção parcial, o estudantes consegue perceber as práticas pedagógicas e letramentos inerentes àquele discurso e posicionar-se criticamente em relação a eles.

Contudo, sabemos que as identidades sociais são construções dinâmicas, negociadas nos contextos de prática, logo, a proficiência de um indivíduo num discurso é sujeita a constantes mudanças motivadas por fatores individuais ou ambientais (GEE, 1996, p.128-129; 2001[1989], p.529; 2006, p.34 – seção 2.1 ). Na sequência, analisaremos as negociações identitárias nas quais o estudante se envolve por ocasião de sua participação num evento de letramento acadêmico.

---

<sup>73</sup> Tradução nossa para os termos *outsider* e *pretender*, respectivamente, propostos por Gee (2001[1989], p.529)

<sup>74</sup> “(...) there is, thus, no workable “affirmative action” for Discourses.

*Seu 'sorteio' para apresentar o seminário*

A média da turma de Angélica e Antônio no segundo módulo da disciplina “Sistema Cardio-Respiratório” foi o resultado da equação composta pela soma das notas obtidas em uma prova teórica (valendo cinco pontos), outra prova prática (valendo também cinco pontos) e um seminário (até dez pontos), divididas por dois. A sistemática para produção dos seminários, instrumento mais valioso desse processo avaliativo, foi definida pela docente logo no primeiro dia de aula.

Ela indicou dez artigos escritos em língua inglesa para que, em grupos de até sete estudantes, escolhessem um dos textos para apresentar nas últimas aulas do módulo. Mas, salientou que apenas dois dentre os componentes, cujos nomes seriam sorteados nos instantes imediatos à apresentação, realizariam a exposição oral.

A possibilidade de algum aluno sorteado se eximir da tarefa ou pedir substituição foi veementemente descartada pela professora estabelecendo como penalidade a perda do direito de o grupo se apresentar e, conseqüentemente, dos pontos relativos ao seminário, caso houvesse recusa de alguém. Ela também informou que as equipes poderiam solicitá-la para planejar o evento nos momentos finais de cada encontro.

No dia previsto, Antônio e outro colega tiveram os nomes sorteados para executar a exposição oral de seu grupo. Com aparente manifestação de desconforto, os dois conversaram em voz baixa por alguns minutos, em seguida, Antônio (A) inicia se dirigindo aos alunos (AA):

**Seminário 2 –Trecho 1**

- 1 A- Eu nunca ganhei nada em sorteio, agora sou sorteado pra apresentar o seminário.
- 2 AA – (risos)
- 3 A- O nosso grupo é composto por mim [diz o nome de todos os seminaristas] e os
- 4 **responsáveis** pela disciplina é o professor Moreira e a professora Ana Lima. Bom,
- 5 *introdução: as infecções causadas por bactérias produtoras de carbapenemase, kpc6,*
- 6 *estão se tornando um **problema** em todo mundo, **ou seja**, essa bactéria, foi*
- 7 *uma bactéria que ela foi descoberta recentemente. É uma super bactéria, ela é restrita*

O estudante mostrava claros sinais de nervosismo, incorrendo na não observação da norma padrão da língua quanto ao uso de uma palavra (linha 6) e uma concordância verbo-nominal preterida (linhas 3-4), troca de termos (linha 16), truncamentos e correções (linha 17). Além disso, ele recorria à leitura dos *slides* com frequência (linhas 3-4; 15-20):

### Seminário 2 –Trecho 2

14 A –E essa bactéria, por esse motivo, veio causando muitas mortes porque ela impede a ação  
 15 de antibióticos e ela ... ela é super resistente a esses antibióticos *a kpc é um mecanismo*  
 16 *de inteligência* [no slide estava escrito “resistência”] *aos carbapenêmicos. Desafios no*  
 17 *tratamento: como difícil **dete/ deTECção** pela triagem de rotina, opções de antibióticos*  
 18 *limitadas e potencial de difícil atuação profissional. Há um grande esforço*  
 19 *para enfrentar esses e outros desafios melhorando o controle de infecções, melhorando*  
 20 *os métodos de rastreio e identificando os antibióticos ideais para o tratamento, **ou seja**, o*  
 21 tratamento dessa bactéria ainda não é muito específico, ainda tá tendo estudos para o  
 22 surgimento de novos fármacos para impedir a ação dessa super bactéria.

Se observarmos a recorrência da expressão “ou seja” ao final das leituras dos *slides* (linhas 4 e 20), entendemos que a fala de Antônio se resumia a paráfrases desses textos. Essa forma de exposição não parecia envolver a audiência, posto que a turma demonstrasse pouco interesse produzindo ruídos que dificultavam a audição da voz do expositor. Então, a professora (P) intervém:

### Seminário 2 –trecho 3

24 P – gente, **o trabalho tá muito solto**. Você não disse se o trabalho foi publicado, o ano dessa  
 25 publicação e, pelo menos o país de origem dos autores. Então por isso que todos os grupos  
 26 que me pediram ajuda, quando eles enviaram, enviaram exatamente do jeito de vocês: o  
 27 título em inglês e a tradução. Então o que foi que eu disse “Dê um *Print Screen* da capa do  
 28 artigo!” Então, você dá um *Print Screen da capa* coloca porque, isso até valoriza o  
 29 trabalho que foi feito por uma equipe, um grupo de pesquisa, né.

Apesar da distância entre o início da execução do evento e a primeira intervenção da professora, parece que o objetivo de sua fala era criticar a forma aligeirada como Antônio realizou a unidade retórica de abertura do seminário, resumida à apresentação do grupo e dos docentes. Como vimos através de Meira & Silva (2013a – subseção 2.4.1), além da estratégia de apresentação dos seminaristas, o aluno poderia ter usado outras estratégias na abertura do seminário, tais como: discorrer sobre a proposta norteadora do evento (no caso, a discussão de um artigo); contextualizar seu trabalho num eixo comum, isto é, dizer como esse seminário se relacionava com os demais; e, também fazer a projeção da fase instrumental.

A fala da docente permite a inferência de que ela esperava que Antônio realizasse, pelo menos, esta última estratégia dando informações pontuais sobre o artigo a ser discutido (se foi publicado, ano e país de origem dos autores). Nesse contexto, a adjetivação do trabalho como

“muito solto” (linha 24) indica sua percepção de que a abertura não foi suficientemente desenvolvida. Ela critica não só ausência de oralização, como também a apresentação gráfica do primeiro *slide* que não possuía a imagem original do texto-base (*Print Screen* da capa – linha 28).

Diferentemente da suposta expectativa da professora, Antônio passou, de imediato, da estratégia de apresentação da equipe para a unidade retórica seguinte, de desenvolvimento do assunto. O início dessa fase instrumental é sinalizado pelo marcador “bom” (linha 4) a partir do qual o aluno inicia a leitura do segundo *slide*. Considerando a intervenção da professora e a dispersão dos ouvintes, entendemos que tal procedimento não favoreceu a compreensão da proposta pela plateia, que, em consequência, revelava pouca adesão ao evento. Essa situação ratifica a afirmação de Meira & Silva (2013a, p.81) sobre as funções da unidade retórica de abertura no sentido de “envolver os alunos durante a exposição e articular as operações que serão desenvolvidas na execução do seminário”.

Durante a intervenção da professora, o grupo de seminaristas permaneceu conversando entre si e, então, quando ela devolveu o turno à equipe, o outro expositor da dupla assumiu a apresentação até o fim, por cerca de vinte e sete minutos. Dessa forma, o tempo total de execução do seminário foi de, aproximadamente, trinta e quatro minutos, dos quais menos de seis foram reservados à atuação de Antônio. Fatores como conteúdo e duração de fala, assim como sua substituição no primeiro momento oportuno, nos levam a acreditar que a participação desse aluno na execução do seminário foi justificada apenas pela necessidade de não atrapalhar a equipe, tendo em vista a punição anunciada pela docente em caso de desobediência ao sorteio.

Assim que o grupo concluiu, a docente iniciou a etapa de avaliação do evento com o seguinte comentário:

## Seminário 2 –Trecho 4

205 **P –só acho que assim, muito texto** né, eu acredito que vocês tenham consciência disso,  
 206 muito texto, **poderia ter colocado mais imagens pra ficar mais didático**, tinha muito  
 207 texto. E sempre ter cuidado gente, quando a gente apresenta um trabalho né, a gente...  
 208 numa disciplina como é o nosso caso, então a gente tem que ver como existem os  
 209 microrganismos, **como é que a gente escreve o nome dos microrganismos? Como é**  
 210 **essa colocação científica?** Isso se aplica à nossa disciplina, então [...] isso a gente tem  
 211 que ter... isso é só um cuidado, pra você pensar, pronto, a disciplina é de, sei lá, Saúde  
 212 do Idoso, então **o que é importante para aquela disciplina? O que é que eu não posso**  
 213 **pecar, quanto àquela disciplina?** Entenderam? Como assim, pra vocês terem essa  
 214 mente, essa visão quem vai ser o meu espectador. **Eu vi muito nome sem itálico** [...] **É...**  
 215 **É...outra coisa que é extremamente importante, é no** nosso caso eu estava sempre em  
 216 aberta pra vocês virem, mas tem disciplina que isso não existe. Então no caso dessa  
 217 disciplina que vocês têm essa abertura, então qual é o nome minha bactéria? Veja, esse  
 218 trabalho é sobre *Klebsiella pneumoniae*, entendeu? Então é um trabalho só sobre essa  
 219 bactéria então, eita meu Deus *pneumonÍ*, *pneumoIAE*, *pneumonIA*, como é o nome? Vou  
 220 perguntar à professora! -Professora, meu trabalho é esse aqui, como é o nome? Entendeu?  
 221 Pra a gente, assim, ter domínio sobre aquilo que a gente tá falando. **Então essa bactéria**  
 222 **é *Klebsiella pneumonI*, a gente não fala o AE no final**, certo. É, outra coisa que é  
 223 importante também é explorar sempre figuras, tabelas dos artigos, então se você vem  
 224 aqui para apresentar, o ideal é você apresentar todas as figuras e todas as tabelas que  
 225 existem nesse artigo, certo. **Nesse artigo de você só tinha uma figura, uma, e ainda**  
 226 **tinha [...] e ela não foi colocada.**

Percebe-se que, num primeiro momento, as questões destacadas pela docente dizem respeito a práticas de letramento acadêmico, não exatamente domínio do conteúdo da disciplina. Contudo, cabe salientar que esse trecho consiste apenas no início de uma fala longa, com duração de mais de quinze minutos. Na continuidade, ela vai, gradativamente, transformar a etapa de avaliação do seminário em outra aula através de retomadas dos conceitos trabalhados na exposição, pedidos de esclarecimentos, estabelecimento de relações entre o conteúdo do seminário e outros assuntos vistos no curso, etc.

Mesmo assim, como ela já havia sinalizado em sua primeira intervenção, esta segunda fala deixa ainda mais evidente a presença de aspectos de letramento acadêmico entre seus critérios avaliativos. Um dos principais aspectos, que ela cita reiteradas vezes, é o valor dos recursos visuais. A docente demonstra esse valor, em sua primeira intervenção quando critica a ausência da imagem original da “capa” do artigo (linhas 27-28); depois, o primeiro elemento negativo que ela aponta na avaliação do seminário é o excesso de texto e falta de imagem nos *slides* (linhas 205-207); não satisfeita, ainda enfatiza a necessidade dos estudantes explorarem todos os recursos visuais do texto (linhas 222-225), para, paradoxalmente, reconhecer que

naquele artigo só havia um figura (linha 225). Isso nos leva a acreditar que, provavelmente, a docente esperava que a equipe produzisse suas próprias imagens para realizar a apresentação e, mais uma vez, confirma a recorrência a recursos visuais como característica da linguagem médica, conforme já discutimos (subseção 2.1.3).

A fala da docente contempla ainda mais dois aspectos de letramento próprios da área de Saúde: a convenção que existe quanto à notação científica dos nomes dos micro-organismos em itálico (linhas 222-225) e a pronúncia dos termos em latim (linhas 216-222). Para além dessas questões mais superficiais, a professora também tocou em assuntos abstratos, relativos ao funcionamento das comunidades discursivas, nem sempre evidentes para iniciantes.

Isso acontece quando, em sua primeira intervenção, ela indica, implicitamente, que a aceitação de um texto científico está atrelada ao reconhecimento dos pesquisadores na área (“Então, você dá um *Print Screen* da capa, coloca porque isso até valoriza o trabalho que foi feito por uma equipe, um grupo de pesquisa, né.” -linhas 28-29). Da mesma forma, a docente esclarece uma particularidade do discurso científico quando explica que as áreas disciplinares atribuem valor diferenciado a determinadas práticas letradas (“o que é importante para aquela disciplina? O que é que eu não posso pecar, quanto àquela disciplina?” -Linhas 212-213). Assim, ela descreve questões de linguagem e interação que podem auxiliar o estudante em sua inserção nas comunidades discursivas (GEE, 1996, p.136 –subseção 2.1.3)

De volta à análise da atuação de nosso participante Antônio no seminário, aspectos como a avaliação negativa subjacente à intervenção da professora, assim como a não adesão da plateia à sua exposição e sua imediata substituição pelo grupo sugerem que, também neste evento, ele não apresenta domínio dos letramentos secundários requeridos. Esse resultado pode ser compreendido como implicação de questões já conhecidas: a) o fato do texto-base está escrito numa língua que ele não dominava, b) a pouca afinidade com recursos tecnológicos para fazer pesquisa ou preparar os *slides* que atendessem às expectativas da professora; e, finalmente, c) o modo fortuito como foi escolhido para realizar a apresentação. Tais fatores caracterizavam aquele seminário como uma “situação estressante” das quais nos fala Gee (2001[1989] p.528 – seção 2.1) em que as tensões entre os discursos constitutivos do indivíduo chegam a prejudicar seu desempenho em um deles.

### 4.1.3 Caso 3 – Thaís (31, branca, egressa de escola estadual, Enfermagem.)

À época da coleta de dados, Thaís tinha trinta e um anos e residia com o esposo em Limoeiro, cidade da Região Agreste, localizada a cerca de 50 km de Vitória. Trabalhava como técnica em Enfermagem num hospital de Recife realizando plantões a cada duas noites. A escolha pelo curso é explicada no trecho seguinte:

Eu nunca tinha pensado em área de saúde antes até o adoecimento de uma pessoa próxima, família. Foi quando eu entrei, pela primeira vez, num hospital e começou a me despertar a vontade. Então, queria o trato mesmo direto com o paciente, tentei, cheguei a tentar uns dois vestibulares, como eu não passei, eu vi que podia ter esse contato com a profissão de outro jeito. Fiz Técnico em Enfermagem<sup>75</sup>.

Quando questionada sobre a relevância do sistema de reserva de vagas para o acesso à universidade, a estudante é enfática:

**sim, sem dúvida.** Eu tinha já a pretensão quando eu tava no técnico [curso] de voltar a tentar Enfermagem uma época. Mas precisava trabalhar, precisava me manter e ajudar em casa também e a partir daí o que foi que eu fiz? eu desviei um pouco mas, com os planos de... não! Quando eu me estabelecer das pernas e começar a ganhar dinheiro eu volto a tentar Enfermagem! (...) **aí, quando foi em 2012 eu me animei com a possibilidade das cotas e voltei a estudar.** Então, em um ano estudando eu consegui entrar.

O depoimento destaca o efeito da Lei 12.711/12 como motivação para Thaís, que pôde inscrever-se no sistema de reserva de vagas pelo fato de ter realizado o ensino médio em uma escola pública estadual de sua cidade. De acordo com a estudante, a contribuição da PAA foi decisiva para que ela alterasse suas perspectivas de vida em relação aos projetos de seus pais, como relata:

não, mas a ideia do meu pai, ele sempre dizia, o engraçado é isso: ele chegava pra gente e perguntava: você quer fazer o quê? **Quer fazer um curso de cabeleireira ou quer fazer um curso de manicure?** E ele não tava brincando, ele tava falando sério porque, **pra ele, a profissão promissora pra mulher era essa:** ou era ser manicure,

<sup>75</sup> Refere-se ao curso de Enfermagem em nível técnico/profissionalizante.

ou era ser cabeleireira. Ele queria montar alguma coisa lá na frente de casa pra gente, tinha toda essa ideia.

Com a aprovação no vestibular da UFPE, Thaís tornou-se a primeira universitária de sua família. Mas, ao lado da alegria pela conquista da vaga, a necessidade de conciliar emprego e estudo era apontada como o maior desafio para a estudante:

Não sei! Mas assim: eu vou levando né... hoje, por exemplo, hoje eu tô aqui o dia todo, à noite eu vou trabalhar eu volto pra casa amanhã e tem que vir . Mas **os dias que eu tenho plantão a coisa é bem corrida**, mas eu, vai ter que ser temporário porque eu tô chegando ao limite já. Cansada...

Apesar dessa dificuldade, ela é otimista em avaliar seu desempenho acadêmico considerando sua situação de vida e estabelecendo comparações com os demais estudantes de sua turma:

(...) **diante dessas circunstâncias**, excelente. No primeiro período, passei por média em todas. **As notas não foram excelentes, assim, dignas de uma aluna laureada**, mas eu não estou, definitivamente, entre os três piores, não. Eu acho que estou me saindo bem. **É claro que os meninos de Recife se saem melhor, mas estou bem.**

Cabe esclarecer que a expressão “meninos de Recife”, no contexto do Centro Acadêmico de Vitória- CAV, onde Thaís estudava, era atribuída aos estudantes da capital e Região Metropolitana do Recife que prestavam vestibular para esse *campus* do interior, atraídos por menores concorrências. A origem do termo remete ao início do funcionamento do CAV, em 2006, por influência do sistema de bonificação no vestibular da UFPE. Como já vimos (subseção 1.5.1) durante a vigência dessa medida de ação afirmativa, os vestibulandos de cursos daquele Centro que tivessem realizado o ensino médio em escolas do interior pernambucano (públicas ou privadas) recebiam um bônus de 10% na média. Assim, os estudantes do CAV originários de cidades da RMR eram reconhecidos, entre os próprios alunos, como melhor preparados pelo fato de não terem contado com auxílio de bônus para

obter aprovação no vestibular, e, também porque, em sua maioria, eram egressos de instituições privadas de ensino<sup>76</sup>.

No comentário de Thaís, percebemos que ela representa seu desempenho como inferior ao desses considerados bons alunos e aquém das expectativas institucionais, simbolizadas pela distinção da *láurea universitária*<sup>77</sup> (“As notas não foram excelentes, assim, dignas de uma aluna laureada”). Mesmo assim, ela consegue relativizar a importância de tais elementos recorrendo ao conceito de *mérito pessoal* (PINTO, 2005, p.17 –subseção 1.2.3) basilar à *redefinição de sucesso acadêmico* que consiste na capacidade que os estudantes têm de, em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas por meio de esforço, mesmo que os resultados ainda não sejam semelhantes aos daqueles em situações mais favoráveis (MOEHLECKE, 2004a, p.773 – seção 1.3).

Esse mesmo otimismo é usado para avaliar seu desempenho nas práticas letradas demandadas em seu curso:

Hoje sim. Eu lembro, no primeiro peri/ eu (...) no início você tem uma certa dificuldade porque a linguagem técnica, à princípio, assim... até você se familiarizar com a forma da escrita, com os termos que são utilizados, com, com toda construção, você leva um determinado tempo, mas, eu estou me familiarizando com tudo isso.

As falas de Thaís sugerem que ela vivencia um processo de inserção no discurso acadêmico embora ainda se considere iniciante. Neste caso, a forma de ingresso à universidade pelo sistema de reserva de vagas, não parecia representar uma dificuldade

---

<sup>76</sup> A maioria dos classificados que não residiam no interior eram egressos de escolas particulares porque os egressos de escola pública da capital e RMR contavam com o bônus de 10% na média concorrendo no *campus* Recife.

<sup>77</sup> Os critérios para concessão da *Láurea Universitária* para alunos da UFPE concluintes de graduação com melhor desempenho acadêmico foram atualizados por meio da Resolução nº 13/2010, aprovada pelo Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE). A reunião foi realizada no dia 3 de dezembro, no Centro de Tecnologia e Geociências (CTG), no Campus Recife. Para obter a *Láurea*, o estudante precisa ter ingressado no curso por meio de vestibular; ter realizado na UFPE, no mínimo, 75% da carga horária plena do curso e perfil a que está vinculado, subtraída a carga horária referente a estágios curriculares obrigatórios; não ter incorrido em reprovação, por falta de frequência ou de aproveitamento, ao longo do curso; e não ter registrado penalidade disciplinar no histórico escolar. A *Láurea* será concedida ao concluinte que obtiver a média geral mais alta dentre os aprovados sem exame final em todas as disciplinas. Caso nenhum estudante satisfaça este requisito, o título será concedido ao concluinte que, dentre os aprovados com nota final não inferior a sete em todas as disciplinas, registrar o menor número de aprovações mediante exame final. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=39070:critérios-para-concessão-de-laurea-sao-atualizados&catid=5&Itemid=78](https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=39070:critérios-para-concessão-de-laurea-sao-atualizados&catid=5&Itemid=78)>. Acesso em 09 jan. 2016.

adicional para a beneficiária, como podemos confirmar, em seguida, na análise de sua atuação no seminário acadêmico.

### *A opção por realizar o seminário*

A docente do último módulo da disciplina “Genética e Evolução Humana” escolheu como instrumentos de avaliação a realização de uma única prova teórica (valendo até 10 pontos) e propôs um seminário (valendo até cinco pontos) para compor a média dos estudantes através de cálculo ponderado, em que a prova teria peso 2 e o seminário peso 1. Como já dissemos (subseção 3.3.2), essa atividade tinha caráter facultativo, pois a docente outorgou a possibilidade daqueles que não desejassem realizar o evento terem a nota obtida na prova teórica como a média final do módulo.

Thais foi uma das pessoas que optaram por realizar o seminário juntamente com dois colegas, que segundo ela, fazia parte de seu grupo habitual de trabalho. Para tanto, eles escolheram uma dentre nove doenças genéticas listadas pela professora e realizaram pesquisas com a finalidade de socializar os conhecimentos em classe.

No dia determinado para a apresentação deles, a segunda daquela aula, a professora (P) estava sentada próxima do centro da sala quando deu permissão para os seminaristas iniciarem o evento:

#### **Seminário 3 –trecho 1**

- 1 **P** –Então, o segundo grupo pode iniciar.  
[Enquanto os estudantes tomavam providências diversas para o começo da apresentação, tais como conferir a projeção na lousa, a docente verificou, entre os materiais do grupo, a existência de um modelo anatômico em resina de um cérebro adulto em tamanho ampliado.]
- 2 **P** –**Vai ser cinco! Essa equipe vai tirar cinco! Trouxe peça.**[referindo-se ao modelo anatômico.]

A reação da docente nos permite perceber que o modelo anatômico, a “peça”, consiste num recurso valioso no discurso da área de Saúde. Se observarmos que sua avaliação positiva com a suposta atribuição de nota máxima ao grupo antecedeu à realização do seminário, concluímos que esse valor era inerente ao próprio objeto, independentemente de considerações sobre o uso que os estudantes fariam dele. Isso nos remete a uma das afirmações de Gee, para quem a existência dos discursos, muitas vezes, envolve vários

"acessórios", tecnologias, e uma infinidade de outros objetos de importância reconhecida pelos membros dos discursos (2001 [1989], p. 537-538 seção 2.1).

Durante toda a participação de Thaís na execução do seminário, a professora se mostrou receptiva, cooperando com a exposição de diversas formas: confirmando, destacando ou complementando a fala da aluna, como vemos no trecho:

### Seminário 3 –Trecho 1

- 99 **T** –**Aqui a imagem trazendo bem** como se apresenta o cérebro. É, os giros e sucus vão... vai  
 100 **está bem visível**, é, a linguagem também vai ser afetada, a memória e o ventrículo, que já  
 101 tem um espaço normal, só que a certa do córtex cerebral ele vai ser mais intenso.  
 102 **P** – [apontado para imagem projetada no slide] aqui está uma pessoa normal né, do lado  
 103 esquerdo e do direito um doente...”  
 104 **T** –ai por isso tam/  
 105 **P** –diferença grande, né? que dá...  
 106 **T** – Aqui é... uma **imagem histológica** do que acontece na formação da placa senil. Que vai  
 107 ser, a amiloide vai se agrupar e formar essa placa senil. Essa placa senil, que é essa  
 108 **daqui**, ela vai está entre... interrompendo as sinapses e por interromper as sinapses,  
 109 supondo aqui [**desenha no quadro**], as sinapses, ela vai se agrupar aqui, interrompendo  
 110 as sinapses. Por interromper essa sinapse ai aqui não vai estar saindo mais sinapse...  
 111 **P** –**mostra na peça como é o cérebro saudável!**  
 112 [a estudante interrompe sua fala para apresentar o modelo, que, em seguida, é  
 113 entregue à professora e depois disponibilizado aos alunos que o quisessem manipular]

Além da interlocução constante (linhas 102, 105 e 111), o trecho do seminário indica que os seminaristas reconheciam a relevância do modelo anatômico naquele discurso mais do que possuíam familiaridade com os potenciais e funções do recurso, posto que sua exploração efetiva no evento só aconteceu após a provocação da docente (linha 111).

Quanto às falas de Thaís, aspectos de linguagem como o uso de conceitos e termos técnicos demonstram adequação ao discurso acadêmico. Da mesma forma, frases como “*Aqui a imagem trazendo bem*”, “*está bem visível*”, “*aqui é uma imagem histológica*” assim como a frequente repetição do dêitico “*aqui*” (linhas 99, 110 e 106, 108, 109 e 110, respectivamente) indicam que a estudante conseguia ler esses recursos visuais de forma semelhante à leitura que seus professores faziam (PINTO, 2000, p.45-46 –subseção 2.1.3). Além disso, o fato de dedicar boa parte de seu tempo à exploração de recursos visuais, inclusive, recorrendo à lousa para complementar as imagens já projetadas (linha 109), mostra a concordância da aluna com o alto valor atribuído a esses recursos na linguagem didática da área de saúde.

Dessa forma, entendemos que a observação do desempenho de Thaís no seminário é convergente com suas declarações na entrevista e, ambos os dados ratificam os êxitos que ela vinha alcançando em seu processo de letramento acadêmico. Além do esforço pessoal da estudante, acreditamos que aspectos como afinidade com o curso e, principalmente, sua atuação profissional na área eram elementos facilitadores.

#### **4.1.4 Caso 4 – Paulo (28, pardo, egresso de escola estadual, Enfermagem).**

Nosso segundo participante do curso de Enfermagem tinha 28 anos, residia com seus pais e irmãos em Vitória onde trabalhava num estabelecimento comercial de propriedade de sua família. As razões que o levaram a optar pelo curso de Enfermagem são abordadas no trecho:

(...) **ainda procuro essa resposta “por que Enfermagem”**. Mas, Foi uma coisa que eu sempre tive interesse desde pequeno, 6<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> série [antiga designação das etapas de escolarização do Ensino Fundamental II em regime se seriação] eu tinha interesse em biologia nessa área de corpo humano, fisiologia, anatomia, tudo mais e aí eu gostava muito de biologia, mas eu tinha impressão que não era biologia que eu queria essa parte de animais, plantas tudo mais eu não tinha tanto interesse era mais no corpo humano. Então, **eu tentei Medicina por duas vezes, mas não consegui**, dentre as outras opções de curso da área da saúde a que **eu acho que dava pra passar e tinha o Centro aqui, perto de casa**.

O estudante demonstra pouca convicção da escolha. Seus motivos são de ordem pragmática: o fato de não ter obtido aprovação em Medicina, a comodidade de poder estudar no mesmo lugar em que residia e trabalhava e seu interesse por disciplinas relacionadas aos cursos de Saúde. Contudo, merece destaque na fala de Paulo a ausência de alusões à atuação profissional futura habilitada pela graduação em Enfermagem. Diante disso, ele atribuía importância reduzida à Lei 12.711/12:

**Se eu estudasse sério mesmo, eu passaria sem cota**. Eu nem estudei esse ano e passei, mesmo que foi na segunda turma, mas passei direto, sem remanejamento. A concorrência de Enfermagem em Vitória é muito menor do

que de Medicina em Recife. No caso eu coloquei a opção de reserva de vagas, mas se eu não tivesse colocado eu também teria passado.

A veracidade das informações prestadas pelo estudante é confirmada na subseção 1.5.2 desta tese, que mostra a relação candidato/vaga do concurso vestibular em que Paulo foi aprovado. Enquanto a concorrência das vagas reservadas no grupo “D”<sup>78</sup> em Enfermagem/Vitória foi de 2,5, a de Medicina/Recife superou a marca de 27 concorrentes. Da mesma forma, ainda na seção citada, já vimos que a Lei 12.711/12 não promoveu grandes mudanças no perfil sociocultural das turmas de ingressos Enfermagem que permaneceu constituída, majoritariamente, por egressos de escolas públicas, pardos de classe média-baixa.

Além da relativa baixa procura no vestibular, em outros trechos da entrevista, Paulo manifesta a representação negativa que fazia de seu curso e a possibilidade de procurar outra graduação num momento oportuno:

**A sala quase só tem quase meninas e o trabalho ganha pouco e trabalha muito.**

No próximo semestre já começa os estágios aí eu vou ver... aí eu vou ver e qualquer coisa eu mudo de curso agora ou depois... eh... Odontologia, Fisioterapia vou ver.

A sentença destacada remete-nos à construção social da imagem dos profissionais de Enfermagem em nosso país: em sua maioria, do gênero feminino e remuneração incompatível com as atribuições. Se observarmos que as demais opções de curso cogitadas por Paulo são parecidas com o atual (Medicina, Odontologia e Fisioterapia), concluímos que a representação social do curso de Enfermagem exerce função desestimulante para ele. Assim, o estudante confessa estar aguardando para experimentar a profissão de forma mais próxima, através dos estágios, para, então, ter melhores condições de avaliar a possibilidade de mudança de curso.

Em momento algum de sua entrevista, o aluno fez menção a grandes desafios com as práticas de letramento acadêmico, exceto pouca fluência na escrita:

Eu acredito que a minha leitura até de artigos mais complexos, de coisas mais complexas não é muito complicada. Só não tenho muita facilidade em escrever, eu até demoro um pouco, não tenho muito essa prática da escrita, mas a leitura eu acho que é ... eu não tenho dificuldade.

---

<sup>78</sup> Destinada a pretos, pardos e indígenas com renda maior que 1,5 salário-mínimo *per capita*

Já em relação às práticas pedagógicas, Paulo criticava fortemente o uso de seminários acadêmicos como instrumento avaliativo nas disciplinas de seu curso porque, para ele:

Esse curso é de bacharelado e não de licenciatura. **Não vou ser professor, pra quê apresentar seminário?** Não gosto de me juntar com gente que não faz nada no desenvolvimento do seminário e ta/ e também enfrentar as perguntas que tiram a concentração na hora da apresentação.

O trecho demonstra que o estudante percebe o seminário como um treinamento para o exercício da docência, logo, deslocado no contexto de um curso que não se propõe à formação de professores. Outras razões para sua ressalva ao uso avaliativo desse evento dizem respeito aos problemas de trabalho em equipe e à interação com a plateia no momento de apresentação. Esses argumentos fundamentaram a decisão de Paulo de não realizar o seminário de “Genética e Evolução Humana”, em conformidade com a opção concedida pela docente.

A situação deste beneficiário da Lei 12.711/12 é bem descrita por Boiarsky (2003, p. 53 –subseção 2.2.4), quando destaca a influência de aspectos como a disposição dos alunos e seus propósitos para estarem na academia para o sucesso das orientações de letramento em salas de aula. Pois, de acordo com a autora sem determinação, o aluno não irá destinar tempo e esforços necessários. No caso de Paulo, a pouca afinidade que ele demonstra pelo curso parece constituir a principal razão por que ele se representa como externo àquele discurso.

#### 4.2 IDENTIDADE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE LETRAMENTO E SEMINÁRIOS ACADÊMICOS EM FOCO

Nesta seção, estabelecemos relações entre os depoimentos e comportamentos dos quatro participantes da pesquisa, sempre que possível, remetendo-os aos contextos mais amplos de atuação dos indivíduos em seu processo de letramento acadêmico através de discussões em torno de três categorias analíticas.

Objetivamos apresentar respostas provisórias às questões de pesquisa discutidas na introdução e no capítulo metodológico desta tese, que foram: 1) a forma de acesso à universidade chega a constituir uma identidade para os participantes? e, em caso positivo,

quais os significados dessa identidade nos dois cursos pesquisados?; 2) em que consistia ser letrado naquelas comunidades discursivas e como eram ensinadas as práticas letradas? e, 3) quais as funções dos seminários no processo de apropriação dos discursos e letramentos acadêmicos por parte dos estudantes?

#### **4.2.1 “O pessoal que vem da escola pública” e “alguns que passaram”: identidades relacionadas à forma de ingresso na universidade**

Como sinalizado nas análises feitas até agora, nossos dados permitem perceber a existência de identidades sociais relacionadas à forma de ingresso dos alunos nos dois cursos pesquisados. Dentre tais identidades, destacamos aquela condizente com alguns beneficiários de políticas de ações afirmativas, os chamados “cotistas”. Esse resultado é semelhante aos obtidos por Dauster (2002) e Pinto (2005 e 2006), mas possui a peculiaridade de evidenciar que, em nosso estudo, *a identidade cotista não é definida, exclusivamente, pela forma de acesso à universidade nem é atribuída a todos os classificados em vagas reservadas.*

Assim, no curso de Medicina/Recife a denominação “cotista” contemplava apenas os beneficiários da Lei 12.711/12 que provinham de escolas públicas estaduais e compartilhavam características como renda familiar baixa e origem em cidades fora da Região Metropolitana do Recife. Já no curso de Enfermagem/Vitória, a identidade cotista era definida, contrastivamente, em distinção a um grupo seletivo de alunos, os chamados “meninos de Recife”, descritos como residentes da RMR e oriundos de instituições particulares de ensino. Dessa forma, por razões que remontam ao início do funcionamento do Centro Acadêmico de Vitória, ser “cotista” naquele curso constituía o perfil mais comum entre os alunos, normalmente associado à residência em cidades do interior pernambucano e ao fato de ser egresso da rede estadual de ensino médio.

Os depoimentos dos estudantes nos autorizam a concluir que *a identidade cotista tinha conotação negativa em ambos os cursos*, embora em diferentes gradações. Acreditamos que esta deva ser a principal causa para fenômenos como o *apagamento* ou a *busca por superação dessa identidade* verificados entre os participantes da pesquisa. Nesse aspecto há uma divergência de nossos resultados em relação aos de Pinto (2005), que constatou a existência de graduações em que os ingressos pelo sistema de reserva de vagas eram estimulados a assumir a identidade de cotista e a mantinham durante sua trajetória na universidade para demarcar compromissos profissionais e políticos” (p. 26 –subseção 1.2.4).

O mesmo não foi verificado em nosso estudo quanto à influência de agentes atuando no sentido de estimular os participantes a assumirem a identidade cotista. Ao contrário, fatores como a rejeição da política de ação afirmativa no cursinho frequentado pela estudante descrita no caso 1 contribuíram para que ela admitisse ter feito um *uso estratégico do sistema de cotas* e não se reconhecesse enquanto cotista. Com isso, apesar de ter obtido classificação no curso de Medicina em uma vaga reservada, ela minimizava a importância da Lei 12.711/12 para seu acesso à universidade, em alguns momentos, reproduzia discursos contrários à PAA e, falando de supostos grupos de convívio em sua sala de aula, *representava-se como integrante do grupo de “aprovados” em vez de se incluir no grupo do “pessoal que vem da escola pública”*.

Enquanto isso, o segundo estudante de Medicina, que se reconhecia como cotista, demonstrava interesse em superar tal identidade, associada a aspectos considerados por ele como desafiantes à formação médica, tais como: escolarização precária, limitações financeiras e origem geográfica desprestigiada. De acordo com o aluno, essas características explicariam alguns dos distanciamentos e conflitos entre seus discursos primários e os letramentos exigidos em seu curso, de modo que ele, frequentemente, se representou como externo ao discurso acadêmico. Além disso, o estudante apontava a existência de dificuldades de integração com seus colegas de sala, supostamente, motivada por sua identificação como cotista.

Nos depoimentos dos alunos de Enfermagem, casos 3 e 4, a identidade cotista não configurava um desafio adicional no processo de letramento acadêmico, tendo em vista que seus perfis fossem bem próximos dos demais colegas de sala. Mesmo assim, não verificamos interesse da parte deles em assumir essa condição. Mais uma vez, nossos resultados não convergem com as conclusões de Pinto (2005 e 2006), segundo o qual, quanto menor o “prestígio social” do curso escolhido, maior apego dos classificados em vagas reservadas pela identidade cotista.

Diferentemente, percebemos que representações acerca do mérito individual exerciam forte pressão na definição das identidades sociais e acadêmicas dos estudantes dos dois cursos da área de Saúde. Essa noção de mérito individual, tida como elemento caracterizador daquelas profissões, em princípio, era contraditória com a facilitação de acesso à universidade constituída pelas cotas. Diante disso, a identidade de cotista, assim como considerações étnico-raciais ou de condição financeira eram ignoradas em prol da adoção de um individualismo meritocrático.

Entretanto, nesse aspecto, residem duas características marcantes do discurso dos participantes que se associavam à identidade cotista. A primeira diz respeito ao fato de conjugarem valores individualistas e competitivos com ideais igualitários e compensatórios. A segunda é a não correspondência entre o conceito de mérito que usavam para se autoavaliar, levando em conta não só os resultados obtidos, mas também os percalços de sua trajetória (mérito subjetivo) e a noção usada para avaliar seus colegas, ignorando outros elementos além dos resultados aferíveis em notas e colocações em *rankings*.

A participante descrita no caso 3 classificava seu desempenho acadêmico como excelente, em consideração com suas condições de vida, ao mesmo tempo em que se punha numa escala comparativa entre uma presumida “aluna laureada” e os “três piores de sua sala”. Já no caso 2, o aluno denunciava se sentir menosprezado pelos colegas em razão de obter notas inferiores enquanto estabelecia comparações entre ele e os demais estudantes da turma, desconsiderando as individualidades desses últimos. Em sua entrevista, o mesmo participante dá a entender que uma das razões dele desejar a existência de um número maior de egressos da escola pública em seu curso era a possibilidade de se relacionar com pessoas com “até mais dificuldades” que as suas.

Tais aspectos nos levam a concluir que a resistência à identidade cotista naqueles cursos passava por construções sociais mais amplas em torno das identidades profissionais (TEIXEIRA, 2003, p.170-171 e 134; CALMON & LÁZARO, 2013, 7-8 – subseção 1.5.2) e da concepção de universidade enquanto instituição regida, exclusivamente, pela meritocracia (FERES JÚNIOR & ZONINSEIN, 2008, p.17- 18 – subseção 1.2.1). Por isso, a nosso ver, a aceitação dessa identidade está imbricada à busca coletiva de superação dos aspectos mencionados em direção à construção do conceito de universidade como espaço democrático com representações da diversidade social (MOEHLECKE, 2004a –subseção 1.2.3; BOAVENTURA SANTOS, 1994 –seção 1.3) condições que, certamente, não serão alcançadas apenas através de recursos jurídicos.

#### **4.2.2 “Não é que nem na escola”: sobre as práticas pedagógicas e de letramento acadêmico**

Diante da constatação da existência de identidades sociais relacionadas com a forma de ingresso à universidade, nesta subseção, discutimos como os participantes lidavam/negociavam/transformavam tais identidades no sentido de se assumirem como

membros, iniciantes ou externos aos discursos dominantes na academia, ressaltando o papel de diferentes atividades pedagógicas, assim como o dinamismo desse processo. Nesse sentido, discorreremos, principalmente, sobre os significados locais de letramento e de ser letrado e sobre os objetivos e pressupostos subjacentes às práticas desenvolvidas nos cursos.

Apesar de se constituírem em duas graduações com identidades e públicos distintos, por pertencerem à mesma área, os cursos de Enfermagem e Medicina pareciam compartilhar muitos valores e práticas de letramento. Por isso, observamos que os significados do letramento e, em consequência, a identificação de ser letrado eram, na maioria das vezes, comuns nos dois cursos, sendo a valorização de recursos visuais (imagens, gráficos, tabelas, etc.) uma de suas características marcantes (PINTO, 2000, p.41 –subseção 2.1.3).

Como vimos nos depoimentos e situações vividas por nossos participantes, os recursos visuais se constituíam elementos estruturais do discurso daquelas comunidades, reconhecidos por seus membros como condição de eficácia da aprendizagem e sinal de adequação das performances discursivas dos indivíduos em relação aos conteúdos da formação na área de Saúde. Esses pressupostos explicam a afirmação do estudante descrito no caso 2, sobre a impossibilidade de ter bom rendimento acadêmico sem dispor de materiais com recursos visuais legíveis para auxílio mnemônico; da mesma forma, os pressupostos justificam a insistência de sua docente em reclamar da ausência de imagens na apresentação do seminário em que ele atuou, mesmo sabendo que uma única imagem compunha o texto-base do evento.

Mas, a despeito dessa importância atribuída aos recursos visuais no discurso pedagógico da área, nossos dados mostram que, semelhantemente ao estudo de Pinto (2000, p. 47-51), nos cursos que acompanhamos, a utilização de imagens era naturalizada pelos professores que as tratavam como formas “neutras” para transmissão de saberes com forte viés empiricista e objetivo de fixação de conteúdos por parte dos discentes. Assim, os profissionais não costumavam tecer considerações sobre o processo de construção dos recursos visuais, nem explicitavam os princípios cognitivos e perceptivos que permitiriam aos estudantes atribuir significados plausíveis àqueles recursos.

Dessa forma, o trabalho pedagógico em torno de recursos visuais observado naqueles cursos parecia ignorar que a leitura das imagens, da mesma forma que um texto verbal, exige o compartilhamento de saberes e experiências entre professores e alunos que os permita “inserir as impressões visuais obtidas pela observação em uma rede de categorias que lhes dê um significado legítimo” (PINTO, 2000, p.51 –subseção 2.1.3). Em conformidade, vimos que a participante que melhor tirou proveito desses recursos na nossa amostra foi a estudante de Enfermagem descrita no caso 3. Provavelmente, pelo fato de já exercer a profissão em nível

de formação técnica, ela não só lia como propriedade imagens da área da Saúde, como também percebia a relação desses recursos com outros objetos valiosos naquele discurso, tal como o modelo anatômico que favoreceu seu desempenho no seminário.

Os demais estudantes, que não compartilhavam com seus professores as mesmas experiências quanto à leitura de recursos visuais e exploração de objetos da área, foram apenados em diferentes momentos do processo avaliativo. Assim, a aluna descrita no caso 1 perdeu ponto na prova teórica porque não conseguia reconhecer uma estrutura anatômica sinalizada e, no já citado seminário do caso 2, a ausência de imagens foi um aspecto destacado negativamente.

A essa altura, chamamos atenção para o fato de que os instrumentos avaliativos, ou nos termos de Pinto (2000, p. 57), “as atividades de consagração do saber” que, na nossa investigação, eram representados por provas e seminários, desempenhavam funções além da mera verificação da eficácia do ensino. Na verdade, observamos que elas concorriam para legitimação das práticas pedagógicas evidenciando os valores e pressupostos subjacentes ao trabalho desenvolvido. Dessa forma, em torno dessas atividades, foram desencadeadas significativas interações entre os participantes e seus professores.

O domínio da linguagem especializada, rigorosamente perseguido nos dois cursos, foi outro valor da área da Saúde saliente. O primor pela precisão no emprego de termos técnicos foi manifesto nas atuações incisivas dos docentes, por exemplo, descontando pontos em provas quando os alunos cometiam equívocos, tais como, confundir o prefixo “infra” com “epi” na palavra composta *infra*-glótica (caso 1); insistindo em distinguir o significado de “doente” em relação a “portador do alelo” (seminário1) ou até na exigência de que os aprendizes grafassem e pronunciassem termos em latim de forma padronizada (seminário 2). Vale lembrar que, conforme mostramos na seção anterior, o que estava em pauta nessas três situações não era apenas a apreensão de conceitos, mas também o saber falar sobre os mesmos empregando linguagens específicas das esferas acadêmica e científica.

A esta altura é necessário esclarecer que não questionamos a relevância das linguagens especializadas nos cursos da área de Saúde. Em vez disso, nossa crítica recai sobre o fato de que o ensino ministrado oferecia um mínimo de justificativas para a importância atribuída ao emprego dessas linguagens em ambientes acadêmicos e profissionais. Consequentemente, os alunos tendiam a incorporar aquele uso para evitar penalidades, mas sem demonstrar compreender suas funções.

Já do ponto de vista da inserção dos estudantes nas comunidades discursivas, percebemos que os professores, como letrados nos discursos disciplinares, raramente

desenvolviam um metadiscorso no sentido de explicar aos alunos que tais linguagens eram elementos constitutivos do próprio discurso da área da Saúde. Concluímos, nos termos da teoria de Gee (seção 2.1) que as práticas pedagógicas com vistas à apropriação das linguagens especializadas, assim como o já comentado trabalho com os recursos visuais, se davam, principalmente, através de atividades de *aquisição dos discursos* bem mais do que de *aprendizagem sobre os discursos* da área.

Essa ênfase na aquisição, em detrimento da aprendizagem sobre os discursos secundários dominantes, sugere que os objetivos da ação pedagógica privilegiavam a apropriação desses discursos pelos aprendizes. Em outras palavras, levá-los a alcançar um nível de letramento nos discursos da área de Saúde que os permitisse valorizar, ler, escrever, falar e se comportar como enfermeiros e médicos. Contudo, sem igualmente favorecer que se posicionassem criticamente naqueles discursos. Pois, sabemos que para que os estudantes se tornem usuários críticos dos discursos, mais do que sejam colonizados por eles, o ensino de práticas letradas deve extrapolar as atividades de aquisição contemplando também a reflexão sobre os próprios discursos com o auxílio de metalinguagem.

Ressaltamos nosso reconhecimento de que promover situações de ensino sistemático de letramentos com vistas a auxiliar membros de diferentes grupos sociais a se tornarem letrados em discursos acadêmicos/científicos é uma tarefa já bastante complexa. Assim como sabemos, em conformidade com Gee (1996, p.139; 2001[1989], p.527) que as atividades de aquisição são, de fato, prioritárias em relação às de aprendizagem no processo de inserção nos discursos, especialmente, para estudantes nos níveis mais elementares. Por outro lado, entendemos que um ensino que se volta exclusivamente para transmissão de práticas e valores, prescindindo da reflexão sobre os mesmos ou sobre as próprias práticas pedagógicas, além de ser contraproducente para boa parte dos aprendizes no sentido de que contribui para aliená-los, favorece também o aparecimento de muitos daqueles conflitos que Comber & Cormack (1997 –subseção 2.2.4) denominam como pontos críticos no processo de letramento acadêmico.

Isso porque, a ausência do metadiscorso não impede que parte dos estudantes questionem aspectos das atividades de ensino a que são expostos, ou das práticas de letramento acadêmico que são convidados a desempenhar. Ao contrário, como vimos na seção anterior, o estudante 2, que, em muitos momentos, se representou como externo aos discursos e letramentos dominantes em sua sala, foi também o que mais demonstrou questionar aspectos da constituição dos mesmos. Isso ratifica a fala de Gee (1996, p.140 –subseção 2.1.3) quando

afirma que a inclusão parcial dos sujeitos nos discursos traz a vantagem de torná-los observadores conscientes do que estão tentando fazer.

Esse estudante identificou, por exemplo, a existência de *(des)continuidades* entre suas experiências prévias de letramento e as desenvolvidas na academia (FISCHER, 2010 – subseção 2.2.4), que o levaram a declarar que o processo de ensino/aprendizagem na Faculdade de Medicina “não é que nem na escola”. Inicialmente, porque, agora, segundo o estudante, a exposição de seus professores não se baseava em apenas um livro. De acordo com Pinto (2000 –subseção 2.1.3), os docentes da formação médica costumam ministrar um número limitado de conteúdos, sobre os quais realizam pesquisa e produzem seus próprios materiais de aula. Nas palavras do pesquisador, a identificação do professor como um especialista leva a uma *personalização do conhecimento*, assim como a uma representação da figura professoral como sendo uma referência, uma autoridade em determinados assuntos. Nesse contexto, os materiais produzidos por eles, com destaque para os recursos visuais, tais como os *slides*, são amplamente utilizados, sendo diretamente associados ao discurso do professor.

Todos esses aspectos foram confirmados na nossa investigação, pois, vimos que as disciplinas eram ministradas, simultaneamente, por até três docentes, que tratavam apenas de uma parte da ementa, conforme sua especialidade. Cada um deles costumava produzir duas ou três notas (normalmente, através de uma prova teórica, outra prática e um seminário). Assim, os graduandos chegavam a realizar cerca de seis momentos avaliativos por disciplina. Mas, na maioria dos casos, eles não eram orientados sobre quais textos e livros consultar no sentido de se preparar para esses exames. Em vez disso, os docentes disponibilizavam tão somente apresentações preparadas por eles em *Power Point* tanto para os alunos estudarem para provas, quanto para prepararem os seminários (seminário 1).

O impacto dessa atuação recorrente dos docentes do ensino superior, que representa desafio adicional no processo de letramento acadêmico de muitos estudantes (COMBER & CORMACK, 1997 –subseção 2.2.4) é bem descrito em um dos depoimentos já vistos do estudante do caso 2: “os professores eles não dizem qual o material procurar (...) Professor vai, chega na aula e aí fala aquele negócio ali e a partir do que ele falou a gente tem que saber qual é o assunto e procurar algum livro que tenha e tem livro que não tem”.

Outros conflitos entre os discentes e seus professores foram evidenciados em torno das provas discursivas. Inclusive a estudante 1, que costumava não demonstrar resistências às práticas acadêmicas, manifestou insatisfações a esse respeito no comentário: “(...) eu tirei 6,9, achei muito estranho (...) Quando eu vi a nota, né, pela prova que eu tinha feito eu só perdi

uma questão das 10. O problema foram detalhes de cada questão”. Já o estudante do caso 2 é taxativo quando diz que: “tem uns professores que só perguntam umas coisas nada a ver” e quando manifesta seu desconforto em relação à exposição de listas nominais com as notas dos alunos na sala de aula ou nos locais de circulação da faculdade.

No sentido de explicar tais desencontros, mais uma vez, nos são úteis a exposição de Comber & Cormack (1997 –subseção 2.2.4): a) os alunos precisavam seguir a lógica dos professores para responderem correta ou adequadamente às questões, no entanto essa lógica nem sempre lhes era explicitada; b) faltavam sinalizações adequadas dos erros, fazendo com que os estudantes ficassem sem entender suas notas; c) os educandos precisavam trabalhar muito para identificar o que era requerido deles; e, por fim, d) os professores escolhiam o que era significativo no trabalho dos alunos sem se certificar de que os educandos compartilhassem/entendessem esse valor.

Nesse contexto, o ensino de práticas letradas era também um ponto pouco pacífico entre os alunos e seus docentes tendo em vista a existência de desproporcionalidades entre o espaço reservado à didatização explícita de tais práticas no tempo pedagógico e as cobranças dos professores em relação ao desempenho dos estudantes. Nossas observações e os depoimentos dos entrevistados revelam a grande quantidade de leituras que os estudantes eram solicitados a realizar, incluindo compêndios, manuais, artigos e livros, sendo boa parte desses materiais em língua estrangeira, além de fichas de aula, *slides* e muitos textos imagéticos. Já as atividades de escrita eram limitadas, principalmente, a provas discursivas, postagens em blogs e resenhas, que se prestavam à função avaliativa, mas não chegavam a figurar como objeto de ensino.

Acredita-se que essa defasagem entre os gêneros acadêmicos que os alunos liam e os textos que eles escreviam (DIONÍSIO & FISCHER, 2010 – subseção 2.2.2) seria minimizada na sequência do curso de Enfermagem/Vitória, que continha entre seus componentes curriculares disciplinas voltadas, exclusivamente, para o ensino de práticas letradas acadêmicas em língua materna e estrangeira (seção 2.3).

É razoável considerar que apenas a existência desses componentes curriculares não garantia que todas as habilidades e competências linguísticas indicadas nos documentos oficiais orientadores da formação inicial da área de Saúde fossem exploradas durante o curso. Mesmo porque, como já vimos, muitas dessas habilidades e competências são de difícil didatização nos ambientes convencionais de ensino, posto que envolvam multiletramentos, dentre os quais destacamos: além do letramento acadêmico, o letramento digital e aqueles mais próximos da atuação profissional. Por outro lado, as presenças dessas disciplinas

representavam a opção do colegiado de Enfermagem pelo ensino explícito de práticas letradas *no currículo* daquela graduação. O mesmo não existia em Medicina/Recife, que sugere a opção pelo modelo do *escrever nas disciplinas* próprias da formação médica.

Mas, independentemente do modelo curricular vivenciado, nossas observações e os depoimentos dos entrevistados apontam que o espaço reservado à didatização de práticas letradas nas disciplinas da formação na área da Saúde era desproporcional à importância que tais práticas recebiam na avaliação dos alunos. Isso porque, apesar de atribuírem grande valor à *performance* dos estudantes em práticas de leitura, oralidade letrada e escrita, os docentes ensinavam, minimamente, essas práticas através de atividades de aquisição, isto é, as oportunidades de aprendizado se concentravam na própria prática, sem recorrência de uma metalinguagem que pudesse auxiliá-los a entender o que estavam tentando desempenhar. A crença de que os estudantes podem aprender autonomamente é subjacente a esta prática pedagógica, contudo, tal pressuposto se mostrou inadequado para promover o êxito de parte dos estudantes nas atividades propostas (GEE 1996, p.135-137; ZAVALA, 2010 –subseção 2.1.3), conforme discussão seguinte sobre os seminários acadêmicos.

#### **4.2.3 “Não vou ser professor, pra quê apresentar seminário?” o espaço dos seminários como eventos de letramento acadêmico nos cursos de Saúde.**

Em continuidade à discussão iniciada na subseção anterior, sobre a forma como os participantes da pesquisa lidavam/negociavam/transformavam suas identidades no sentido de se assumirem como membros, iniciantes ou externos aos discursos dominantes na academia, neste item, destacamos o papel dos seminários no processo de letramento acadêmico e nas práticas pedagógicas dos cursos da área de Saúde. Nesse sentido, abordaremos a influência dos encaminhamentos dados pelos docentes e de suas concepções sobre os seminários nos desempenhos das equipes, além de discutirmos as funções desse evento no ensino de práticas discursivas e na avaliação dos discentes. Finalizamos a seção tecendo considerações sobre alternativas para auxiliar os aprendizes a responderem aos mutiletramentos envolvidos no seminário.

Cabe reafirmar nossa posição de entender o seminário como evento de letramento, mais do que um gênero textual (SILVA, M. 2007; VIEIRA, 2005 –seção 2.4), porque tal opção nos permite considerar aspectos de suas várias etapas constitutivas. Assim, as descrições dos três seminários realizados pelos participantes (casos 1, 2 e 3), sugerem que os encaminhamentos

dados pelos docentes desde o momento de proposição da atividade, que Meira & Silva (2013a, 2013b) incluem na etapa de planejamento, influenciaram, de algum modo, a apresentação. Isso pode nos ajudar a explicar, por exemplo, as diferenças significativas nos desenvolvimentos de cada evento, assim como nos desempenhos individuais dos estudantes.

Observamos que, apesar das situações específicas de produção, as alunas que se saíram melhor na atividade tinham em comum o fato de terem se voluntariado para realizar a tarefa e compartilhado sua preparação com pessoas próximas. Esse foi o caso da primeira estudante, eleita para representar toda turma tendo o auxílio de parte dos colegas para produzir a apresentação. De forma parecida, a terceira estudante optou tanto por realizar o seminário, já que a atividade tinha caráter facultativo, quanto também pôde trabalhar com seu grupo habitual de estudo.

Diferentemente, o segundo estudante, cujo desempenho insatisfatório pode ser inferido a partir de elementos como a intervenção da docente, conteúdo e tempo de duração da fala e sua imediata substituição pelos colegas, foi sorteado para executar o seminário no próprio momento da apresentação, sem poder se eximir da tarefa pelo risco de prejudicar todo grupo. Além disso, sua alegada dificuldade de ser aceito em equipes de trabalho e o fato do texto-base estar escrito num idioma que ele não dominava sugerem que sua contribuição para preparação do evento foi reduzida. A comparação desses três seminários nos autoriza a concluir que elementos como a flexibilidade demonstrada pelos docentes para negociar a realização da tarefa, a adesão dos estudantes à proposição do seminário e o entrosamento dos seminaristas na etapa de planejamento favoreceram a realização dos eventos 1 e 3.

Da mesma forma, a concepção que os professores demonstravam de seminário enquanto exposição de um texto ou discussão de temas (MEIRA & SILVA, 2013a, p.110) também parecia exercer influências sobre o comportamento dos alunos. Mais uma vez, a proposta do seminário 2, que limitava a atuação da equipe a apresentar um artigo determinado pela própria professora não parece ter motivado os seminaristas. Segundo críticas da profissional, o grupo não explorou adequadamente o texto através de recursos visuais. Mas, apesar da observação expressa de forma pontual, sabemos que a ausência desses recursos na apresentação apontava para um desenvolvimento estreito da execução do evento.

Isso porque, de acordo com o modelo proposto por Meira & Silva (2013a –subseção 2.4.1) o comentário da docente diz respeito à unidade retórica 2, a fase instrumental da etapa de execução do seminário, que pode ser desenvolvida por até duas estratégias: 1) o desenvolvimento do assunto de forma expositiva, e, 2) exemplificações práticas do assunto. Em outras palavras, é nessa unidade retórica que os seminaristas exploram o conteúdo com

base nos focos discursivos da proposta e, recorrentemente, se utilizam de diversificados recursos midiáticos para promover a atenção e interação com a audiência. Então, a inexistência de recursos além da própria fala dos alunos no seminário 2 indica que a fase instrumental desse evento foi reduzida à estratégia mais básica.

Propostas mais próximas da concepção de seminário enquanto discussão de um tema, logo, com mais espaço para pesquisa e autoria da apresentação por parte dos seminaristas, propiciaram maior engajamento das duas outras equipes. No seminário 3, os alunos realizaram toda pesquisa autonomamente, enquanto no primeiro, apesar da recomendação de seguir os *slides* disponibilizados pelo professor, a equipe foi autorizada a buscar referências adicionais. Nesses casos, a fase instrumental do evento foi desenvolvida através das duas estratégias possíveis, de explicação e de exemplificação. Destacando valores discursivos da área, a exemplificação foi feita com uso de imagens nos dois eventos, e, no seminário 3, também com exploração de peça anatômica.

Mas, independentemente das diferenças de encaminhamento ou da concepção de seminário a orientar o trabalho pedagógico, observamos que os três eventos descritos constituíram momentos privilegiados do processo de letramento acadêmico dos estudantes. Isso porque as situações de seminário, em especial na etapa de avaliação dos mesmos, foram as poucas ocasiões de aula em que os docentes forneceram explicações aos alunos sobre dimensões das práticas discursivas nem sempre perceptíveis apenas pela imersão nas próprias práticas (GEE, 1996, p.136).

Tais explicações diziam respeito tanto a aspectos mais superficiais, como convenções de escrita e uso de termos especializados, quanto a assuntos abstratos, relativos à valorização de símbolos e outros objetos próprios da área e ao funcionamento das comunidades discursivas, tais como: a relação entre a aceitação de um texto e a credibilidade que seus autores gozam entre os pares, ou o caráter situado do que conta como letramento em cada disciplina. Com isso, entendemos que os seminários acadêmicos presenciados possibilitaram a descrição de questões de linguagem e interação que contribuem para a inserção exitosa do iniciante naquelas comunidades discursivas.

Entretanto, não ignoramos o fato de que nem tudo que envolve tornar-se membro de uma comunidade pode ser descrito ou explicado em detalhes, posto que as práticas discursivas não são compostas apenas por estruturas de interação pública, mas também por formas de pensar. Estas, por sua vez, apesar de serem passíveis de internalização, não são, todavia, abertamente ensináveis, exigindo cumplicidade e aceitação do aprendiz com as perspectivas dos discursos que lhes permita ser reconhecido desempenhando uma identidade

social (GEE, 1996, p.136). De qualquer forma, espaços de instrução explícita de práticas discursivas como o propiciado pelos seminários são úteis no sentido de oferecer suporte ao processo de letramento acadêmico dos alunos, especialmente, dos menos familiarizados com os discursos dominantes na academia.

Apesar dessa funcionalidade e do amplo emprego dos seminários nos cursos, comendo o processo avaliativo de três dos cinco docentes acompanhados, as justificativas que os profissionais ofereciam para proposição da atividade, bem como os encaminhamentos e orientações dadas para sua produção, indicavam pouca atenção ao potencial pedagógico do evento. O exemplo mais elucidativo é seminário 1, que, mesmo sendo realizado por apenas dois estudantes, destinava-se a atribuir créditos a todos os setenta alunos da sala. Vale salientar que a participante 1 declarou ter recebido ajuda de colegas para preparação, contudo, isso não a impediu de se referir ao evento como um momento que exigiu dela “dedicação pra ajudar a turma, *dar nota a turma*”.

A grande disparidade de valor atribuído pelos professores a esse instrumento na avaliação dos alunos também se mostrou contraproducente. Ainda no caso do seminário 1, a proposta inicial do professor era que a atividade poderia resultar em até dois pontos extras para os estudantes, todavia, após apresentação, ele transformou o seminário numa nota única, valendo até dez pontos. Os outros dois seminários exemplificam situações extremas: o seminário 2 foi tomado como instrumento mais valioso e indispensável do processo avaliativo porque ele sozinho equivalia até dez pontos, o mesmo que a soma das duas outras provas (prática e teórica); opostamente, o seminário 3 era o instrumento menos valioso e opcional do processo em que estava inserido.

Tais motivos, a falta de esclarecimentos quanto ao potencial pedagógico do seminário e as oscilações de sua valoração no processo avaliativo, se repercutiam na percepção dos estudantes, que tendiam a conceber o seminário mais como um recurso para melhorar as notas que uma oportunidade de aprendizagem. Isso nos ajuda a entender a não adesão do participante 4 à tarefa e seu questionamento quanto à pertinência desse evento em cursos de bacharelado.

Finalmente, cabe também considerar o escasso suporte fornecido às equipes em relação à complexidade do evento. Como vimos, apesar de todos os professores se dizerem disponíveis para ajudar na preparação, a atuação efetiva deles nessa etapa do seminário se resumiu a disponibilizar seus próprios *slides* (seminário 1) e corrigir as apresentações em *power point* de alguns grupos (seminário 2). Enquanto isso, como um evento multimodal cuja produção demanda o domínio de mutiletramentos (VIEIRA, 2007), os profissionais

presumiam que os alunos fossem capazes de realizar autonomamente, pelo menos, três principais ações: 1. fazer pesquisas em base de dados científicas, algumas em língua estrangeira; 2. produzir as apresentações com a maior quantidade de recursos de exemplificação, fazendo uso de ferramentas tecnológicas; 3. reconhecer/desenvolver as formas linguístico-discursivas de interação naquele evento.

Como sabemos, o domínio de uma segunda língua ou a familiaridade com questões de tecnologia não era a realidade de todos os alunos. Por sua vez, o uso de bases de dados científicas exige conhecimentos de termos e procedimentos específicos que, inicialmente, requerem alguma instrução para manipulação por parte de aprendizes. Da mesma forma, com o auxílio do quadro proposto por Meira & Silva (2013a) percebemos que nem sempre os alunos reconheciam as estratégias possíveis para realização das fases de abertura, instrumental e de fechamento da execução do seminário. Tais aspectos sugerem que, semelhantemente ao que dissemos na subseção anterior acerca das práticas de leitura e escrita, o pressuposto da existência de *entendimento tácito mútuo* (subseção 2.1.3) pelos professores parecia justificar o tratamento superficial dessas questões em sala de aula.

Na visão de Vieira (2005) o professor da disciplina de língua portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio deveria desenvolver trabalhos de análise/reflexão nos momentos anteriores e após as apresentações de seminários no sentido de desenvolver nos alunos a habilidade “de ouvir o outro, de adequar o registro à situação, de prender a atenção do público, de integrar a palavra do outro ao seu próprio discurso, de argumentar, de contestar sem ser agressivo, etc.” (p.151). Para a pesquisadora, não seria necessário um *modelo* de ensino seminário na escola, mas sim conceder um tratamento interdisciplinar do evento para agregar contribuições e elementos peculiares de outras áreas do conhecimento.

Por seu turno, Meira & Silva, (2013a , 2013b) a partir de um *corpus* de seminários produzidos por estudantes de ensino superior, propõem o quadro já visto (subseção 2.4.1) composto de unidades retóricas e estratégias da etapa de execução do seminário, porque defendem que “unidades retóricas bem estabelecidas parecem ser determinantes para mobilização do conteúdo na prática do seminário contribuindo para uma boa atuação dos sujeitos” (p. 135). Nas análises dos três seminários que acompanhamos, esse modelo mostrou-se eficaz para explicar situações de conflito entre as expectativas dos docentes e a efetiva atuação dos seminaristas, contudo, seu alcance é limitado a aspectos linguístico-discursivo da etapa de execução do evento. Assim, o modelo secundariza aspectos das etapas de planejamento e avaliação do evento, bem como os valores cultivados nas áreas disciplinares e o mutiletramentos envolvidos.

Entendemos que a realização de seminários acadêmicos nos cursos da área de Saúde implica questões amplas que não se esgotam na sala aula. Inicialmente porque os letramentos envolvidos não são passíveis de ensino nas aulas convencionais dos currículos desses cursos, que nem sempre contam com disciplinas específicas de linguagem. Acreditamos que as alternativas envolvam a existência de outros espaços de aprendizagem na universidade, tais como cursos de idiomas, treinamentos para usos das bases de dados científicas, além da disponibilidade de recursos tecnológicos na universidade. Aos docentes, cabe destacar o potencial pedagógico do evento e considerar os conhecimentos prévios e condições efetivas dos alunos além de esclarecer, da forma mais precisa possível, suas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes na tarefa.

## CONSIDERAÇÕES

Em diferentes momentos deste texto, entre eles a introdução, dissemos que as políticas de ação afirmativa em nosso país, com ênfase para o sistema de reserva de vagas no ensino superior, guardavam relações diretas com as lutas empreendidas pelos movimentos negros por igualdade racial e o fim do racismo, iniciadas no final da década de 1970. Contudo, como vimos, as PAA sofreram ações de discursos que foram deslocando seu foco afirmativo para compensatório, no sentido de que representaria uma suposta admissão das fragilidades do ensino médio público. Assim, o texto da Lei 12.711/12 possibilitou a emergência do protagonismo dos egressos da escola pública, descrito como a principal característica dos beneficiários do Programa Especial de Acesso ao Ensino Superior.

A condição de ser egresso de escola pública é também referida por estudiosos como critério econômico indireto pelo fato de que a maioria dos frequentadores desses estabelecimentos pertence às camadas mais baixas da população. Entretanto, ao se fundamentar na definição de escola pública do inciso I, do art. 19, da LDBEN, a Lei contempla também egressos dos colégios militares e colégios de aplicação, instituições reconhecidas por se destacarem em avaliações de desempenho de estudantes nacionais e por atender a um público de classe média-alta, características que, em princípio, não estabeleceriam relação de coerência com os aspectos compensatório ou econômico.

Da mesma forma, o caráter afirmativo da política parece também ter ficado comprometido na redação do critério étnico-racial que agrega na mesma cota três grupos de indivíduos, a saber: “pretos, pardos e indígenas” cujos sistemas de exclusão social e consequentes necessidades educativas podem variar. Além disso, a escolha da autodeclaração como única forma de comprovação desse critério e a necessidade de consulta anual ao censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para definição dos percentuais de vagas a serem reservadas oferecem desafios adicionais à prática da nova legislação pelas instituições de ensino superior.

A interpretação feita pela Universidade Federal de Pernambuco do texto legislativo, considerando os aspectos destacados e o então percentual de 12,5% para as cotas, produziu grandes disparidades nas concorrências das vagas reservadas nos cursos de Enfermagem/Vitória e Medicina/Recife no vestibular 2013. Como vimos, o grupo “B” que dizia respeito a três critérios privilegiados pela Lei (ser egresso de escola pública;

autodeclarar-se como preto, pardo ou indígena; e ter renda familiar de 1,5 salário *per capita*) foi mais disputado que o grupo de livre concorrência nos dois cursos. Os resultados são ainda mais surpreendentes se compararmos as relações candidato/vaga do grupo “B” com as do grupo “D”, também destinado a egressos de escola pública e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, mas como renda familiar acima de 1,5 salário *per capita*. Em Medicina, o grupo “B” teve cada uma de suas vagas disputadas por 51,8 candidatos enquanto as do “D” tinha a proporção de 27,2. A concorrência do grupo que contemplava os três critérios foi alta (27,2) em Enfermagem, já o grupo “D” desse curso teve a mais baixa relação candidato/vaga (2,5). Acontecimentos como esse podem ajudar a explicar os resultados controversos desse primeiro ano de vigor da Lei de Cotas nos dois cursos.

O de Enfermagem/Vitória registrou apenas duas mudanças no perfil dos ingressos desse ano em relação ao anterior. A primeira delas, que não podemos precisar se estava diretamente relacionada à prática da Lei foi que, apesar da expressiva concorrência de suas vagas em todos os grupos, houve a diminuição de vagas ocupadas, posto que apenas 51 das sessenta oferecidas no curso foram efetivamente preenchidas. Vale salientar que no ano de 2012 o quantitativo de vagas ocupadas tinha sido de 59. Outra mudança foi a inclusão de um estudante autodeclarado de etnia indígena. No demais, como seu público já era próximo do perfil desenhado pela Lei, o curso permaneceu, majoritariamente, frequentado por egressos de escolas públicas estaduais, de classe média-baixa e pardos.

Em Medicina/Recife, houve elevação efetiva de egressos de escolas públicas além dos 12,5 % previstos para aquele concurso e a inclusão de indivíduos de baixa renda em faixas salariais que sequer haviam sido representadas no ano anterior. Paradoxalmente, essa graduação registrou um aumento da renda total da turma, o que resultou na acentuação de seu caráter elitista tradicional. Entendemos que esse resultado estava relacionado com o fato da maioria daqueles egressos de escola pública provir de instituições federais e, conseqüentemente, mostrava a fragilidade do critério econômico indireto. Quanto à questão étnico-racial, observamos um incremento apenas no número de pardos nesse curso.

Nesse contexto, acompanhamos quatro ingressos pelo sistema de reserva de vagas através de entrevistas e observações de aulas de uma disciplina obrigatória, com ênfase na participação deles em seminários acadêmicos. Nossas questões de pesquisa indagavam, respectivamente, a) se a forma de acesso à universidade chegava a constituir uma identidade para os participantes e quais os virtuais significados dessa identidade; b) o que significava ser letrado e como eram ensinadas as práticas letradas; e, c) quais as funções dos seminários no processo de apropriação dos discursos e letramentos acadêmicos por parte dos estudantes.

Em resposta à primeira questão, percebemos que a forma de acesso à universidade parecia relacioná-los a determinadas identidades sociais nas duas graduações. Entre tais identidades, havia uma condizente com alguns beneficiários das PAA, os chamados “cotistas”. Mas, vale salientar que essa identidade tinha conotação negativa e não era atribuída a todos os classificados em vagas reservadas, só àqueles que preenchessem características adicionais como frequência à escola pública estadual, condições financeiras limitadas e origem em cidades do interior pernambucano.

Assim, os classificados em vagas reservadas que não exibissem tais características tendiam a não se reconhecer como cotistas. No discurso deles, as cotas eram tomadas como estratégia competitiva no vestibular, mas, ao mesmo tempo minimizavam a importância da Lei 12.711/12 para seu acesso à universidade. Já os ingressos que se reconheciam como cotistas também compartilhavam a representação negativa da identidade e manifestavam o desejo de superá-la no sentido de construir trajetórias acadêmicas de sucesso. Acreditamos que tais fenômenos de *apagamento e busca de superação da identidade cotista* nos cursos da área de Saúde sejam, em parte, explicados pelo *ethos* das profissões, fundamentados no conceito de mérito individual.

Os quatro participantes desta pesquisa exemplificam bem a diversidade de perfis que compunha o grupo de ingressos na UFPE pelo sistema de reserva de vagas daquele ano, quanto a suas trajetórias educacionais e à forma como se relacionavam com as PAA e com a identidade cotista. Havia tanto os que se queixavam das precariedades do ensino médio público, quanto os que manifestavam satisfação com sua escolarização pregressa e, inclusive, admitiam ter frequentado os mesmos cursinhos preparatórios que parte dos ingressantes pela livre concorrência. Era diversa também a relação desses estudantes com as graduações escolhidas: havia ingressos pelas cotas que já trabalhavam na área, por isso, demonstravam muita afinidade com suas práticas e valores e também aqueles que se mostravam pouco convictos da escolha.

Além desses aspectos, no acompanhamento dos participantes ficaram evidentes idiosincrasias de muitas naturezas, tais como: idades, motivações pessoais pelas carreiras e participação em redes de apoio na sala de aula, entre outras, que se repercutiam de diferentes maneiras no desempenho acadêmico dos alunos. Isso parece indicar que, apesar de nosso reconhecimento da existência de identidades relacionadas à forma de ingresso na universidade, percebemos que essa condição, em si mesma multifatorial, se articulava com outras características no processo dinâmico de identificação dos indivíduos nas interações sociais. Com isso, reiteramos nossa posição de não atribuir importância exclusiva à forma de

ingresso dos sujeitos na universidade, tendo em vista a concorrência dos aspectos já apontados, de ordem pessoal e ambiental, nas trajetórias dos participantes.

Na introdução e ao longo desta tese de doutoramento, falamos também sobre a suposição de que os beneficiários de PAA tenderiam a apresentar um precário desempenho acadêmico, representando riscos à qualidade das IES. Esse discurso da ameaça, combinado ao discurso do déficit do letramento, que aponta para um suposto despreparo dos ingressos no ensino superior de participar de práticas letradas nessa esfera, se refletia em duas principais posições assumidas por estudiosos das áreas de educação e da linguagem quanto ao ensino de práticas letradas que deveria ser oferecido a esse público. Por um lado, uns propunham a criação de alternativas curriculares e extracurriculares específicas no sentido de auxiliar beneficiários de ações afirmativas a dominarem os letramentos acadêmicos. Outro grupo sugeria maior atenção à investigação da escrita acadêmica e medidas amplas de revisão do ensino de práticas letradas na academia para contemplar as mudanças na composição do corpo discente.

Em torno de nossa segunda questão de pesquisa, percebemos que os estudantes dos dois cursos da área de Saúde eram expostos a um ensino excessivamente voltado para transmissão de práticas e valores, prescindindo da reflexão sobre os mesmos ou sobre as próprias práticas pedagógicas. Essa ênfase na aquisição, em detrimento da aprendizagem sobre os discursos da área sugeria que os objetivos da ação pedagógica privilegiavam a apropriação de letramentos dominantes dentre os quais, destacamos a leitura de textos técnicos com abundância de recursos imagéticos e o domínio de linguagens especializadas, contudo, sem igualmente favorecer que os aprendizes fizessem uso críticos dos mesmos.

Além de contribuir para tornar parte dos alunos meros reprodutores colonizados por aqueles discursos, esse ensino propiciava o aparecimento de muitos conflitos entre os atores no processo de letramento acadêmico. Pois, mesmo sem o apoio de metalinguagem que suportasse as análises dos discursos, alguns estudantes, em especial aquele que se representava como externo aos discursos e letramentos dominantes na área, conseguia identificar seus aspectos constitutivos e se posicionar criticamente em relação a eles.

Assim, com base na percepção dos alunos, questões como a personalização do conhecimento na figura do professor, a pouca orientação por parte dos docentes sobre quais fontes e textos eles deveriam consultar no sentido de acompanhar as aulas e se preparar para os exames, a falta de sinalizações dos erros nas provas e a não correspondência entre o conteúdo desenvolvido nas aulas e o que era cobrado nas avaliações eram objetos de questionamentos. Um de nossos participantes manifestava também grande desconforto em

relação à exposição de listas nominais com as notas dos alunos na sala de aula, prática que, segundo ele, acirrava a competitividade entre os estudantes e dificultava sua integração com os colegas de turma.

O ensino de práticas letradas era também um ponto pouco pacífico entre os atores, tendo em vista a desproporcionalidade entre o espaço reservado à didatização explícita de tais práticas no tempo pedagógico e as expectativas que os professores tinham em relação ao desempenho dos estudantes. Isso porque as *performances* dos alunos em atividades de leitura, escrita e oralidade recebiam grande valor nos processos avaliativos das disciplinas da formação em Saúde, realizados por instrumentos como provas e seminários. Mas, os docentes didatizavam minimamente essas práticas através de atividades de aquisição, isto é, reduzindo as oportunidades de ensino às situações que aconteciam durante as realizações das próprias práticas, com pouca reflexão prévia ou posterior e sem recorrência de uma metalinguagem que pudesse auxiliar os estudantes a entenderem o que estavam tentando desempenhar.

Além disso, havia uma defasagem entre os textos que os alunos eram solicitados a ler, mais próximos da esfera científica, tais como: livros, artigos, compêndios, etc. e os gêneros textuais que escreviam, basicamente: provas discursivas, postagens em blogs, resumos e resenhas que se prestavam à função avaliativa, mas não chegavam a figurar como objeto de ensino. Subjacente a essa prática pedagógica estava a crença na existência de um entendimento tácito mútuo entre os agentes, contudo, tal pressuposto era contraproducente para parte dos alunos, principalmente, àqueles cujos discursos primários apresentavam maiores incompatibilidades e distanciamentos dos discursos secundários dominantes da área de Saúde.

Os seminários acadêmicos consistiram umas das poucas ocasiões de aula em que os docentes forneceram explicações aos alunos sobre dimensões das práticas discursivas nem sempre perceptíveis apenas pela imersão nas próprias práticas. Tais esclarecimentos diziam respeito tanto a questões superficiais como convenções de escrita e uso de termos especializados quanto a aspectos mais abstratos acerca do funcionamento das comunidades disciplinares. Esse espaço de instrução explícita parecia útil no sentido de oferecer suporte ao processo de letramento acadêmico dos alunos, favorecendo especialmente os menos familiarizados com os discursos dominantes na academia.

Contudo, somada à percepção anterior, que responde a nossa terceira pergunta de pesquisa, percebemos também que os seminários evidenciavam a escassez de apoio oferecido aos aprendizes em relação à complexidade da realização desse evento multimodal cuja produção demandava o domínio de muiltetramentos. Semelhantemente ao que dissemos em

relação às práticas de leitura e escrita, em torno do seminário era pressuposto que os discentes pudessem efetuar autonomamente ações como pesquisar em bases de dados científicas, algumas escritas em língua estrangeira; fazer uso de ferramentas tecnológicas para produzir as apresentações com recursos multimídia; reconhecer/desenvolver formas linguístico-discursivas tipificadas de interação naquele evento de letramento acadêmico.

Então, o ensino de práticas letradas oferecido nos dois cursos da área de Saúde se mostrou desafiante para os quatro participantes dessa investigação, independentemente de sua identificação com a identidade cotista, embora cada um deles tenha expressado dificuldades em diferentes momentos e com intensidade variada. Os alunos que apresentaram melhores desempenhos nas atividades propostas eram aqueles que compartilhavam mais conhecimentos e valores com seus docentes alcançados por vivências semelhantes através de preparo educacional ou pela experiência profissional na área da Saúde. Destacamos, mais uma vez, que a forma de acesso ao ensino superior não se mostrou um elemento determinante, pois mesmo entre aqueles que se reconheciam como cotistas, o desempenho nas práticas letradas variava bastante: desde a aluna que demonstrava desenvoltura e se representava como iniciante nos discursos da área, quanto aquele que se alegava externo a esses discursos. Apenas neste último caso, o cotista admitia ter dificuldades em alguns letramentos exigidos em seu curso como resultado de precariedades em sua escolarização prévia e outras exclusões de naturezas social e digital.

Dessa forma, os resultados desta investigação apontam para demandas em diferentes aspectos do sistema de reserva de vagas. Quanto ao acesso ao ensino superior, temos, pelo menos, três questões de difícil solução que remetem tanto à redação da Lei 12.711/12 quanto à autonomia da UFPE. A primeira delas diz respeito às construções dos grupos de reserva de vagas, pois, como já comentamos, o modelo praticado no vestibular 2013, que subdividia as vagas reservadas em quatro grupos (de “B” a “E”) foi desfavorável aos inscritos no grupo “B”, exatamente o que privilegiava os critérios econômico e étnico-racial.

A segunda demanda consiste na constatação de que o oferecimento de igual benefício a egressos de escolas públicas distintas produziu a concentração de estudantes provenientes de um número limitado de estabelecimentos públicos de ensino no curso mais concorrido. Finalmente, quanto à questão étnico-racial, percebemos ainda sub-representação de autodeclarados pretos e membros de etnias indígenas nos dois cursos. Com isso, fica indicada a necessidade de revisões no Programa Especial de Acesso ao Ensino Superior, no sentido de aumentar a representação de estudantes de baixa renda, negros e índios, especialmente, nas graduações mais disputadas.

Entretanto, a nossa análise revelou também que nem todas as situações envolvidas na política podem ser alteradas apenas através mecanismos jurídicos, assim como a conotação negativa da identidade cotista nos cursos de Enfermagem e Medicina e os consequentes fenômenos de seu apagamento ou busca de sua superação. Acreditamos que a mudança desse quadro pressupõe investimentos coletivos –institucionais, mas com colaboração dos diferentes atores acadêmicos – na concepção de academia como espaço democrático de representação da diversidade social. Nesse sentido, cabe às instituições estimular a aceitação das individualidades de modo não discriminatório, ao mesmo tempo em que dispensa tratamento igualitário, mas não massificante, ao corpo discente.

Quanto às questões de ensino/aprendizagem de práticas letradas na academia, nossa pesquisa aponta como equivocada a pressuposição por parte dos docentes de que os aprendizes devam se apropriar de formas situadas de realizar práticas de letramento autonomamente. Sinaliza, então, a necessidade de revisões no trabalho pedagógico no sentido de contemplar dos profissionais considerarem os conhecimentos prévios e condições efetivas de aprendizagem dos alunos, além de estabelecerem mais coerência entre os objetos de ensino e seus critérios avaliativos.

Mas, a pesquisa salientou também que nem todas as práticas envolvidas na realização de eventos de letramento da formação acadêmica/profissional podem ser didatizadas em aulas convencionais das disciplinas regulares dos cursos de graduação, ou assimiladas tardiamente, fora de um contexto de aprendizagem precoce. Assim, voltamos à polêmica sobre a proposição de medidas específicas para beneficiários de PAA, em caráter de nivelamento e extensão.

Como enfatizamos reiteradas vezes nesta tese, o letramento acadêmico envolve aspectos identitários e epistemológicos que comprometem a suposição de que os conflitos vivenciados pelos participantes pudessem ser solucionados através de atividades paliativas de transmissão de técnicas ou acomodação deles aos padrões textuais e interativos vigentes na academia. Por outro lado, isso não invalida a legitimidade de ações institucionais com vistas a atender interesses específicos, indistintamente, a todos os alunos. Em outras palavras, defendemos a existência/ampliação de espaços extracurriculares de ensino sistemático na universidade, tais como cursos de idiomas, treinamentos para usos das bases de dados científicas e recursos tecnológicos, por exemplo, de acordo com as demandas apontadas pela comunidade acadêmica.

Ao fim desta discussão, cabe destacar algumas das limitações que conferem caráter inconclusivo a este estudo. A primeira delas diz respeito ao fato de que nossas análises

contemplam um número reduzido de ingressos em dois cursos da mesma área no primeiro ano de vigor da Lei de Cotas na UFPE, quando foi praticado o percentual mínimo de reserva de vagas. Há necessidade de investigações com amostras mais amplas, maior número de cursos e no período em que seja praticada o percentual máximo de reserva a fim de verificarmos as questões aqui levantadas sobre o acesso de estudantes de baixa renda e de minorias étnico-raciais.

Outra limitação resulta da escolha de priorizar os processos de ensino/aprendizagem dos discursos na academia. Dessa forma, abordamos tangencialmente os elementos de contestação entre as práticas letradas acadêmicas e o senso original de identidade dos estudantes, representado por seus discursos primários. Acreditamos que investigações dessa natureza, que se debruçam sobre aspectos constitutivos de letramentos relacionados aos diferentes discursos constitutivos dos estudantes, tal como realizaram Ivanič (1998) e Zavala (2010), podem auxiliar o entendimento dos profissionais mais envolvidos com o ensino de práticas letradas sobre as negociações que estudantes precisam fazer, ao se mover na direção do letramento acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Sérgio (2008). Igualdade: a afirmação de um princípio jurídico inclusivo. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JÚNIOR, João (Orgs). *Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 329 - 345.
- ADAMS, Joelle. (2007). How can I investigate the influence of ‘identity’ on student writing at the transition from foundation to honours degree level? *Research Methods in Education MA in Education (Learning and Teaching)*. . Disponível em <<http://www.actionresearch.net/writings/tuesdayma/joelleadamsrme.pdf>> Acesso 20 abr. 2013.
- ALMEIDA, Leandro S. *et al.* (2005). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*. Vol. 9, N. 2, p.203-213
- ANDERSON, Gary, L.; IRVINE, Patrícia. (1993) Informing critical literacy with ethnography. In: \_\_\_\_\_. *Critical literacy: politics, práxis, and the postmodern*. New York: State University of New York, p. 81-104.
- ANDRÉ, Marli. (2003) *Etnografia na prática escolar*. 9.ed. Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. (1997). *Cadernos Cedes*, Campinas, v.18, n.43, dez.. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 dez. 2012.
- ARAÚJO, Camila Maria; BEZERRA, Benedito Gomes. (2013). Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos no Primeiro Ano do Curso de Letras. *Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*. N.º 9, Maio/Junho. Disponível em <[http://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos\\_9/Benedito\\_Camila.pdf](http://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos_9/Benedito_Camila.pdf) > Acesso 10 jul. 2013.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba. (2013). Expansão da educação superior no Brasil e os desafios para a gestão. In: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2013, Recife. *Anais eletrônicos*. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/AnaLuciaBorba.pdf>> Acesso em 27 ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. & GOMES, Alfredo Macedo. (2011). *Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática*. Disponível em □ [http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2558\\_int.pdf](http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2558_int.pdf) □ Acesso em 20 de mar.2014

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (2012 [1990]). Heterogeneidade (s) enunciativa (s). *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, v. 19, jul-dez. p.25-42.

BARBOSA, Augusto; WONS, Leticia, GRANATO Natália; NUÑEZ, Natália. (2013) Sociabilidade e êxito acadêmico dos alunos que ingressaram através de programas de cotas e vestibular indígena da UFPR. Disponível em:  
<<http://petsociaisufpr.files.wordpress.com/2009/05/sociabilidade-e-c3aaxito-acadc3aamico-dos-alunos-que-ingressaram-atravc3a9s-de-programas-de-cotas-e-vestibular-indc3adgena-da-ufpr.pdf>> Acesso 15 abr. 2013.

BARTLETT, Lesley. (2007). Literacy's verb: exploring what is literacy is and what literacy does. *Internacional Journal of Education Development*. Disponível em  
<[www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)>. Acesso em: 02 out. 2015.

BARROS, Clarissa Fernandes de Rêgo. (2009). *As ações afirmativas na UERJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Serviço Social, UERJ, Rio de Janeiro.

BARTHOLOMAE, David. (2001[1985]). Inventing the university. In: CUSHMAN, Ellen; KINTGEN, Eugene R.; KROLL, Barry M; ROSE, Mike. *Literacy: a critical sourcebook*. Boston: Bedford/ St. Martin's, p. 511-524.

BARTON, David. (2001). Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and education*.UK, v. 15, n. 2-3,.

Disponível

em: <<http://www.multilingual-matters.net/le/015/0092/le0150092.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

\_\_\_\_\_; HAMILTON, Mary.; IVANIČ, Roz.. (1999). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.

\_\_\_\_\_& HAMILTON, Mary (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge: London and New York,

\_\_\_\_\_. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.

BHATIA, V. & GOTTI, M. (2006). *Explorations in Specialized Genres*. Bern, Berlin, New York: Peter Lang.

BERKENKOTTER, Carol & HUCKIN, Thomas N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. Hillsdale: Erlbaum.

- BELINTANE, Claudemir.( 2006). Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago.
- BEZERRA, Benedito Gomes. (2012). Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez.
- BEZERRA, Teresa Olinda Caminha & GURGEL, Claudio. (2011). A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. *SBIJ*. n. 09, Ago, Disponível em file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/15-27-1-SM.pdf. Acesso em 12 Jan. 2015
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (1998 [1909]) *Dicionário de política*. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed.
- BOBBIO, Norberto. (1997). *Igualdade e liberdade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro.
- \_\_\_\_\_. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- BOIARSKY, Carolyn R. Learning to learn. In: BOIARSKY, Carolyn R. (Org.). (2003). Academic literacy in the English classroom: helping underprepared and working class students succeed in college. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, p.22-62.
- \_\_\_\_\_; HAGEMANN, Julie; BURDAN, Judith. (2003). Working class students in the academy. Who are they? In: BOIARSKY, Carolyn R. (Org.). Academic literacy in the English classroom: helping underprepared and working class students succeed in college. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, p.1-21.
- BOWE, Richard & BALL, Stephen. (1992). The policy process and the processes of policy. In: BOWE, Richard; BALL, Stephen & GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. New York: Routledge.
- BRASIL. (2014). Resolução CNE/CES nº3 de 20 de junho de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. *DOU 06/06/2014*. Seção 1, p. 8. Disponível em < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72042236/dou-secao-1-23-06-2014-pg-8/pdfView>> Acesso em 31 dez. 2014
- \_\_\_\_\_. (2012a). Decreto nº. 7.824: Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*: Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 out. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>. Acesso em: 27 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_.(2012b). Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 ago.

2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em 01 set. 2014.

\_\_\_\_\_. (2012c). Portaria MEC 18. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. *Diário Oficial da União: Republica Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 out. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. (2001a). Parecer nº 1.133, de 7 de agosto de 2001 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília (DF). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>> Acesso em 31 Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. (2001b). Resolução nº 3, de 7 de novembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>> Acesso em 02 Jan. 2015.

\_\_\_\_\_.(1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso 09 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso: 27 dez. 2012.

CABRAL, Ana Paula; TAVARES, José. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*. Vol. 9, n.2, p.203-213.

CADENA, Igor Fontes.(2012). Ações afirmativas: o sistema de cotas da UFPE. dissertação (mestrado em ciências da educação) universidade lusófona de humanidades e tecnologias, Lisboa.

CALMON, Claudia & LÁZARO, André. (2013). A cor da universidade e a importância das ações afirmativas. Rio de Janeiro. Disponível em <[http://www.flacso.org.br/gea/documentos/opinio/GEA\\_OPINIAO\\_N10.pdf](http://www.flacso.org.br/gea/documentos/opinio/GEA_OPINIAO_N10.pdf)> Acesso em 02 set. 2014.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L. & DIXON, Carol N.(2007). Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), p. 7-38

Universidade da Califórnia, Santa Bárbara, EUA.

CAVALCANTE, Cláudia Valente; BALDINO, José Maria & HAMÚ, Daura Rios Pedroso. (2013). Política de cotas nas universidades públicas brasileiras: deslocamento discursivo afirmativo para compensatório em tempos de universalização de cotas para quase todos? XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontífica Universidade Católica do Paraná, Curitiba de 23 a 26/09/2013. *Anais*. p. 20022 – 20038.

CHAFE, W. (1984). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, D. (org). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. New Jersey: Ablex.

CHARTIER, Anne-Marie. & HÉBRARD, Jean. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Études Et Recherches, BPI, Centre George Pompidou.

CHARTIER, Roger. (1991). As práticas da escrita. In: *História da Vida Privada - Da Renascença ao Século das Luzes 3*. Companhia das Letras, São Paulo.

CHRISTIANSEN, R. (2004). Critical discourse analysis and academic literacies: my encounters with student writing. *The Writing Instructor*. Disponível em: <<http://www.writinginstructor.com/essays/christiansen-all.html>>.

COMBER, Barbara. (2006) .Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. *Pedagogies*. London, v.1, n. 1, p. 59-67.

COMBER, Barbara; CORMACK, Phil. (1997). Looking beyond ‘skills’ and ‘processes’: literacy as social and cultural practices in classrooms. *Reading*, Oxford, v. 31, n. 3, p. 22-29.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. (2008). *Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. 260 p. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-SP, São Paulo.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (1993). Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. (2011). As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de Textos de pré-universitários . *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte. pp. 333-356.

DAUSTER, Tânia.(2002). *Bolsistas e Elite – tensão e mediação na construção diferencial de identidades de estudantes universitários*. In: VIII Congresso Internacional da Associação

- Brasileira de Literatura Comparada, 2002, Belo Horizonte. Anais. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/995-of4-st3.pdf>>. Acesso em 16 abr.2013.
- DELPIT, Lisa. (2001[1995]). The politics of teaching literate discourse. In: CUSHMAN, Ellen; KINTGEN, Eugene R.; KROLL, Barry M; ROSE, Mike. *Literacy: a critical sourcebook*. Boston: Bedford/ St. Martin's. p. 545-554.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes & FISCHER, Adriana. (2010) Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO “ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES”. *Actas do... Braga: CIEd.*, Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2013.
- \_\_\_\_\_. (2007). Educação e os estudos atuais sobre letramento. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC, Florianópolis*, v.25, n.1, p. 209-224, jan./jun. Entrevista concedida a Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré.
- \_\_\_\_\_. *Educação e literacias*. (2006). Relatório para professor associado do grupo disciplinar de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, Portugal, 121 p.
- ERICKSON, F (1982). Classroom discourse and improvisation: relations between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, L.C. (Org). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press.
- ERICKSON, F. & SHULTZ, J. (1982). *The counselor as gatekeeper*. New York: Academic Press. \_\_\_\_\_. (1981). When is a context? some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J. & WALLAT, C. (Orgs). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood: Ablex Press.
- ESPÍRITO SANTO, Ana Cristina do. (2013) *A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da universidade federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas*. 2013, 273 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia,
- ESTACIA, Maria Aparecida Tagliari. (2009). *Alunos do ProUni da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico*. 2009. 239 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, UFGRS, Porto Alegre.
- EVENSEN, Lars Sigfred. (1998). A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I. & M.

Cavalcanti (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 81-90.

FAIRCLOUGH, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

FERES JÚNIOR, João & ZONINSEIN, Jonas. (2008). Introdução -A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JÚNIOR, João (Orgs). *Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 9 - 33.

FERREIRA, Maria de Lourdes Santos. (2013). *Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG.

FIAD, Raquel Salek. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, V. eletrônico, n. especial, p. 357-369. 2ª parte.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho (2004). A produção do texto acadêmico escrito: uma proposta discursiva. In: SEMINÁRIO DO CELLIP - Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, 16., 2003, Londrina. Anais ... Londrina, PR: CELLIP/UDEL.

\_\_\_\_ & BONINI, Adair. (2006). Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez..

FISCHER, Adriana. (2010). Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 215-224.

\_\_\_\_. (2007). *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 341p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC. Disponível em <

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89764?show=full>> Acesso em 07 dez.2014.

FORGRAD – XVII Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras: política nacional de graduação. Manaus: EDUA, 2004. 47p.

FRANZEN, Bruna Alexandra. (2012). *Letramentos: o dizer de engenheiros relativo ao seu campo de trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau -FURB, 121p

FREITAG, Raquel Meister Ko.(2010). É o quê?: estratégia de interação ou sequenciação? *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, 39 (1): p. 157-166, mai.-ago. Disponível em

<[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL\\_V39N1\\_13.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N1_13.pdf)> Acesso em 31 Dez. 2014.

GEE, James Paul. (2006). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. 2a ed. New York: Routledge.

\_\_\_\_\_. (2004). Simulations and bodies. In: \_\_\_\_\_. *Situated language and learning. A critique to traditional schooling*. New York/London: Routledge.

\_\_\_\_\_. (2001[1989]). Literacy, discourse, and linguistics: introduction and What is literacy? In: CUSHMAN, Ellen; KINTGEN, Eugene R.; KROLL, Barry M; ROSE, Mike. *Literacy: a critical sourcebook*. Boston: Bedford/ St. Martin's, p. 525-544.

\_\_\_\_\_. (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, v.8, n. 44, p. 714-725

\_\_\_\_\_. (2000a) New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS (Eds.). *Multiliteracies. Literacy learning and design of social futures*. London/New York: Routledge,. p. 43-68.

\_\_\_\_\_. (2000b). The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated literacies. Reading and writing in context*. London/ New York: Routledge, p.180-196.

\_\_\_\_\_. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2ªed. Philadelphia: The Falmer Press.

GERALDI, João W. (2005). A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, Fae, UFMG, p. 15-27.

GHIRALDELO, Claudete M. (2006). A escrita (língua materna) em cursos de Engenharias. In: \_\_\_\_ (Org.). *Língua portuguesa no Ensino Superior: experiências e reflexões*. São Carlos: Claraluz, p. 15-22.

GOMES, Alfredo Macedo & MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, Mar. 2012. Disponível

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302012000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 31 out. 2014.

GOMES, Alfredo Macedo *et al.* (2011). A educação básica e o novo plano nacional de educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Ed. da UFG/ Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

GONZALEZ, Alberto Durán; ALMEIDA, Marcio José de. (2010). Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. *Physis*, Rio de

Janeiro , v. 20, n. 2. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312010000200012&lng=en&nrm=iso)

73312010000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Jan. 2015.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica

de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.11, n.33, p. 450- 460, set./dez. 2006.

GOUVEA, Viviane Silva. (2010). Territórios de exclusão e inclusão: uma análise geopolítica das escolas públicas e privadas dos estudantes ingressos no sistema de reservas de vagas da UERJ no

período de 2003 a 2009. Comunicação apresentada no XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. *Anais*. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS, 2010. Disponível em:

file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/download(2328)%20(1).PDF. Acesso em: 08 nov. 2014

GRAFF, H. J. (1979). *The literacy myth: literacy and social structure in the 19<sup>th</sup> century*. New York: Academic Press.

GREEN, Pam. (2001). Critical literacy revisited. In: FEHRING, H; GREEN, P. *Critical literacy: a*

collection of articles from the Australian literacy educators' association. International reading association,. Disponível em:

<<http://www.reading.org/publications/bbv/books/bk286/abstracts/bk286-1-Green.html>>.

Acesso em: 12 set. 2004.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. (2010). Apresentação: Frutos de um percurso de militancia. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de letras.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva (2007). *Educação Superior, Trabalho e Cidadania da população negra: O que aconteceu com os estudantes provenientes dos pré-vestibulares comunitários e populares em rede beneficiários das ações afirmativas da PUC-Rio após sua formatura na graduação?* 2007. 241 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Departamento de Serviço Social, PUC-RIO, Rio de Janeiro.

GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. (1972). Introduction. In: GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (Orgs). *Directions in sociolinguistics: the ethnography approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, Maureen Jennifer e FLÓREZ-ROMERO, Rita. (2011) Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 137-168.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HALL, Kathy. Co-constructing subjectivities and knowledge in literacy class: an ethnographic-sociocultural perspective. *Leeds*, v.16, n.2, 2002. Disponível em: <<http://www.channelviewpublications.net/le/016/0178/le0160178.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2005.
- HAMILTON, Mary. Introduction: Signposts. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; HEATH, Shirley Brice. (1982). *What do bedtime story means; narrative skills at home and school*. *Language and Society*, vol.11, p. 49-76
- \_\_\_\_\_.(1983) *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_.(1986). Critical factors in literacy development. In: CASTELL, S. de; LUKE, A. & EGAN, K. (orgs). *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLAND, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- IVANIČ, Roz. (2004). The discourses of writing and learning to write. *Language and education*, v.18, n. 3, p. 220-245.
- \_\_\_\_\_. & ORMEROD, Fiona. (2000). Texts in practices: interpreting the physical characteristics of children's project work. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanič. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, p. 91-107.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Writing and Identity: the discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- \_\_\_\_\_. *Worlds of literacy*. (1994). Toronto: Multilingual Matters Ltd/Ontario Institute for Studies in Education, p. 1-11.
- JOHNS, A. M. (1997). *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KIRSCH, Irwin, et al. (2000). *Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura, resultados do Pisa*. Tradução de B&C Revisão de textos. São Paulo: Moderna, 2004.
- Título original: Reading for change: performance and engagement across countries, results from Pisa 2000.

- KLEMP, Ron. (2004). Academic literacy: making students content learners. Disponível em: <[http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic\\_Literacy.pdf](http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf)>. Acesso em: 06 set.
- KLEIMAN, Ângela B. (2012 [1995]) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-57.
- \_\_\_\_\_. (1998a). Ação e mudanças em sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org). *Letramento e alfabetização: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (1998b). A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras. p. 267-302.
- \_\_\_\_\_. (1994). Por um enfoque interpretativo crítico dos marcadores de interação. *Boletim da associação Brasileira de Linguística*: 15, p.180-186.
- \_\_\_\_\_. (1993a). Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. *ALFA*: 37, p.59-74.
- \_\_\_\_\_. (1993b). Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor. *DELTA*: 9, p. 417-436.
- LANKSHEAR, Colin, *et al.* (2002). Introduction. In: LANKSHEAR, Colin. *Changing literacies*. Philadelphia: Open University Press, p. 1-7.
- \_\_\_\_\_. (2002). Literacy and empowerment. In: LANKSHEAR, Colin. *Changing literacies*. Philadelphia: Open University Press,. p. 63-79.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. (2007). The “academic literacies” model: theory and applications. In: SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. Anais... Tubarão: Unisul,. p.227-236. 1 CD-ROM.
- LEITE, Janete Luzia. (2011). Política de cotas no Brasil: política social? *Katálises*, Florianópolis, v. 14, n. 1, jan./jun, p. 23-31.
- LILLIS, Theresa. (2003). Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin move from critique to design. *Language and Education*. 17 (3), p. 192-207.
- \_\_\_\_\_(1999). Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university:cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140.
- LIMA, Abdul Joari. (2012). Gêneros discursivos orais em perspectiva: a construção de sentidos em eventos de letramento na voz de acadêmicos de história. Dissertação (Mestrado

em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau –FURB, 77p.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. (2012). Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam? Disponível em

<[http://www.flacso.org.br/gea/documentos/opiniaio/GEA\\_OPINIAO\\_N5.pdf](http://www.flacso.org.br/gea/documentos/opiniaio/GEA_OPINIAO_N5.pdf)> Acesso em 02 set.2014.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. (2002). O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: \_\_\_\_ (Org.). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p.19-40.

LÜBKE, Menga; ANDRÉ, Marli. (1986). A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes e BARROSO, Nuno Paulino. (2010). Práticas de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação: uma análise das relações entre língua e identidade. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos., Brasília, v. 91, n. 229, p. 604-621, set./dez.

MACHADO, Anna; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI; Lília S. (2005). O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *Signum: estudos da linguagem*, Londrina, v.1, n.8, p. 89-101, jun.

MACHADO, Viviane de Oliveira & MELLO, Vera Helena Dentee de. (2014) A sintagmatização e a produção de sentidos no texto da Lei 12.711/12. *ReVEL*, vol. 12, n. 23, p.95-119. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em 02 abr.2015

MAGALHÃES, Izabel (2012). Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabel (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, pp 17-68.

MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. (2013). *Eventos de letramento em situação carcerária*. 220p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MARCUSCHI. Luiz Antônio (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial.

\_\_\_\_\_. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36

- \_\_\_\_\_. (2001a). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2001b). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. Conferência apresentada no II Congresso Internacional da ABRALIN. Fortaleza, CE, 14 a 17 de março de 2001.
- MARINHO, Marildes. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, pp. 363-386.
- MARTINS, Heloísa H. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, p. 289-299, jul./dez. 2004.
- MASNY, Diana. (2006). Multiple Literacies: What it produces. 2006. Comunicação apresentada no Workshop on multiple literacies, Ontário, Canadá.
- MEIRA, Glenda Hilnara Feliciano; SILVA, Williany Miranda da. (2013a). Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: ARAÚJO, Denise Lino; SILVA, Williany Miranda da. (Orgs). *Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande: Bagagem. p.77-138.
- \_\_\_\_\_. (2013b). Seminário acadêmico, mais que um gênero: um evento comunicativo. *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU.
- MERCHEDE, Alberto. (2001). Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez.. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/417>. Acesso em 11 de julho de 2013.
- MILLER, Carolyn R. (1984). Genre as social action. *Quartely Journal of Speech*, 70, p.71-85.
- MOEHLECKE, Sabrina. (2004a). *Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça social*. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 223pp
- \_\_\_\_\_. (2004b). Ação afirmativa no ensino superior: Entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*., Campinas, vol. 25, n. 88, Especial -Out, p. 757-776. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 26 de mar. 2014.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. & M. Cavalcanti (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 113-128.
- MORAIS, Artur Gomes. (2006). *Concepções e metodologias de alfabetização : por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?* trabalho apresentada no XIII ENDIPE, abril de 2006. Disponível em

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)> Acesso 21 set. 2013

MORITA, Naoko & KOBAYASHI, Masaki. (2008). Academic discourse socialization in a second language. In P.A. Duff & N.H. Hornberger (eds.). *Language Socialization* (pp. 243–55), *Encyclopaedia of language and education*, Volume 8. 2nd edition. Boston, MA: Springer.

MOROSINI, Marília Costa. (2014). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação Sorocaba*, v. 19, n. 02, ago. Disponível em

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440772014000200007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000200007&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 08 nov. 2014.

*Movimento pelos Direitos Civis*. In Britannica Escola Online. *Enciclopédia Escolar Britannica*, 2014. Web, 2014. Disponível em:

<<http://escola.britannica.com.br/article/480991/Movimento-pelos-Direitos-Civis>>. Acesso: 24 mai. 2014.

MOTTA-ROTH, Desirée. (2006). Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. Anais do evento “Proceedings - 33rd International Systemic Functional Congress”. pp. 828-860. Disponível em

[http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd\\_mottaroth\\_828a860.pdf](http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd_mottaroth_828a860.pdf).

Acesso em 02 jul. 2013.

MUNIZ, Kassandra da Silva. (2009). *Linguagem e Identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil*. Tese. (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem- IEL/ UNICAMP. Campinas, 204 p.

NEVES JÚNIOR, Bernardino. (2012). *Práticas de letramento acadêmico em um curso de geografia*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São João Del Rei, UFSJ, 130p.

OLSON, D. R. & HILDYARD. (1983). Writing and literal meaning. In: MARTLEW. M. (org). *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*. Nova York: John Wiley and Sons.

ONG, Walter. (1998 [1982]). *Orality and literacy*. London: Methuen.

PARDINI, Daniel Jardim; MUYLDER, Cristiana Fernandes de; FALCÃO, Bruno Medeiros. (2011). Diversidade no meio universitário: influência dos atributos comportamentais e demográficos no relacionamento e desempenho de alunos de graduação em Administração. *Análise*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 44-55, jan./jun.

PARODI, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40 (63), 147-178.

- PASQUOTTE -VIEIRA, Eliane Aparecida. (2014). *Letramentos acadêmicos:(re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos*. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 262p.
- PEREIRA, Ilídio Medina. (2011). *Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira*. Tese. (Doutorado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 238 p. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49272>>. Acesso em 25 jul.2013.
- PEREIRA, Ingrid D'avilla Freire & LAGES, Itamar. (2013). Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 2, p. 319-338, maio/ago. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462013000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000200004)>. Acesso em 31 dez. 2014.
- PERIA, M. E. (2004). *Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros*. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 143p.
- PERON, Bruno. (2012). Debates, propósitos e indagações sobre a Lei das Cotas. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 329-341, jul./dez.
- PINTO, Paulo Gabriel H. da Rocha.( 1999). *Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração do saber na universidade*. Niterói, RJ: EdUFF.
- \_\_\_\_\_. (2000). Saber ver: recursos visuais e formação médica. *Physis*.10 (1), p. 39-64. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/physis/v10n1/a03.pdf>>. Acesso em 28 set. 2015.
- \_\_\_\_\_.( 2005). Ação Afirmativa, Fronteiras Raciais e Identidades Acadêmicas: Uma Etnografia das Cotas Para Negros na UERJ. In: 1.<sup>A</sup> CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA REDE DE ESTUDOS DE AÇÃO AFIRMATIVA. 3 a 7 de janeiro de 2005, Universidade Candido Mendes, Ipanema Rio de Janeiro. Disponível em: <http://200.18.45.28/sites/afirme/docs/Artigos/es03.pdf>. Acesso em 01 jun. 2015.
- \_\_\_\_\_. (2006). Ação Afirmativa, Identidades e Práticas Acadêmicas: uma Etnografia das Cotas para Negros na UERJ. In: FERES JÚNIOR, João & ZONINSEIN, Jonas (Orgs). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília : Editora Universidade de Brasília, p. 136-166.

- PIOVESAN, F. (2005). Ações Afirmativas Sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. (2006). Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149-166.
- RAWLS, J. (2002). *Uma teoria da justiça*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- RIOS, Guilherme. (2010). *Linguagem e alfabetização de adultos: Uma perspectiva crítico-ideológica*. 1. ed. Covilhã: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, v. 1. 153p.
- RISTOFF, Dilvo. (2013). O Perfil Sócio-Econômico do Estudante de Graduação. *Cadernos do GEA* n.º 4, Rio de Janeiro, FLACSO-Brasil.
- RODRIGUES, Márcia Candeia. (2012). *Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem*. Tese. (doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras-UFPE, Recife. 331p.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (2006). Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 253-276.
- ROSA, Chaiane de Medeiros & GONÇALVES, Ana Maria. (2014). Educação superior no Brasil e a questão da reserva de vagas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 9, n. 1. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6852/4933>. Acesso em 30 ago. 2014.
- ROUANET, M. (1992). Dilemas da moral iluminista. In: NOVAES, A. *Ética*. São Paulo: Companhia das letras, p. 149-162.
- ROSSI, Amanda & BIONDI, Antonio. (2008). USP, Unicamp, UFPE e UFRPE adotam ações afirmativas com bônus. *Revista Adusp* .
- RUSSELL, David R.; LEA, Mary; PARKER, Jan; STREET, Brian; DONAHUE, Tiane. (2009). Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; West Lafayette: Parlor Press, p. 395-423.
- SANTOS, Adilson Pereira dos. (2012). Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, jul./dez, p. 289-317.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2006). Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1995a). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 Set. (Conferência).
- \_\_\_\_\_. (1995b). *Pela Mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade*. São Paulo, Cortez.
- SANTOS, Jocélio Teles dos. (2012) .Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], maio/ago, p. 401-422.
- SARMENTO, Daniel Antônio de Moraes. (2008). O negro e a igualdade no direito constitucional brasileiro. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JÚNIOR, João (Orgs). *Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 243 - 278.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- SCHWARTZMAN, Simon. (1989). Universalidade e crise das universidades. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.3, n.5, Apr. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340141989000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000100004&lng=en&nrm=iso)>. Access em 08 Nov. 2014.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press.
- SILVA, B. (1986). *Dicionário de Ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV/MEC/FAE.
- SILVA, Luiz Fernando Martins. (2008). Considerações sobre a juridicidade das políticas de ação afirmativa para negros no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JÚNIOR, João (Orgs). *Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 279 - 302.
- SILVA, Marcelo Clemente. (2012). Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth & DIONÍSIO, Angela. (Orgs). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 97-116.

- \_\_\_\_\_. (2007). *O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário*. Dissertação. (Mestrado em Linguagem e Ensino) Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 151p.
- SILVA, Noadia Iris da. (2014). Repercussões da Lei 12.711/12 na ocupação das vagas do curso de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco. Artigo apresentado como critério parcial de aprovação na disciplina Estudos Avançados em Política Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, ministrada pelo professor Alfredo Gomes no semestre 2014.2. No prelo.
- SOARES, Ana Paula Oliveira. (2013). Gêneros textuais orais produzidos na universidade. In: CHAGAS, Silvânia Núbia. *O canto da palavra*. Garanhuns: Ed. Jairo Nogueira Luna.
- SOARES, Magda. (2006). Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC, Florianópolis*, v.24, n.2, p. 393-417, jul./dez.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed, Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (2002). Ler, verbo transitivo. Disponível em <[http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/verbo\\_transitivo.htm](http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/verbo_transitivo.htm)>. Acesso em: 23. out. 2013.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Linguagem e escola*, 11<sup>a</sup> ed, São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Alfabetização: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/ Santiago: REDUC.
- SOUZA, João Vicente Silva. (2009). *Alunos de Escola Pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 467 p.
- UFPE e UPE são contra cota mínima para negros. *Jornal do Comércio*. Recife, 30 jul.2002.
- STELLA, Regina Celes de Rosa & PUCCINI, Rosana Fiorini. (2008). A formação profissional no contexto das Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de medicina. In: PUCCINI, RF., SAMPAIO, LO. & BATISTA, NA.( Orgs). *A formação médica na Unifesp: excelência e compromisso social* [online]. São Paulo: Editora Unifesp, p. 53-69.
- STREET, Brian. (2012). Eventos e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, pp 69-92.
- \_\_\_\_\_. (2010). Academic Literacies approaches to Genre? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out. 2003. Disponível em:<<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt>

- &modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso em: 04 mai. 2013.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Literacy and development*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, John M. (2004). *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNEN, D. (1980). Implications Of the oral-literate continuum for cross-cultural communication. In: ALATIS, J. E. (org). Washington, D.C: Georgetown University Press.
- TEIXEIRA, Moema de Poli. (2003). *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas
- TORQUATO, Cloris Porto et al. (2012). Letramentos acadêmicos. Em: Anais do 10º CONEX. ISSN 2238-9113 Vol. 10. Disponível em:  
<http://www.uepg.br/proex/anais/trabalhos/91.pdf>, acesso em 20 abr.2013.
- TRINDADE, J. D. L. (2002). *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis.
- TURNER, Joan. (2003). Academic literacy in Post-Colonial times: hegemonic norms and transcultural possibilities. *Language and Intercultural Communication*. 3 (3). p. 187-197.
- VIECELLI, Joviles; TREVISOL Vítorio; TREVISOL, Maria Teresa C. (2009). O ensino superior no Brasil: políticas e dinâmicas da expansão (1991-2004). *Roteiro*. Joaçaba, v. 34, n. 2, jul./dez. p. 215-242
- VIEIRA, Ana Regina Ferraz. (2005). *O seminário : um evento de letramento escolar*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 164p.
- VITÓRIA, Maria Inês Corte & CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. (2013). A escrita no Ensino Superior. *Educação*. Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr.
- VOGT, Carlos; CIACCO, Cesar. (1997). A qualidade do sistema de ensino superior e o mercado de trabalho. *Avaliação*. Sorocaba, v. 02, n. 03, set. Disponível em  
 <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440771997000300002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440771997000300002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 nov. 2014.
- VÓVIO, Cláudia Lemos e SOUZA, Ana Lúcia Silva.(2005). Desafios metodológicos em pesquisas sobre o letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. e MATENCIO, Maria de Lourdes

- Meirelles. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, p. 41-64.
- WEISSBERG, Bob. (1993). The graduate seminar: Another research-process genre. *English for Specific Purpose*, 12, p.23–35.
- WEISSKOPF, Thomas E. (2008) A experiência da Índia com a ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JÚNIOR, João (Orgs). *Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 35 - 60.
- WELLER, Wivian & SILVEIRA, Marly. (2008). Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro. p. 931-947.
- YANG, Luxin.(2010). Doing a group presentation: Negotiations and challenges experienced by five Chinese ESL students of Commerce at a Canadian university. *Language Teaching Research*. 14, p.141-160. Disponível em: [ltr.sagepub.com](http://ltr.sagepub.com). Acesso em 11 de julho de 2013.
- ZAGO, Nadir. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. p. 226-370. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em 01 jun. 2015
- ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Mayza Taques Margraf. (2010). Possibilidades didáticas do trabalho com o seminário na aula universitária. VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL, Londrina. Disponível em: [www.maiza.com.br](http://www.maiza.com.br). Acesso em 11 de julho de 2013.
- ZAVALA, Virginia. (2010) Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p. 71-95.

## APÊNDICE “A”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “**A construção de letramentos na esfera acadêmica**”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **Noadia Iris da Silva**, domiciliada à Rua Professor Francisco P. Melo, 898, apt. 302, Candeias, Jaboatão dos Guararapes, CEP: 54450-180; – Telefone (81) 8711.2407 (inclusive ligações a cobrar) e e-mail [noadiairis@gmail.com](mailto:noadiairis@gmail.com) e está sob a orientação de: **Elizabeth Marcuschi** e-mail [beth.marcuschi@gmail.com](mailto:beth.marcuschi@gmail.com).

Este Termo de Consentimento pode conter alguns tópicos que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa a quem está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

## INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- O objetivo principal da pesquisa é investigar a inserção de estudantes favorecidos pelo sistema de reserva de vagas nas práticas de letramento acadêmico. Para isso, os sujeitos serão acompanhados durante um semestre letivo, período em que o pesquisador observará as aulas de uma disciplina obrigatória (a ser posteriormente escolhida) e a realização das atividades demandadas pelos sujeitos e, eventualmente, fará entrevistas aos sujeitos.
- Essa pesquisa oferece o risco de provocar eventual desconforto e/ou constrangimento aos participantes que serão convidados a falarem sobre suas experiências de escrita acadêmica, além de terem parte de suas rotinas observadas. Para amenizar tais incômodos, informamos que os sujeitos têm autonomia para responder apenas às perguntas que lhes pareçam razoáveis. Da mesma forma, as observações serão restritas aos espaços da universidade, tais como: salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc.
- Destacamos como benefício direto da participação nesta pesquisa o acompanhamento sistemático da pesquisadora responsável, especialista em escrita acadêmica, concretizado por ações variadas: oferecimento de oficinas, momentos de orientação individual e revisão textual. Indiretamente, os sujeitos também serão beneficiados com a produção de conhecimentos úteis para reconfiguração dos métodos de ensino de escrita na universidade.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas e fotos), ficarão armazenados nos computadores pessoais do pesquisador principal, Noadia Silva, sob sua responsabilidade, no endereço acima informado, pelo período de 05 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidos pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura \_\_\_\_\_ do  
pesquisador \_\_\_\_\_

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “ A construção de letramentos na esfera acadêmica”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade

Recife, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ participante:

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.**

TESTEMUNHA 1:

NOME: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

TESTEMUNHA 2:

NOME: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE “B”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



“A CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS NA ESFERA ACADÊMICA”,  
QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Por gentileza, informe seu e-mail para que você possa conhecer os resultados desta pesquisa, bem como receber materiais relacionados à escrita acadêmica. *(pede-se escrever legivelmente, de preferência, em letra de forma)*

## 1. RECONHECIMENTO

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Cor/Etnia (assinale):

Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena ( )

Outra: \_\_\_\_\_

Renda familiar:

≤ 1,5 salário mínimo per capita ( ) ≥ 1,5 salário mínimo per capita ( )

Em qual categoria você optou por concorrer no último exame vestibular?

Concorrência Livre ( ) Reserva de vagas ( ) Sistema de bônus ( )

Em que (quais) estabelecimento(s) você concluiu seus estudos dos níveis Fundamental e Médio?

( ) Todo em instituições públicas\*

( ) Parte em instituições públicas, parte em instituições particulares\*

( ) Todo em instituições particulares

\*Caso tenha realizado seus estudos todos ou em parte em estabelecimentos públicos de ensino, favor assinalar a(s) natureza(s) da(s) escola(s)

( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Federal

Qual o nível de escolaridade de sua **mãe**?

( ) Ensino Fundamental incompleto ( ) Ensino Fundamental completo

( ) Ensino Médio incompleto ( ) Ensino Médio completo

( ) Ensino Superior incompleto ( ) Ensino Superior completo

Qual o nível de escolaridade de seu **pai**?

- ( ) Ensino Fundamental incompleto                      ( ) Ensino Fundamental completo  
 ( ) Ensino Médio incompleto                              ( ) Ensino Médio completo  
 ( ) Ensino Superior incompleto                          ( ) Ensino Superior completo

Você desenvolve atividades remuneradas (que não fazem parte do currículo do seu curso, com ou sem vínculo empregatício)?

- ( ) Não                      ( ) Sim      Qual(is)

---

## 2. LETRAMENTO ACADÊMICO

Com relação às práticas letradas na academia, assinale a assertiva com a qual você mais se identifica:

- A. ( ) Nenhuma atividade que envolve letramento me oferece dificuldades especiais. Sinto-me familiarizado com os modos de ler, escrever e discutir/comentar textos na universidade.  
 B. ( ) algumas práticas letradas da academia são desafiantes pra mim. Gostaria de melhorar meu desempenho nelas.

Caso tenha assinalado a opção “B”, favor marcar também as opções seguintes (pode marcar a quantidade que quiser). Se você assinalou a letra “A”, é opcional assinalar os itens de 1 a 5.

1. Nem sempre consigo acesso aos materiais de estudo. ( )
2. Estou pouco acostumado com a leitura de textos científico, às vezes me atrapalho com os termos. ( )
3. Não tenho prática de escrita de textos acadêmicos, por isso, gasto muito tempo para concluir as tarefas escritas solicitadas pelos professores. ( )
4. Fico muito incomodado quando preciso apresentar seminários. ( )
5. Às vezes, acho difícil acompanhar o ritmo de algumas aulas, tenho que procurar material adicional. ( )

*Registre abaixo, caso tenha observações a fazer sobre as perguntas anteriores.*

---



---



---



---



---

## 3. DESEMPENHO ACADÊMICO

Considero meu desempenho no curso como:

- A. ( ) Muito satisfatório.  
 B. ( ) Suficiente.

As atividades/tarefas do curso nas quais costumo me sair **bem** são:

---



---

Gostaria de **melhorar** meu desempenho acadêmico nas atividades/tarefas:

## APÊNDICE “C”

### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

1. *Comentários sobre as respostas dadas pelo entrevistado no questionário sociocultural.*
2. Onde você mora? Com quem?
3. Qual o nível de escolaridade de seus pais?
4. Em quais estabelecimentos de ensino você cursou os ensinos fundamental e médio?
5. Você participa de agremiações artísticas, políticas, culturais, ou religiosas fora da universidade?
6. Por que você escolheu a graduação em Enfermagem /Medicina?
7. Você acredita que opção pela reserva de vagas foi decisiva para que você conquistasse a vaga no curso escolhido?
8. Os modos de ler, escrever e debater textos na universidade são familiares para você?
9. Como você classifica seu desempenho acadêmico?
10. *Espaço para considerações do entrevistado sem tema predefinido.*

## APÊNDICE “D”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



## AVALIAÇÃO DOS SEMINÁRIOS

Por gentileza, informe seu e-mail para que você possa conhecer os resultados desta pesquisa, bem como receber materiais relacionados à escrita acadêmica. *(pede-se escrever legivelmente, de preferência, em letra de forma)*

---

1. Você concorda com a utilização dos SEMINÁRIOS como instrumento avaliativo em algumas disciplinas do seu curso? Por quê?

---



---



---



---



---

2. Você gosta de realizar seminários? Quais as maiores facilidades e os desafios que encontra para fazê-los?

---



---



---



---



---

3. Quanto às estratégias de preparação de seminários, enumere as alternativas abaixo de acordo com a intensidade que você as usa. Observe o significado proposto para cada número:  
1-Sempre                      2- regularmente                      3- esporadicamente

A. Como você acessa o material de estudo?

( ) Recorre ao acervo da biblioteca

( ) Pesquiso em sites de busca tais como Google, Bing, Yahoo Respostas.

( ) Pesquisa em base de dados científicos como o Portal de periódicos da CAPES, Scielo, Pubimed.

(

)Outros: \_\_\_\_\_

—

B. Quem são as pessoas que você costuma contar no sentido de tirar possíveis dúvidas relativas ao conteúdo a ser apresentado?

( ) Meus pais

( ) O/A professor(a) da disciplina

( ) Alguns colegas de turma ou de outros períodos

(

)

Outros:

\_\_\_\_\_

C. O que você costuma fazer para se sentir mais confortável na hora da apresentação?

( ) Treino minha fala com os colegas da equipe

( ) Escrevo um esquema com os apontamentos pessoais

( ) Procuro ler o máximo possível dos slides no momento da apresentação

(

)

Outros:

\_\_\_\_\_

D. Como você seleciona os colegas para compor sua equipe.

( ) Normalmente faço trabalhos sempre com a mesma equipe.

( ) Costumo ser convidado a participar de grupos já formados.

( ) Gosto de trabalhar com colegas diferentes sempre que possível

(

)

Outros:

\_\_\_\_\_

4. Como você avalia seu desempenho na realização de seminários?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito Obrigada!

## ANEXO 1

### LISTA DE TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS SOBRE PAA NO PERÍODO DE 2001 A 2011 REGISTRADAS NO PORTAL:

[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/bibliografia/teses\\_dissertacoes\\_monografias](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/bibliografia/teses_dissertacoes_monografias)

1. ADÃO, Jorge Manoel. **Políticas públicas de ações afirmativas, educação e abanço (pensamento) negro-brasileiro diásporico**. Tese de doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 203p.
2. ALMEIDA, Mônica Andréia Oliveira. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio**. Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003. 130p.
3. AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese de doutorado em Educação da Universidade Estadual do Paraná, 2010. 586p.
4. ANDRADE, Francisco Jatobá de. **Relações raciais, multiculturalismo e ações afirmativas: as cotas na Universidade de Pernambuco (UPE)**. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2007. 136p.
5. ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. **A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético**. Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. 281p.
6. AZEVEDO, Damião A. de. **A justiça e as cores: a adequação constitucional das políticas públicas afirmativas voltadas para negros e indígenas no ensino superior a partir da teoria discursiva do direito**. Dissertação de Mestrado em Direito da Universidade de Brasília, 2007. 361p.
7. BARONI, José Marcelo B. **Acesso ao ensino superior público: realidades e alternativas**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, 2010. 175p.
8. BELCHIOR, Ernandes Barboza. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação das cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade de Brasília, 2006. 137p.

9. BELISÁRIO, Bethânia Silva. **Políticas de ação afirmativa e o direito fundamental à igualdade: o sistema de cotas raciais para o ingresso dos negros no ensino superior brasileiro.** Dissertação de Mestrado em Direito da Faculdade de Direito de Vitória, 2007. 134p.
10. CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. **O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas.** Tese de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2004. 161p.
11. CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, 2008. 134p.
12. CARVALHO, Doracy D. A. de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2010. 179p.
13. CASTRO, Luciane Andreatta de. **Políticas de cotas para negros na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS – unidade Aquidauana: a percepção dos alunos cotistas e professores.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2008. 146p.
14. CORDEIRO, Maria José de J. A. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso.** Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. 260p.
15. COSTA, Maria Conceição. **Relações raciais e ações afirmativas em textos jornalísticos da cidade de Recife.** Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2010. 130p.
16. CRUZ, Andreia G. da. **Mídia e ação afirmativa: o caso da implementação das cotas na UERJ.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2009. 159p.
17. CUNHA, Egláisa Michelene Pontes. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, 2006. 98p.
18. DEUS, Zélia Amador de. **Os Herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade.** Tese de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, 2008. 295p.

19. DIAS, Everaldo M. **As cotas para negros em universidades e o princípio da proporcionalidade: uma política de ação afirmativa da função social do estado contemporâneo.** Dissertação de Mestrado em Ciência Jurídica da Universidade do Vale do Itajaí, 2010. 168p.
20. FERREIRA, Erika do Carmo L. **Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais.** Tese de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, 2009. 211p.
21. FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. **As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão à lógica do capital.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008. 196p.
22. FRANCO, Patrícia S. de Carvalho. **Entre a morte e a ressurreição de um mito: os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. 178 p.
23. FRAZÃO, Theresa C. J. **Análise crítica do discurso jornalístico sobre a implantação do sistema de cotas em universidades públicas brasileiras.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.
24. GLÓRIA, Maria Cristiane S. **Políticas de ação afirmativa para negros: novas respostas para antigos problemas.** Dissertação de Mestrado em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. 152p.
25. GOMES, Fábio Soares. **A Questão da Igualdade e a Política de Cotas.** Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, 2008. 131p.
26. GOMES, Renato Aparecido. **Legitimidade das políticas públicas de ação afirmativa: a questão jurídica do negro no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006. 114p.
27. GOMES, Vantoan J. F. **Cor, vulnerabilidade social, estatísticas e políticas públicas.** Dissertação do Programa de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2004. 120p.
28. GONÇALVES, Rosana G. **Política de ação afirmativa para afro-brasileiros e o debate das cotas nas universidades.** Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, 2006. 117p.
29. GUARNIERI, Fernanda V. **Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular.** Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade de São Paulo, 2008. 131p.

30. GUERRINI, Estela W. **Ações Afirmativas para Negros nas Universidades Públicas Brasileiras: O caso do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (2001-2008)**. Dissertação de Mestrado em Direito da Universidade de São Paulo, 2010. 149 p.
31. GUIMARÃES, Maristela Abadia. **No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2006. 138p.
32. GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 96p.
33. HOLANDA, Maria Auxiliadora de P. G. **Trajetórias de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, 2008. 165p.
34. IENSUE, Geziela. **Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009. 295p.
35. IRINEU, Gilson. **Igualdade ou desigualdades de oportunidades? Uma análise das leis de cotas e de suas implicações sociais**. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. 200p.
36. LIMA, Francisco José Sousa. **Identidade étnico-racial no contexto das políticas de ação afirmativa**. Dissertação de Mestrado em Teologia da Escola Superior de Teologia, 2007. 176p.
37. LIMA, Regina Luzia M. de Arruda. **Cotas : uma política de inclusão**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista, 2008. 147p.
38. MACIEL, Regimeire Oliveira. **Ações Afirmativas e Universidades: uma discussão do sistema de cotas da UFMA**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. 138p.
39. MACHADO, Elielma Ayres. **Desigualdades "Raciais" e Ensino Superior: Um estudo sobre a introdução das "Leis de reserva de vagas para egressos de escola pública e cotas para negros, pardos e carentes" na Universidade de Estado do Rio de Janeiro (2000-2004)**. Tese de Doutorado em Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. 321p.
40. MARTINS, André Ricardo N. **A polêmica construída: racismo e discurso da imprensa sobre a política de cotas para negros**. Tese de Doutorado em Linguística da Universidade de Brasília, 2004. 210p.

41. MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do sul - 2005-2008**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010. 269p.
42. MATTA, Ludmila Gonçalves. **Da democracia racial a ação afirmativa: o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense**. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais, 2005. 131p.
43. MELO, Nairo Bentes de. **Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, 2011. 131p.
44. MENDES, Rosana Maria do N. **"Nem tudo para os brancos, nem tudo para os negros". Ação afirmativa no ensino superior e os direitos de cidadania no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. 148p.
45. MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência e Justiça Racial**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, 2004. 231p.
46. MUNIZ, Kassandra da Silva. **Linguagem e Identificação: Uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil**. Tese de Doutorado em Linguística da Universidade de Campinas, 2009. 204p.
47. NERY, Maria da Penha. **Afetividade intergrupala, política afirmativa e sistema de cotas para negros**. Tese de Doutorado em Psicologia da Universidade de Brasília, 2008. 247p.
48. OLIVEIRA, Vera Rosane R. de. **Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça – processo de implementação da lei 73/1999 de cotas na UFRGS**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. 110p.
49. PAULA, Marilene de. **Políticas de ação afirmativa para negros no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**. Dissertação de Mestrado em História da Fundação Getúlio Vargas, 2010. 149p.
50. PAULINO, Marcos. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. 162p.
51. PANTOJA, Ellen Patrícia B. **Direitos diferenciados e ações afirmativas: um estudo sobre políticas de cotas para negros e índios**. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 2007. 138p.

52. PLÁ, Sabrina. **Os cotistas negros na universidade: perfis e representações**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009. 169p.
53. PEREIRA, Marilu Mourão. **Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 201p.
54. PEREIRA, Waléria Furtado. **Práticas de inclusão na universidade: representação de professores e estudantes**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, 2011. 275p.
55. PEREIRA JÚNIOR, Altamar C. **A democratização racial na universidade: a legitimidade e os limites das ações afirmativas no acesso ao ensino superior**. Dissertação de Mestrado em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010. 122p.
56. PERIA, Michelle. **Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. 143p.
57. PINHEIRO, Nadja Ferreira. **Cotas na Ufba: percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e Fronteiras**. Dissertação de Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, 2010. 212 p.
58. PINHO, Fabricia de Almeida. **As representações sociais de alunos cotistas por professores universitários: a experiência da UERJ**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, 2006. 117p.
59. RAMOS, Carla. **Nem tão pobres, nem tão negros: um estudo de caso sobre os alunos indeferidos no vestibular/2004 da UERJ**. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. 159p.
60. REIS, Ana Maria dos. **Democratização do acesso e políticas afirmativas na educação superior**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, 2008. 137p.
61. RODRIGUES, Carolina Cantarino. **Políticas de ação afirmativa e o embate entre representações sobre as relações raciais no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas, 2004. 161p.
62. RODRIGUES, Eder Bomfim. **Ações Afirmativas e Estado Democrático de Direito: uma releitura a partir da jurisprudência da Suprema Corte dos Estados Unidos e da problemática do mito da democracia racial em "Casa Grande & Senzala" no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008. 249p.

63. ROZAS, Luiza B. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira: por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade**. Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos, 2009. 108p.
64. SACRAMENTO, Mônica P. do. **Ação afirmativa: o impacto da política de cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ)**. Dissertação de Mestrado em Educação, 2005. 201p.
65. SANGER, Dircenara dos Santos. **Abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior**. Tese de doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 263p.
66. SANTOS, Dyane B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009. 214p.
67. SANTOS, João Jorge R. **Direito e Ação Afirmativa: políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros**. Dissertação de Mestrado em Direito da Universidade de Brasília, 2005. 255p.
68. SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese de Doutorado em Sociologia da Universidade de Brasília, 2007. 554p.
69. SCANDOLHERO, Sidnei. **Constitucionalidade e eficácia do sistema de cotas universitárias raciais como fator de inclusão social**. Dissertação de Mestrado em Direito do Centro Universitário FIEO, 2007. 173p.
70. SILVA, Anderson Paulino da. **Mérito, Mobilidade e Raça: uma abordagem entre negros e brancos na universidade**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2009. 169p.
71. SILVA, André Luiz Nunes da. **Ações afirmativas e cotas raciais na universidade: uma via de promoção da igualdade material**. Dissertação de Mestrado em Direito da Universidade Federal do Paraná, 2008. 179p.
72. SILVA, Fabiana Carvalho da. **A democratização do acesso ao ensino superior um estudo sobre o sistema de reserva de vagas étnico raciais e sobre o programa Universidade para Todos**. Dissertação de Mestrado em Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, 2007. 175p.
73. SILVA, Joice Ferreira da. **Ameaças dos Esterótipos na Performance Intelectual de Estudantes Universitários Ingressos pelo Sistema de Cotas**. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, 2007. 118p.

74. SILVA, Maria do Socorro da. **Ações Afirmativas para a População Negra: um instrumento para justiça social no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Direito da Universidade de São Paulo, 2009. 214 p.
75. SILVA, Selênia Gregory Luzzi da. **Ações afirmativas: um instrumento para a promoção da igualdade efetiva.** Dissertação de Mestrado em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010. 157p.
76. SILVA, Silvia Adriana. **Processos identitários em contextos de ação afirmativa.** Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. 159p.
77. SILVA FILHO, Penildo. **Política de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia.** Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2008. 211p.
78. SOARES, Ana Cristina C. **Ações afirmativas e o acesso ao ensino superior: estudo de caso da UFJF.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007. 208p.
79. SOTERO, Edilza C. **Negros no ensino superior: trajetórias e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e cotas) em Salvador.** Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade de São Paulo, 2009. 139p.
80. SOUSA, Oziel Francisco de. **As ações afirmativas como instrumento de concretização da igualdade material.** Dissertação de Mestrado em Direito da Universidade Federal do Paraná, 2006. 169p.
81. QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, Gênero e Educação Superior.** Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2001. 320p.
82. QUEIROZ, Rubení Pereira de. **Educação Superior Pública Estadual, reparação histórica e democratização - um estudo sobre as cotas para negros em Goiás.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2008. 160p.
83. TEIVE, Marília Danielli L. **A política de cotas na Universidade de Brasília: desafios para ações afirmativas e combate às desigualdades raciais.** Dissertação de Mestrado em Política Social da Universidade de Brasília, 2006. 124p.
84. VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito.** Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005. 181p.

85. VALVERDE, Danielle Oliveira. **Para além do ensino médio: A política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, 2008. 263p.
86. VIEIRA, Fernando B. **As ações afirmativas para o ensino superior e o princípio constitucional da igualdade.** Dissertação de Mestrado em Direito da UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, 2008. 262p.
87. XAVIER, Solange Procópio. **Relações raciais e políticas de ação afirmativa para a população.** Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros, 2006. 118p.
88. ZYLBERSTAJN, Eduardo. **Cotas nas universidades e aprendizado escolar: modelo teórico e evidências empíricas.** Dissertação de Mestrado em Economia da Fundação Getúlio Vargas, 2010. 136p.

## ANEXO 2

RAZÃO CANDIDATO/VAGA POR CURSO E GRUPOS DE COTA –  
VESTIBULAR 2013 UFPE

GRUPO A - LIVRE CONCORRENCIA

GRUPO B - PRETOS, PARDOS, INDIGENAS COM RENDA MENOR OU IGUAL A 1,5 SALARIO-MINIMO PER CAPITA

GRUPO C - OUTRAS ETNIAS COM RENDA MENOR OU IGUAL A 1,5 SALARIO-MINIMO PER CAPITA

GRUPO D - PRETOS, PARDOS, INDIGENAS COM RENDA MAIOR QUE 1,5 SALARIO-MINIMO PER CAPITA

GRUPO E - OUTRAS ETNIAS COM RENDA MAIOR QUE 1,5 SALARIO-MINIMO PER CAPITA

-----SISTEMA DE COTAS PARA ALUNOS DE ESCOLA PUBLICA-----

CURSO	TOTAL	GRUPO A			GRUPO B			GRUPO C			GRUPO D			GRUPO E			TOTAL
	VAG.	VG	CAN	C/VG	VG	CAN	C/VG	VG	CAN	C/VG	VG	CAN	C/VG	VG	CAN	C/VG	
GEOLOGIA/RECIFE	40	28	86	3	4	26	6,5	2	17	8,5	4	7	1,7	2	7	3,5	143
MATEMATICA/BACH/RECIFE	30	24	26	1	2	9	4,5	1	9	9	2	11	5,5	1	5	5	60
MATEMATICA/LIC/CARUARU	80	68	57	0,8	4	66	16,5	2	71	35,5	4	3	0,7	2	8	4	205
MATEMATICA/LIC/RECIFE	40	34	77	2,2	2	53	26,5	1	39	39	2	19	9,5	1	9	9	197
QUIMICA INDUSTRIAL/RECIFE	40	34	177	5,2	2	72	36	1	55	55	2	26	13	1	16	16	346
QUIMICA/LIC/CARUARU	80	68	39	0,5	4	35	8,7	2	28	14	4	3	0,7	2	6	3	111
QUIMICA/LIC/RECIFE	30	24	25	1	2	15	7,5	1	14	14	2	5	2,5	1	3	3	62
SIST. DE INFOR./BACH/RECIFE	70	58	184	3,1	4	76	19	2	55	27,5	4	19	4,7	2	18	9	352
CONJUNTO ENGENHARIAS/CTG	395	345	2515	7,2	16	340	21,2	9	279	31	16	161	10	9	182	20,2	3477
BIOMEDICINA/RECIFE	120	104	412	3,9	6	144	24	2	110	55	6	38	6,3	2	23	11,5	727
CIENC. BIOLÓG/BACH/RECIFE	100	84	224	2,6	6	86	14,3	2	73	36,5	6	17	2,8	2	24	12	424
CIENC. BIOLÓG/C.AMB./RECIFE	80	68	109	1,6	4	57	14,2	2	36	18	4	20	5	2	9	4,5	231
CIENC. BIOLÓG/LIC/RECIFE	100	84	98	1,1	6	68	11,3	2	46	23	6	16	2,6	2	9	4,5	237
CIENC. BIOLÓG/LIC/VTORIA	90	78	70	0,8	4	70	17,5	2	82	41	4	8	2	2	9	4,5	239
EDUCACAO FISICA/BACH/RECIFE	60	48	278	5,7	4	108	27	2	72	36	4	35	8,7	2	30	15	523
EDUCACAO FISICA/BACH/VTORIA	70	58	107	1,8	4	46	11,5	2	59	29,5	4	9	2,2	2	10	5	231
EDUCACAO FISICA/LIC/RECIFE	120	104	126	1,2	6	146	24,3	2	109	54,5	6	24	4	2	22	11	427
EDUCACAO FISICA/LIC/VTORIA	90	78	73	0,9	4	82	20,5	2	112	56	4	6	1,5	2	16	8	289
ENFERMAGEM/RECIFE	80	68	302	4,4	4	236	59	2	159	79,5	4	37	9,2	2	31	15,5	765
ENFERMAGEM/VTORIA	60	48	136	2,8	4	109	27,2	2	93	46,5	4	10	2,5	2	13	6,5	361
FARMACIA/RECIFE	90	78	260	3,3	4	113	28,2	2	79	39,5	4	32	8	2	31	15,5	515
FISIOTERAPIA/RECIFE	66	54	509	9,4	4	227	56,7	2	181	90,5	4	53	13,2	2	36	18	1006
FONOAUDIOLOGIA/RECIFE	30	24	85	3,5	2	36	18	1	28	28	2	3	1,5	1	10	10	162
MEDICINA/RECIFE	140	120	3837	31,9	8	415	51,8	2	306	153	8	218	27,2	2	182	91	4958
NUTRICAO/RECIFE	60	48	340	7	4	155	38,7	2	138	69	4	45	11,2	2	42	21	720
NUTRICAO/VTORIA	60	48	144	3	4	109	27,2	2	114	57	4	12	3	2	12	6	391
ODONTOLOGIA/RECIFE	140	112	709	6,3	10	174	17,4	4	147	36,7	10	56	5,6	4	64	16	1150

**ANEXO 3****QUESTIONÁRIO SOCIO-CULTURAL DOS VESTIBULARES 2009 A  
2013 -COVEST****PERGUNTAS**

- 01 TEM FILHOS
- 02 MORA COM
- 03 TIPO CURSO ENSINO MEDIO QUE CONCLUIU
- 04 FAZENDO VESTIBULAR PELA
- 05 CURSO SUPERIOR
- 06 MOTIVO PELA OPCAO UFPE/UFRPE/UNIVASF
- 07 OCUPACAO DO PAI/RESPONSAVEL
- 08 OCUPACAO DA MAE/RESPONSAVEL
- 09 ONDE FEZ ESTUDOS ENS.FUND(1.GRAU)
- 10 ONDE FEZ ESTUDOS ENS.MEDIO(2.GRAU)**
- 11 NIVEL DE INSTRUCAO DO PAI OU RESPONSAVEL
- 12 NIVEL DE INSTRUCAO DA MAE OU RESPONSAVEL
- 13 SITUACAO OCUPACIONAL DO PAI
- 14 SITUACAO OCUPACIONAL DA MAE
- 15 NUMERO DE PESSOAS DA FAMILIA NO NA RESIDENCIA
- 16 QUANTOS DORMITORIOS NA SUA RESIDENCIA
- 17 RENDA LIQUIDA MENSAL**
- 18 SE TRABALHA, INDIQUE OS TURNOS EM QUE TRABALHA
- 19 TEM DEPENDENCIA DE EMPREGADA
- 20 SUA PARTICIPACAO RENDA FAMILIAR
- 21 MEIO DE TRANSPORTE QUE VOCE MAIS UTILIZA
- 22 NA SUA RESIDENCIA, TEM APARELHO DE AR CONDICIONADO
- 23 USA MICROCOMPUTADOR NA SUA RESIDENCIA
- 24 O QUE VOCE ESPERA DE CURSO UNIVERSITARIO
- 25 REGIAO DE SUA CIDADE
- 26 MOTIVO DA ESCOLHA DO CURSO
- 27 ATIVIDADES FREQUENTES
- 28 NO ENSINO MEDIO, HAVIA AULAS PRATICAS EM LABORATORIO
- 29 PRINCIPAL FONTE DE INFORMACAO
- 30 ATIVIDADE QUE OCUPA A MAIOR PARTE DO SEU TEMPO
- 31 VISITOU ALGUMA INST. SUP.
- 32 REVISTA PREFERIDA
- 33 TIPO DE LEITURA PREFERIDA
- 34 DOMINA LINGUA ESTRANGEIRA
- 35 QUAL SUA RELIGIAO
- 36 FREQUENTOU CURSINHO
- 37 QUAL SUA ETNIA/COR**

**RESPOSTAS**

- 01 1 NAO
  - 2 1(UM)
  - 3 2(DOIS)
  - 4 3(TRES) OU MAIS
- 
- 02 1 PAIS
  - 2 PARENTES

- 3 ESPOSA E FILHOS
  - 4 PENSIONATO OU CASA ESTUDANTE
  - 5 OUTROS
- 
- 03 1 PROFICIONALIZANTE(TECNICO)
  - 2 NORMAL MEDIO(MAGISTERIO)
  - 3 ESTUDOS GERAIS(2. GRAU)
  - 4 SUPLETIVO
- 
- 04 1 1A. VEZ
  - 2 2A. VEZ
  - 3 3A. VEZ
  - 4 4A. OU MAIS
- 
- 05 1 NAO
  - 2 NA UFPE
  - 3 NA UFRPE
  - 4 EM UNIVASF
  - 5 EM UNIVERS./FACUL. PRIVADA
- 
- 06 1 EXCLUSIVAMENTE DO CURSO
  - 2 ENSINO GRATUITO
  - 3 PRESTIGIO UNIVERSIDADE
  - 4 QUALIDADE DO CURSO
  - 5 OUTROS MOTIVOS
- 
- 07 1 PROFISSIONAL LIBERAL
  - 2 EMPRESARIO
  - 3 SERVIDOR PUBLICO
  - 4 EMPREGADO EM EMP.PRIVADA
  - 5 EMPREGADO RURAL/AGRICULTOR
  - 6 COMERCIANTE
  - 7 EMPREGADO SETOR INFORMAL
  - 8 OUTRAS
- 
- 08 1 PROFISSIONAL LIBERAL
  - 2 EMPRESARIA
  - 3 SERVIDORA PUBLICA
  - 4 EMPREGADO EM EMP.PRIVADA
  - 5 EMPREGADO RURAL/AGRICULTORA
  - 6 COMERCIANTE
  - 7 EMPREGADO SETOR INFORMAL
  - 8 EMPREGADA DOMESTICA
  - 9 OUTRAS
- 
- 09 1 TODOS EM ESCOLA PUBLICA
  - 2 TODOS EM ESCOLA PARTICULAR
  - 3 PARTE PART. E PARTE PUBLICA
  - 4 OUTRO
- 
- 10 1 TODOS EM ESCOLA PUBLICA**
  - 2 TODOS EM ESCOLA PARTICULAR**
  - 3 PARTE PART. E PARTE PUBLICA**
  - 4 OUTRO**

- 11 1 ANALFABETO
  - 2 1. GRAU COMPLETO
  - 3 1. GRAU INCOMPLETO
  - 4 2. GRAU COMPLETO
  - 5 2. GRAU INCOMPLETO
  - 6 SUPERIOR COMPLETO
  - 7 POS-GRADUACAO
  
- 12 1 ANALFABETA
  - 2 1. GRAU COMPLETO
  - 3 1. GRAU INCOMPLETO
  - 4 2. GRAU COMPLETO
  - 5 2. GRAU INCOMPLETO
  - 6 SUPERIOR COMPLETO
  - 7 POS-GRADUACAO
  
- 13 1 ESTA TRABALHANDO
  - 2 ESTA DESEMPREGADO
  - 3 ESTA APOSENTADO
  - 4 APOSENTADO E TRABALHANDO
  - 5 OUTRA
  
- 14 1 ESTA TRABALHANDO
  - 2 ESTA DESEMPREGADA
  - 3 ESTA APOSENTADA
  - 4 APOSENTADA E TRABALHANDO
  - 5 OUTRA
  
- 15 1 1 APENAS
  - 2 2 PESSOAS
  - 3 3 PESSOAS
  - 4 4 PESSOAS
  - 5 5 PESSOAS
  - 6 6 OU MAIS PESSOAS
  
- 16 1 UM
  - 2 DOIS
  - 3 TRES
  - 4 QUATRO
  - 5 MAIS DE QUATRO
  
- 17 1 ATE 300
  - 2 DE 301 A 1000
  - 3 DE 1001 A 1500
  - 4 DE 1501 A 2000
  - 5 DE 2001 A 3000
  - 6 DE 3001 A 5000
  - 7 ACIMA DE 5000
  
- 18 1 MANHA
  - 2 TARDE
  - 3 NOITE
  - 4 MANHA E TARDE
  - 5 MANHA E NOITE
  - 6 TARDE E NOITE

- 19 1 SIM  
2 NAO
- 20 1 DEPENDE TOTAL DA FAMILIA  
2 DEPENDE PARCIAL DA FAMILIA  
3 NAO DEPENDO DA FAMILIA  
4 CONTRIBUO PARCIALMENTE  
5 SUSTENTO A FAMILIA
- 21 1 BICICLETA  
2 MOTOCICLETA  
3 AUTOMOVEL PROPRIO  
4 ONIBUS  
5 METRO  
6 INTEGRACAO(ONIBUS/METRO)  
7 OUTROS
- 22 1 NAO  
2 SIM, APENAS UM  
3 SIM, MAIS DE UM
- 23 1 NAO  
2 SIM,SEM ACESSO A INTERNET  
3 SIM,COM ACESSO DISCADO  
4 SIM,COM ACESSO BANDA LARGA
- 24 1 FORMACAO PROFISSIONAL  
2 FORMACAO A PESQUISA CIENT.  
3 FORM.PROFIS.ASENCAO FUNC.  
4 OUTROS
- 25 1 CAPITAL/REGIAO METROPOL.  
2 ZONA DA MATA  
3 AGRESTE  
4 SERTAO
- 26 1 MERCADO DE TRABALHO  
2 PRESTIGIO SOCIAL DA PROF.  
3 BAIXA CONCORRENC DE VAGAS  
4 REALIZACAO PESSOAL  
5 INFLUENCIA DA FAMILIA  
6 QUALIDADE DO CURSO  
7 OUTRO MOTIVOS
- 27 1 ARTISTICO-CULTURAIIS  
2 RELIGIOSAS  
3 MOVIMENTOS ESTUDANTIS  
4 POLITICO-PARTIDARIAS  
5 ESPORTIVAS  
6 OUTRAS  
7 NEMHUMA
- 28 1 SIM  
2 NAO

- 29 1 CONTATOS INTERPESSOAIS
  - 2 INTERNET
  - 3 JORNAL
  - 4 REVISTA
  - 5 RADIO
  - 6 TELEVISAO
  
- 30 1 TELEVISAO
  - 2 CINEMA
  - 3 MUSICA
  - 4 TEATRO
  - 5 LEITURA
  - 6 INTERNET
  - 7 JOGO ELETRONICO
  - 8 SHOW MUSICAL
  
- 31 1 UFPE
  - 2 UFRPE
  - 3 UNIVASF
  - 4 UNIVERSIDADE/FAC. PUBLICA
  - 5 UNIVERSIDADE/FAC. PRIVADA
  - 6 NAO
  
- 32 1 INFORMATIVOS(VEJA,EXAME,ETC)
  - 2 HUMOR E/OU QUADRINHOS
  - 3 GENERALIDADES
  - 4 NOVELAS
  - 5 ESPORTIVAS
  - 6 EROTICAS
  - 7 NATUREZA CIENTIFICA
  - 8 NAO LEIO REVISTAS
  
- 33 1 LEITURA E ARTE
  - 2 LIVROS E PERIODICOS
  - 3 AUTO-AJUDA
  - 4 OUTROS
  
- 34 1 DOMINO MUITO BEM
  - 2 DOMINO RAZOAVELMENTE
  - 3 NAO DOMINO,MAS GOSTARIA
  - 4 NAO DOMINO,NAO SINTO NECESSIDADE
  
- 35 1 AFRO-RELIGIOSA
  - 2 CATOLICA
  - 3 EVANGELICA
  - 4 JUDAICA
  - 5 OUTRA
  - 6 NENHUMA
  
- 36 1 SIM,NA REDE PUBLICA
  - 2 SIM,NA REDE PRIVADA
  - 3 SIM,EM ORGANIZ.VOLUNTARIA
  - 4 SIM,EM ORGANIZ.COMUNITARIA
  - 5 NAO

**37 1 AMARELA**  
**2 BRANCA**  
**3 INDIGENA**  
**4 PARDA**  
**5 PRETA**