



Vivências de práticas letradas na universidade: análise da interdição simbólica dos letramentos em perspectiva interseccional

Experiences of literate practices in the University: an analysis of the symbolic interdiction of literacies from an intersectional perspective

PEREIRA, Sônia Virginia Martins¹
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
sonia.mpereira@ufpe.br

ARAÚJO, Júlio²
Universidade Federal do Ceará (UFC)
araujo@ufc.br

RESUMO: Este estudo, recorte de pesquisa ampla, investiga interdições simbólicas dos letramentos na Universidade centrando-se nas vivências de estudantes de Letras, em sua formação identitária acadêmica. Relaciona-se sistemas simbólicos de opressão, presentes na construção dos letramentos, a marcadores de raça, classe e gênero discutindo-se o entrecruzamento dessas dimensões nas práticas letradas de estudantes beneficiários de políticas afirmativas. O trabalho ancora-se nos estudos dos letramentos sociais e acadêmicos, nas reflexões de Bourdieu (1983), na noção de esferas e heterodiscurso, do Círculo Russo, como traduzido por Bezerra (2015) e na teoria da interseccionalidade, de Collins (2022). O estudo de caso baseou a pesquisa desenvolvida, da qual se extraiu a entrevista de um estudante e seu relato pessoal relacionado às lacunas na sua formação acadêmica. Assinala-se a persistência de interdições simbólicas na trajetória formativa de estudantes assistidos por políticas afirmativas, em sua maioria, pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos. Persiste a homogeneização dos letramentos como (in)capacidades individuais, o que negligencia fatores estruturais e históricos. Revela-se autocobrança, culpa, não pertencimento e solidão no percurso acadêmico do estudante, pela ausência de redes de apoio internas e externas à Universidade. Reforça-se a necessidade de revisão da concepção hegemônica de letramento na academia, no acolhimento de letramentos plurais, em uma Universidade que fomente essa pluralidade.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos; Ações afirmativas; Interseccionalidade; Identidade acadêmica.

ABSTRACT: Mesma formatação para o resumo em língua portuguesa. Se o idioma original do artigo for inglês, francês ou espanhol, a versão em português do resumo deverá ser apresentada, no lugar do abstract.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8066-5149>/Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1673025156495316>.

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7399-3769>/Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3016042855685546>.





Keywords: Academic literacies; Affirmative actions; Intersectionality; Academic identity.

1 INTRODUÇÃO

“Eu fiz dois anos de graduação em Ciências Sociais e cinco anos de graduação no Direito na UFPR. Fiz dois anos no mestrado do Direito na UFPR. Decodifiquei a linguagem, até com uma certa fluência, eu diria. Consigo traduzir a linguagem porque me é própria. Eu tenho afeição, eu sou, de alguma forma, íntimo das palavras. E mesmo assim, não é suficiente para que eu consiga escrever. Porque, para nós, mais que um processo criativo, é um processo terapêutico. A gente quer escrever aquilo que é impossível escrever. E aquilo que é impossível de escrever é o que é necessário de escrever. E os lugares em que a gente deveria estar são justamente os lugares que não estamos.

“E quando a gente desvendar os lacres desse simbolismo, dessa interdição simbólica, eu tenho certeza aí que as novas gerações vão ser muito mais fortalecidas, porque a tradição, quando passada pela palavra, ela chega mais inteira. Obrigado por esse momento de também tentar fazer a minha palavra chegar para vocês de forma mais inteira, porque às vezes ela chega.”

Renato Freitas (Deputado Estadual/PR), por ocasião da FLIPEI (Festa Literária Pirata das Editoras Independentes), 2004.

O relato pessoal do jovem deputado Renato Freitas sobre suas vivências com a escrita é representativo de muitas outras vozes de jovens de identidade preta e periférica que, uníssonas, revelam certas interdições simbólicas enfrentadas por pessoas pretas na autoria de textos acadêmicos, mesmo com acesso a espaços destinados a essa produção. Tais interditos, nem sempre perceptíveis claramente, direcionam para desafios que ultrapassam um domínio técnico da linguagem e desembocam em vieses estruturais de raça, poder e pertencimento.





Com vistas à continuidade de discussões sobre os letramentos no campo acadêmico, neste estudo, buscamos inter-relacionar sistemas simbólicos de opressão presentes na construção dos letramentos de estudantes através de marcadores sociais interseccionalizados por outros recortes sobrepostos e inseparáveis. Nessa interseccionalização, articulam-se múltiplas diferenças e desigualdades que perpassam, refletem e transitam pelos letramentos, nos contextos situados dos sistemas de atividades da vida universitária, em que se exige o domínio da escrita acadêmica convencional.

Sob esse direcionamento, discutimos como se apresentam, sob recortes de classe, gênero, raça/etnia, dimensões pouco devassadas que se entrecruzam nas práticas letradas de estudantes beneficiários de políticas públicas de ações afirmativas. Como base das reflexões empreendidas, apresentamos elementos gerados numa pesquisa com graduandos de Letras³, matriculados em uma disciplina do Curso de Letras/Português-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, no segundo semestre letivo de 2024, que serviu como campo de observação participativa para o contato com esses estudantes. Além da observação ativa, o *corpus* deste trabalho foi construído através de entrevistas semiestruturadas, nas quais são expostos relatos pessoais relacionados a lacunas e restrições na formação acadêmica. Entre outras obstruções, essas restrições aparecem como potencializadoras de discriminação e exclusão desses indivíduos e do grupo racial que representam, uma vez que parcela significativa da turma observada se autodeclarou preta ou parda.

De maneira a delinear o perfil desses graduandos, aplicamos um questionário para levantar dados gerais sobre essas identidades, que nos apresentaram uma amostra significativa de um grupo com mais de 60% de pretos e pardos, com minoria branca e sem a presença de indígenas e quilombolas. A amostra indica o gênero feminino como maioria e faixa etária

³ Projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa/UFPE, aprovado com Parecer consubstanciado de número 6.788.394, emitido no dia 25/04/2024. A pesquisa envolveu observação direta de uma turma para a qual foi ofertada a disciplina Português IV - Letramento em língua portuguesa, o do Curso de Letras/Português-Licenciatura. Foram aplicados instrumentos de pesquisa, entre os quais entrevistas semiestruturadas com os voluntários, das quais selecionamos uma para este estudo.





concentrada entre 19 e 21 anos, em que sobressaem estudantes com 20 anos. Destacamos um nicho de estudantes com 35 anos, seguindo uma zona etária que abrange o intervalo de 24 a 45 anos.

O ingresso desses alunos na UFPE ocorreu, predominantemente, aos 17 anos, contemplando uma faixa etária que intervala dos 17 aos 19 anos. Um total de 52% desses ingressantes confirmou o acesso à universidade por meio de políticas de ações afirmativas.

A maioria é egressa de escola pública, tendo estudado nessa rede no ensino fundamental e/ou médio, com mais de 70% assinalando sua moradia na zona urbana – em geral, em zonas periféricas da Região Metropolitana do Recife –, em casa própria, dividindo o espaço com até 3 pessoas. Ainda que em minoria, destacamos a presença de 17,6% de graduandos que moram em zona rural – em geral, áreas de municípios próximos do Recife – os quais são assistidos pela PROAES (Pró-Reitoria de Assistência Estudantil), com moradia e bolsa de assistência. Da totalidade desses estudantes, 60% asseguraram que ingressaram no mercado formal ou informal de trabalho a partir dos 18 anos, com parcelas significativas apontando esse ingresso entre os 14 e 18 anos. Uma minoria começou a trabalhar antes dos 14 anos. Ao avaliar a demanda por conciliar trabalho e formação universitária, grande parte dos licenciandos enfatizou as dificuldades para a condução dessas atividades, embora outra parte significativa reconheça um crescimento pessoal nesse gerenciamento.

Os traços que singularizam esses estudantes impelem a um tratamento interseccional do objeto de estudo, visto que os entrelaces entre raça, gênero, e condições socioeconômicas atravessam dispositivos acadêmicos engendrados nas relações de poder fixadas no ensino superior e que limitam as práticas de letramento universitárias a certos padrões que inibem a constituição de identidades diversas no espaço universitário. Nesse enquadre, é pertinente para o debate a percepção de Patricia Hill Collins (Collins, 2022), que compreende a interseccionalidade como uma teoria social crítica alargando o conceito para sua apreensão como dispositivo de análise crítica das estruturas sociais contemporâneas, entre estas, as estruturas de poder.





A socióloga, referência na epistemologia feminista negra, questionou noções rudimentares de opressão, ao formular sua teoria da matriz de dominação (Collins, 2019), na qual *intercruza* raça, gênero e classe nas vivências da mulher negra e, após consolidar a interseccionalidade como campo de estudo, transformou o conceito em teoria social crítica, por seu potencial analítico na investigação de problemáticas sociais contemporâneas e na sinalização de mudanças para solucioná-las.

Nessa compreensão, a interseccionalidade ultrapassa a linha de teoria acadêmica sendo tomada como prática política, em que desigualdades sociais não são mais vistas de modo simplista, considerando-se as confluências entre formas diversificadas de opressão (Collins, 2022).

Na esteira do pensamento da socióloga, ressaltamos a emergência de uma análise interseccional dos letramentos, no campo acadêmico, que extrapole a descrição de interseções de identidades como homogêneas, ao incorporarmos uma abordagem histórica e contextualizada sobre as relações de poder subsumidas nas práticas letradas na universidade. Para esse fim, o percurso textual-discursivo do estudo está assim apresentado:

A seção “O déficit como marcador do letramento acadêmico e a (auto)responsabilização do indivíduo” discute a tendência de se interpretar dificuldades de estudantes nas práticas de letramento acadêmico como déficit individual, negligenciando fatores sociais que moldam sua formação.

A seção “Autocobrança e culpa pela inabilidade acadêmica” analisa o relato de um estudante que internaliza a ideia de que o sucesso acadêmico depende exclusivamente de seu esforço individual, mesmo diante de condições socioeducacionais desfavoráveis, como uma família com baixo nível de escolaridade e uma formação escolar precária.

A seção “Reconhecimento de obstáculos estruturais e autoacusação” explora a contradição presente no discurso do estudante que, apesar de reconhecer que sua formação escolar não o preparou para a Universidade, continua a direcionar a responsabilidade pela superação das dificuldades a seu esforço pessoal.





Com a seção “Síndrome do invasor e não pertencimento ao mundo acadêmico” abordamos o sentimento de não pertencimento à universidade expresso pelo estudante, na chamada “síndrome do invasor”, que reflete a percepção de que o espaço acadêmico não é destinado a ele, sentimento reforçado por sua trajetória de acesso precário ao conhecimento legitimado.

A seção “A solidão do percurso na suposta autonomia do letramento”, discute a ausência de redes de apoio na formação escolar do estudante, realidade comum a universitários de famílias com baixa escolaridade, conforme ilustra o caso do estudante, um indicador de estudantes com mesmo perfil.

As considerações finais assinalam a necessidade de redimensionamento crítico da concepção hegemônica de letramento no campo acadêmico, a fim de se entender a multiplicidade de letramentos que envolvem as práticas sociais, sob marcadores interseccionais.

2 O DÉFICIT COMO MARCADOR DO LETRAMENTO ACADÊMICO E A (AUTO)RESPONSABILIZAÇÃO DO INDIVÍDUO

Nesta seção, intentamos refletir sobre o viés, pelo qual, em geral, problemas relacionados aos letramentos de estudantes universitários são percebidos e se restringindo, notadamente, a capacidades individuais, o que caracteriza uma autonomia do letramento, como já apontado por Street (2014). Sob essa ótica, imputa-se aos estudantes um *déficit* em relação às práticas letradas acadêmicas, refletindo o pensamento de que esses estudantes, majoritariamente pertencentes a grupos sociais menos favorecidos, ingressam na universidade com habilidades de leitura e escrita não suficientemente desenvolvidas para o trato com as demandas próprias dos processos da formação letrada acadêmica. A restrição do conceito de letramento a essa perspectiva reforça uma falsa ideia sobre a autonomia do indivíduo no domínio do seu letramento ignorando desigualdades e contextos sociais que influenciam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o que





supõe modelos heterogêneos na construção dos letramentos. Nessa diretriz, apontam-se carências de capacidades cognitivas, como assinalado por Street (2014), como justificativa para legitimar desigualdades de acesso à educação superior historicamente estabelecidas, que recaem sobre estudantes cotistas e beneficiários de ações afirmativas, os quais podem enfrentar maiores dificuldades ao ingressarem na universidade, exatamente em razão das desigualdades sociais que precederam o seu ingresso no ensino superior.

É sobre as dimensões desse letramento autônomo, que enfatiza a responsabilidade individual no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que se adéquem à uniformização das práticas de letramento, a partir de um modelo individualista e negligenciador das desigualdades sociais e dos obstáculos enfrentados ao acesso aos letramentos para certos grupos, que refletimos sobre posturas de culpabilização do estudante pelo seu suposto fracasso no universo acadêmico. Tomamos por base trechos da entrevista concedida por um dos estudantes respondentes da pesquisa para refletir sobre indicadores representativos da percepção que o estudante tem sobre o seu desempenho acadêmico:

Da família materna, eu sou o único que está no curso superior. E da família paterna, eu acho que tem três pessoas que são professoras em pedagogia e acho que é matemática também, entendeu? E no dia a dia, familiar mesmo, eu tanto não tinha essa... Como posso falar? Uma pessoa que pudesse me orientar no dia a dia, a cobrar que eu pudesse ler, escrever. Isso surgiu mais do interesse próprio, porque eu vinha de uma opinião escolar que era importante para mim.

Então, eu pegava livros com os meus colegas, até mesmo livros usados de alguém. Eu ficava lendo em casa, reescrevia os textos. Era mais o interesse que surgiu por conta própria. Não tinha os pais presentes. Ah, lembro que isso é importante. Eu fui descobrindo isso no dia a dia, nas minhas vivências, e isso era importante para mim.

E que o dia a dia eu me sentava em casa, sabe? Era mais nesse ponto mesmo. Está certo. [...] Porque a formação que eu tive não preparava para que eu pudesse, por exemplo, cursar o curso superior. Era como se eu fosse parar no ensino médio e não quisesse mais continuar. Então, eu acho que toda a formação que eu tive não preparou para isso. Eu tive que buscar alguns recursos por conta própria mesmo, ser curioso, invadir alguns espaços para poder ver como eu podia ter um bom desenvolvimento nessas áreas. E não foi fácil porque eu encontrei vários vários caminhos, várias dificuldades. E eu pensava, como eu vou conseguir fazer isso?





Se a formação que eu tive não preparou para essa questão. Então, foi mais uma questão de interesse mesmo. Entendeu? De buscar. Por exemplo, nessa cobrança dos gêneros textuais, eu tive que entender como eu poderia produzi-los. Já que eram bem específicos no campo acadêmico e que os que eu tinha visto no ensino fundamental, no ensino médio, não conseguiam suprir essa demanda, essa cobrança que tem na faculdade. Então, eu tive que buscar, perguntar.

Por exemplo, eu comecei fazendo pipique com o Emanuel. E ali a gente tinha um grupo de debate nas escolas toda semana. Era um dia por semana. E falei que eu podia ver que eu ia conseguindo, aos poucos, ter esse desempenho através das perguntas e tal, das dúvidas que vinham surgindo. Eu ia perguntando e era isso. Isso.

Graduando em Letras/Português, 5º período.

O relato do estudante revela uma tensão entre responsabilização individual e condições socioeducacionais para seu letramento, constituindo um terreno fértil para se refletir sobre a culpabilização do indivíduo por suas "deficiências" acadêmicas. Alguns componentes centrais podem ser apreendidos e compreendidos, à luz de coordenadas teóricas que criticam a ideia de responsabilidade pessoal para o fracasso ou sucesso acadêmico.

3 AUTOCOBANÇA E CULPA PELA INABILIDADE ACADÊMICA

O estudante enfatiza seu "interesse próprio" como motor para superar dificuldades, "Era mais o interesse que surgiu por conta própria", demonstrando a internalização da ideia de que o sucesso acadêmico depende exclusivamente do esforço individual. Ele menciona repetidamente a necessidade de "buscar recursos por conta própria", "invadir espaços" e "perguntar", o que revela uma dimensão meritocrática dos processos, ainda que suas condições objetivas (família não letrada, escola precária) não lhe fornecessem ferramentas necessárias para seu desenvolvimento escolar.

A concepção de letramento como prática social (Street, 1984; Kleiman, 1995) critica a noção de que habilidades de leitura e escrita são neutras e universais. O estudante, ao culpar-se por não dominar gêneros acadêmicos,





ignora que esses gêneros podem funcionar como símbolos de poder, se entendidos sob as lentes dos conceitos de campo, *habitus* e capital (Bourdieu, 1983), inseridos no escopo de conceitos relacionais que descrevem o *habitus* como as disposições duráveis e transferíveis que orientam os comportamentos, gostos e práticas dos indivíduos.

O *habitus* é moldado pelas condições socioeconômicas sendo pertinente para se entender como as práticas sociais são formadas. O campo é formulado conceitualmente como a descrição de um espaço social específico, onde agentes e instituições interagem e competem por diferentes formas de capital (econômico, cultural, social, simbólico). Cada campo tem suas próprias regras e dinâmicas que afetam a interação dos agentes. Por fim, o conceito de capital identifica diferentes formas de capital que influenciam as relações de poder e as dinâmicas sociais, o que envolve capital econômico (recursos financeiros e bens materiais), capital cultural (conhecimentos, habilidades e educação, capital social (redes de relacionamento e conexões sociais e capital simbólico (prestígio e reconhecimento social). Esses são conceitos articulados que configuram uma rede de relações norteadoras de uma análise sociológica, permitindo compreender a dinâmica social e as lutas de poder em diferentes contextos sociais.

Sob uma concepção marxista de linguagem, o Círculo russo já tratava a dinâmica social a partir do seu locus de realização denominando os lugares das práticas sociais como esferas e as constituindo como eixo fundamental para a compreensão das relações de poder que permeiam tais práticas, como manifestado a seguir.

No interior do próprio campo dos signos, isto é, no interior da esfera ideológica, há profundas diferenças [...]. Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, o caráter sígnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos. (Volóchinov, 2017, p. 94).





As esferas, conforme abordadas por Volóchinov (2017) e seus interlocutores no campo da filosofia da linguagem e das ciências sociais, referem-se a domínios discursivos e materiais nos quais os sujeitos agem, produzem sentidos e negociam suas posições no tecido social. Esses espaços não são neutros, mas sim arenas de disputa onde se materializam hierarquias, contradições e processos de dominação e resistência. São atravessadas por relações de poder na medida em que nelas se articulam discursos, normas e instituições que legitimam certas visões de mundo em detrimento de outras.

No pensamento de Foucault (1979), o poder não é uma entidade estática, mas uma rede de práticas que se exerce no cotidiano, moldando subjetividades e estruturando campos de possibilidade. Nesse sentido, cada esfera - acadêmica, jurídica, religiosa ou midiática - funciona como locus de produção e reprodução de ideologias que naturalizam ordens sociais específicas. A microfísica do poder, do filósofo francês, compreende as relações de poder em seus confrontos contrapondo soberania e disciplina, visto que para ele, o modelo hegemônico de poder não conseguiria abarcar as relações de poder na contemporaneidade por seu caráter centralizador e por se voltar para um sujeito que age sob privilégios, no exercício do poder. Por outro lado, o modelo disciplinar focaliza a prática do poder objetiva e empiricamente não importando quem o pratica ou se sua prática está à mercê ou não do Estado.

A linguagem, enquanto prática social, desempenha papel crucial nesse processo, pois é por meio dela que os grupos hegemônicos impõem seus horizontes de significação (Volóchinov, 2019[1930]), definindo o que é legítimo, verdadeiro ou desviante. Como exemplo, é evidente que a esfera acadêmica não apenas controla os modos como os estudantes devem se portar em relação à construção e demonstração de saberes universitários, na sua formação, como também tem o poder de classificar esses estudantes como aptos ou inaptos na aquisição desses saberes; assim como a esfera jurídica não apenas regula comportamentos, mas também os classifica, criando categorias como meliante ou cidadão de bem, que refletem e reforçam assimetrias estruturais.





No entanto, as esferas ideológicas não são homogêneas; são palco de tensões dialéticas entre forças dominantes e contradiscursos. Gramsci (2011) destacou que a hegemonia nunca é total, pois as classes subalternas desenvolvem suas próprias narrativas e estratégias de contestação dentro desses espaços. Assim, o filósofo marxista salientou a funcionalidade das políticas educacionais como parâmetro para a constituição da vontade coletiva, conceito que explica a organização social de grupos subalternizados no embate pela formação de uma contra-hegemonia. Portanto, a noção de esfera de atividade humana revela-se indispensável para uma análise das relações de poder nas práticas sociais. Seu estudo permite desnaturalizar estruturas aparentemente fixas, demonstrando como o poder se exerce, mas também como pode ser contestado. Longe de serem meros cenários passivos, essas esferas são terrenos de luta onde se definem os sentidos da vida coletiva.

Ao traçar aproximações e singularidades entre o conceito de esfera, do Círculo Russo (Volóchinov, 2017a) e campo, de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1983), Grillo (2010) entende que

Os conceitos de esfera e de campo testemunham a atenção à diversidade das manifestações culturais humanas [...]. Com isso, eles proporcionam uma compreensão mais ampla das produções ideológicas, que sofrem as coerções e adquirem um valor relativo no domínio em que são produzidas [...]. A linguagem é o terreno comum sobre o qual se assentam todos os campos/esferas, adquire especificidades e é responsável pela identidade de cada um deles. (Grillo, 2010, p. 156).

O enfoque nesses conceitos destaca a importância de se investigar empiricamente como as esferas/os campos operam em contextos específicos, no caso aqui analisado, o campo acadêmico. Isto revela os mecanismos pelos quais o poder se sustenta nessa esfera e como pode ser desafiada para atender a contento a grupos historicamente marginalizados que adentram a seus espaços. Portanto, as dificuldades relatadas pelo estudante, nesse enquadre, precisam ser vistas menos como falha individual e mais como produto de um





sistema educacional excludente que marca sua trajetória estudantil da educação básica à superior.

4 RECONHECIMENTO DE OBSTÁCULOS ESTRUTURAIS E AUTOACUSAÇÃO

Embora o estudante aponte que sua formação escolar “não preparou para o superior”, ele não atribui esse fato a falhas sistêmicas, como a qualidade do ensino público ou a ausência de políticas de inclusão e assistência, mas continua direcionando para si mesmo a responsabilidade: “Eu tive que buscar... ser curioso”. Nessa direção tomada, há uma contradição entre reconhecer o contexto desfavorável e ainda assim creditar a superação das dificuldades encontradas quando de seu ingresso na universidade apenas à agência individual.

Os conceitos descritos anteriormente oferecem uma estrutura valiosa para se entender como a esfera acadêmica molda as expectativas sobre as habilidades de leitura e escrita dos estudantes universitários, consagrando ao esforço pessoal o êxito. Em certa medida, a ênfase no letramento autônomo é compatível com a conformação que se espera dos que têm acesso à universidade aos códigos dominantes desse ambiente, o que denota uma face meritocrática nas práticas letradas acadêmicas.

A identidade acadêmica é formada também por experiências passadas, pelos processos de escolarização anteriores e pelas interações sociais que os estudantes tiveram ao longo de suas vidas, mas a universidade espera que os estudantes se ajustem a modelos de letramentos homogêneos, que inclui disposições para pensar criticamente, interpretar textos complexos e escrever de maneira igualmente homogênea. Desconsidera-se, assim, a influência de fatores socioeconômicos, que podem afetar a confiança e a capacidade dos graduandos em atender a essas exigências.

Aqueles pertencentes a contextos mais favorecidos podem já ter desenvolvido práticas de leitura e escrita que se alinham mais facilmente às expectativas acadêmicas, enquanto outros podem lutar para se adaptar. Em





geral, esses “outros” são pessoas pretas, periféricas, do gênero feminino, como mostram os dados do ENADE 2021 sobre o perfil dos estudantes concluintes, conforme a tabela 1, que discrimina a distribuição das respostas por sexo, cor ou raça e indicação de ingresso na universidade por política de ação afirmativa ou inclusão.

Esses estudantes, representados pelo microcosmo de um estudante do 5º período de Licenciatura em Letras/Português têm suas vivências marcadas por fatores que lhes impedem de se adequar a uma modelagem acadêmica bastante estratificada. É nessa esfera ideológica, onde normas, regras e modos de agir são estabelecidos que as habilidades de leitura e escrita modelares são não apenas valorizadas, mas também consideradas imprescindíveis para o sucesso. Em contrapartida, traços culturais que um estudante (com o perfil apontado nesta pesquisa e nos dados do ENADE 2021) são ignorados, ainda que influenciem sua capacidade de se adaptar ao espaço e fortalecer sua posição dentro dele.

Imagem 1 - Distribuição percentual do total de estudantes, por indicação de Ingresso por Política de Ação Afirmativa ou Inclusão Social e Sexo, segundo a Cor ou raça - Enade/2021 - Cursos em Modalidade Presencial - Letras-Português (Licenciatura)

Cor ou raça	Ingresso por Política de Ação Afirmativa/Inclusão Social								
	Total			Sim			Não		
	Sexo	Sexo	Sexo	Sexo	Sexo	Sexo	Sexo	Sexo	Sexo
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Branca	35,6%	8,1%	27,6%	28,2%	6,1%	22,1%	41,1%	9,5%	31,5%
Preta	16,7%	4,7%	12,0%	22,5%	6,1%	16,3%	12,4%	3,6%	8,8%
Amarela	1,6%	0,4%	1,2%	1,2%	0,4%	0,8%	1,9%	0,4%	1,5%
Parda	43,2%	10,5%	32,7%	44,8%	11,0%	33,7%	42,0%	10,0%	31,9%
Indígena	0,7%	0,2%	0,5%	0,9%	0,2%	0,7%	0,5%	0,1%	0,4%
Não quero declarar	2,3%	0,6%	1,7%	2,4%	0,6%	1,8%	2,2%	0,6%	1,6%
Total	100,0%	24,3%	75,7%	100,0%	24,5%	75,5%	100,0%	24,2%	75,8%

Fonte: Relatório Síntese de Área Letras-Português (Licenciatura), p. 45 - MEC/Inep/Daes - Enade/2021.

A tradição universitária valoriza formas de capital que conferem prestígio e sucesso acadêmico, com base num repertório cultural supostamente construído pelos estudantes ao longo de sua escolarização, como a familiaridade com gêneros textuais acadêmicos e a capacidade de argumentação a ser demonstrada nas modalidades textuais que organizam o sistema de atividades universitário. Mesmo os estudantes que não apresentam o repertório esperado são pressionados a acumular esse tipo de capital para





serem reconhecidos como competentes, nesse campo, entrando em tal dinâmica o capital social por meio de redes de relacionamentos com professores e colegas. Essa rede institucionalizada de relações oferta apoio e oportunidades para estudantes que se consideram inaptos para algumas práticas letradas, como no caso do estudante do relato, que participou de um projeto de iniciação científica.

A conquista de um capital simbólico para reconhecimento e prestígio acadêmico, é possível à medida que os estudantes demonstram competência em suas habilidades autônomas de leitura e escrita, embora nem isso, em alguns cenários, lhes permita avançar na formação acadêmica, uma vez que outros elementos envolvidos nas relações de poder interferem nesse progresso. Assim, a inter-relação entre diversificados fatores ajuda a explicar como a esfera acadêmica molda a construção de letramentos pelos estudantes, influenciando não apenas o que é esperado deles, mas também como eles percebem e permitem que as expectativas acadêmicas os moldem.

Essa lógica gera a falsa ideia de que o fracasso é do estudante, não do sistema, como evidencia o relato, em que ecoa essa culpabilização do indivíduo, nesse ambiente onde o letramento é tratado como uma espécie de dom natural e não como prática social que reúne processos compartilhados entre pessoas com trajetórias de vida diferentes, em que raça, gênero, faixa-etária, local de moradia são, entre outros, fatores potencializadores de comportamentos letrados. Embora haja a pluralidade dos letramentos e isto está claro no relato do estudante, pois descreve práticas de letramentos comunitárias, ele entende que a universidade valoriza apenas os letramentos dominantes e isto gera nele a sensação de inadequação, de não pertencimento àquele lugar.

5 SÍNDROME DO INVASOR E NÃO PERTENCIMENTO AO MUNDO ACADÊMICO

O enunciado "invadir alguns espaços" descreve a sensação que atravessa um dado perfil de estudante representado pelo graduando que enuncia sua





vivência como acadêmico e simboliza a percepção de que a universidade não é um lugar destinado a ele – ideia reforçada por sua trajetória de acesso precário a um acervo de conhecimento socialmente aceito e legitimado por um sistema escolar que precariza a formação de estudantes do ensino público. Mesmo conseguindo ascender à educação superior, o estudante se vê como um impostor, efeito do que foi incorporado ao longo de sua história como indivíduo e, também, como pertencente a grupos minorizados socialmente, que organizam e atribuem significados a seu comportamento e suas práticas.

A conformação às esferas ideológicas que o constituem torna suas ações inconscientes, o que funciona como intermediação entre as estruturas sociais e sua própria conduta individual, gerando a certeza de pertencer a certos lugares, mas a outros, não. Como afirmado, isto é constituído ao longo da vida do indivíduo, sendo resultado de um processo de inculcação, isto é, de produção e reprodução das práticas. No relato do estudante, essa ideia de que a universidade seria um não-lugar atravessa seu percurso acadêmico e ele parece querer compensar sozinho suas falhas, em relação a esse lugar que não é seu, as quais são lacunas institucionais.

O enunciado do estudante aproxima-se do pensamento expresso pelo Deputado Renato Freitas, exposto como epígrafe neste estudo, uma vez que este pensamento reflete a contradição do lugar social, ao enunciar que "os lugares em que a gente deveria estar são justamente os lugares que não estamos", fala que sintetiza a exclusão simbólica de corpos negros em posições de autoridade intelectual.

A academia, mesmo quando permite acesso formal de minorias, mantém mecanismos de segregação que podem se revelar em currículos que ignoram pensadores não brancos, bancas que deslegitimam metodologias não hegemônicas, pressão para que pesquisadores negros e de outras etnias abordem apenas temas racializados, como se sua produção fosse válida apenas quando confinada à questão racial, além de outros tipos de interdições veladas. Isso cria uma dupla exigência para o estudante com esse perfil (beneficiário de ações afirmativas, licenciando, não-branco, habitante de município afastado da





universidade e, por isso mesmo, morador da Casa do estudante, entre outros traços que o singularizam e singularizam grupos que representa: habitar e pertencer a um sistema opressor e, simultaneamente, subvertê-lo para existir nele.

A constituição identitária do indivíduo ocorre pela apropriação dos discursos que povoam a vida social, especialmente aqueles das comunidades às quais pertence. É a heterodiscursividade da vida coletiva manifestada por diferentes vozes sociais que cruzam a formação pessoal, tal qual define o conceito bakhtiniano de heterodiscurso, interpretado por Paulo Bezerra como “ligado à concepção bakhtiniana de mundo como acontecimento, de realidade como um processo em formação, como o ser constituindo-se pelo discurso” (Bezerra, 2015, p. 12). O estudante, sem acesso prévio a vozes que estratificam o discurso acadêmico (embora traga outras vozes que lhe marcaram a experiência) e fazem da academia um lugar inacessível para muitos, precisa entender como se operam as relações acadêmicas e se moldar para que se sinta pertencente a esse espaço.

A noção de heterodiscurso, ancorada na tradição bakhtiniana, assinala que as vozes sociais que atravessam a formação dos sujeitos são impregnadas de ideologias, valores e práticas culturais e circunscrevem a forma como os indivíduos experienciam o mundo construindo sentido. No campo dos estudos dos letramentos, à luz das abordagens dos letramentos múltiplos, essa heterogeneidade discursiva assume papel central, por tensionar questões que contribuem para outras reflexões de letramento além de variações técnicas de leitura e escrita ressaltando as práticas sociais situadas, que se realizam em contextos diversos — culturais, linguísticos, raciais, regionais, digitais. A presença de diferentes vozes nos discursos dos estudantes, oriundos de grupos historicamente marginalizados, evidencia que sua trajetória de letramento é marcada por experiências que desafiam a hegemonia do modelo acadêmico tradicional, frequentemente monolítico, normativo e excludente.

É o que Paulo Bezerra (2015) advoga em favor do heterodiscurso, ao asseverar que





Para Bakhtin, o heterodiscurso é produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social [...]. O resultado de tudo isso é um mundo povoado por um heterodiscurso oriundo das linguagens das gerações e das faixas etárias, das tendências e dos partidos, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras [...] em suma, de todas as manifestações da experiência humana individual e social e da vida das ideias. Trata-se de um universo discursivo povoado por uma diversidade de linguagens e vozes sociais, que são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes semânticos e axiológicos. (Bezerra, 2015, p. 12, 13).

Dessa forma, reconhecer o heterodiscurso como constitutivo da linguagem dos sujeitos nos permite compreender que cada estudante traz consigo uma tessitura de vozes e práticas de letramento que merecem ser legitimadas na universidade. A escuta atenta dessas vozes, a abertura para a diversidade textual e discursiva, e a valorização das formas plurais de se produzir e comunicar conhecimento tornam-se, portanto, exigências ético-políticas para a construção de uma universidade mais democrática e inclusiva. Assim, o trabalho com os letramentos no ensino superior não pode ignorar a complexidade heterodiscursiva dos sujeitos. Ao contrário, deve acolher e articular essas vozes de forma crítica, promovendo uma pedagogia dialógica que transcenda o silenciamento de saberes outros e reconfigure o espaço universitário como um território de pertencimento e acolhedor a minorias estabelecendo-se como lugar de enunciação plural.

6 A SOLIDÃO DO PERCURSO NA SUPOSTA AUTONOMIA DO LETRAMENTO

A ausência de redes de apoio na formação escolar do estudante ("não tinha os pais presentes" e "não tinha alguém para cobrar") condiz com a vivência de outros universitários de famílias com pais e mães que sequer ingressaram na escola ou, se o fizeram, o tempo de escolarização foi demasiado curto.





Os dados do ENADE 2021 asseguram essa comparação, conforme as Imagens 2 e 3, relacionadas à escolaridade do pai e da mãe, as quais expõem que os concluintes das modalidades presencial e à distância apresentaram distribuições diferentes quanto ao grau de escolaridade do pai, exposto na Imagem 2. Quanto à escolaridade da mãe, comparada à do pai, há uma ligeira superioridade em ambas as modalidades de ensino, devido à proporção menor de mães declarada como “sem nenhuma escolaridade”. Esses dados alertam para a necessidade de acolhimento institucional pontual em relação às condições e carências dos estudantes visando sua permanência na universidade.

Imagem 2 – Distribuição percentual do total de estudantes, por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Grau de escolaridade do pai – Enade/2021 – Letras-Português (Licenciatura)

Grau de escolaridade do pai	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Nenhuma	13,1%	3,1%	10,0%	14,7%	3,0%	11,7%
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	33,8%	8,3%	25,5%	42,4%	7,7%	34,7%
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	14,8%	3,6%	11,3%	12,5%	2,8%	9,8%
Ensino Médio	25,9%	6,4%	19,5%	18,6%	4,4%	14,2%
Ensino Superior - Graduação	8,9%	2,0%	6,8%	7,1%	1,7%	5,4%
Pós-graduação	3,5%	0,9%	2,6%	4,6%	0,9%	3,7%
Total	100,0%	24,3%	75,7%	100,0%	20,6%	79,4%

Fonte: Relatório Síntese de Área Letras-Português (Licenciatura), p. 45 – MEC/Inep/Daes – Enade/2021.

Imagem 3 – Distribuição percentual do total de estudantes, por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Grau de escolaridade da mãe – Enade/2021 – Letras-Português (Licenciatura)

Grau de escolaridade da mãe	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Nenhuma	7,0%	2,0%	5,0%	10,1%	2,0%	8,2%
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	28,0%	6,6%	21,4%	39,4%	7,6%	31,8%
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	15,3%	3,6%	11,6%	15,1%	3,2%	11,9%
Ensino Médio	31,3%	8,0%	23,0%	21,7%	4,4%	17,3%
Ensino Superior - Graduação	11,1%	2,7%	8,3%	7,8%	2,0%	5,8%
Pós-graduação	7,6%	1,4%	6,2%	5,8%	1,3%	4,5%
Total	100,0%	24,3%	75,7%	100,0%	20,6%	79,4%

Fonte: Relatório Síntese de Área Letras-Português (Licenciatura), p. 45 – MEC/Inep/Daes – Enade/2021.

As vivências do estudante, além dos dados relacionados ao perfil médio do licenciando em Letras/Português, contrastam com a realidade de estudantes de classes privilegiadas, que têm acesso a certos espaços de saberes, desde a infância, como cursos de inglês e esportes, cursos preparatórios para vestibulares e concursos, além de acesso a livros e acompanhamento





pedagógico particular etc., o que não lhes garante êxito no domínio dos letramentos requeridos na academia.

Pessoas com esses privilégios são parte de comunidades que socializam práticas de letramento distintas diferentemente do estudante que relata sua origem em ambiente onde eventos de letramento, talvez, não fossem tão constantes, não se constituindo em prática cotidiana – o que explica (sem justificar) suas dificuldades. Mesmo assim, com uma possível ausência de práticas letradas cotidianas, especialmente na família, não se pode desconsiderar o patrimônio cultural que esse estudante construiu, em contextos os mais diversos. Isto não subsidia uma visão limitadora sobre os letramentos plurais, de diferentes comunidades, como pensa, em suas próprias palavras, Brian Street: “O que desejo evitar, ao examinar o aspecto cultural do letramento, é recriar uma lista reificada – aqui está uma cultura, aqui está seu letramento; aqui está outra cultura, aqui está seu letramento [...] (Street, 2014, p. 147).

O estudante fala de sua busca solitária para se enquadrar em certas práticas letradas procurando livros usados e grupos de debate. Embora os fatos relatados revelem uma certa desigualdade no acesso à cultura letrada e aos bens culturais, em geral, ele assimilou a ideia de compensar sozinho as falhas de um sistema que o excluiu, quando, na verdade, a universidade deveria comprometer-se em lhe oferecer condições favoráveis para seu crescimento acadêmico e, principalmente, adaptar-se às diversidades de letramento (Lea & Street, 1998). Sua narrativa não é uma história de incapacidade, mas de resistência, diante de um sistema que naturaliza privilégios. O relato ilustra como a esfera ideológica universitária investe na meritocracia obscurecendo as causas estruturais do que se entende por fracasso dos estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas no estudo procuraram interseccionalizar fatores que coabitam na construção dos letramentos na universidade, a partir





de um relato de um estudante beneficiário de políticas de ações afirmativas, tanto no seu ingresso como na sua permanência na universidade. No percurso argumentativo do texto, foram trabalhadas questões, a partir do posicionamento enunciativo do relato do estudante, apresentado por meio de excertos da entrevista concedida pelo licenciando, em uma das etapas da pesquisa ampla realizada em universidade pública. Essas questões foram discutidas em tópico, assim sintetizados:

Primeiramente, discutimos o pensamento corrente sobre ausência de habilidades como déficit, perspectiva que ratifica uma visão autônoma do letramento, atribuindo aos estudantes, especialmente aqueles provenientes de classes desfavorecidos e beneficiários de ações afirmativas, a responsabilidade por lacunas em suas capacidades de leitura e escrita necessárias ao ambiente universitário, ignorando as desigualdades históricas de acesso à educação superior. Compreendemos que tal abordagem individualizante e culpabilizadora desconsidera a heterogeneidade na construção dos letramentos e os obstáculos enfrentados por certos grupos no acesso às práticas letradas.

Em seguida, refletimos sobre a autocobrança do estudante por não dominar gêneros do campo acadêmico e argumentamos que esses gêneros podem operar como símbolos de poder dentro do espaço universitário. Nesse particular, a discussão foi enriquecida pela articulação dos conceitos de campo, *habitus* e capital, de Bourdieu, com a noção de esfera, do Círculo Russo, em crítica à visão de habilidades de leitura e escrita como neutras e universais, evidenciando como as relações de poder e os contextos sociais influenciam as práticas de letramento. Nesse sentido, as dificuldades relatadas pelo estudante são apresentadas como um produto de um sistema educacional excludente, e não como falha individual.

Observamos que a tendência de estudantes a se autoacusar, mesmo diante do reconhecimento de limitações estruturais, reflete a ênfase meritocrática nas práticas letradas acadêmicas, que valoriza o esforço individual para a adequação aos códigos dominantes do ambiente





universitário. Ademais, asseveramos que a universidade espera que os estudantes se ajustem a modelos homogêneos de letramento, desconsiderando a influência de fatores socioeconômicos e experiências de escolarização anteriores, o que impacta desproporcionalmente estudantes de grupos minorizados, como evidenciado pelos dados do ENADE 2021, apresentados com vistas a aproximar o relato do estudante ao perfil de estudantes do Curso de Licenciatura em Letras/Português.

Percebemos o incômodo do estudante em estar no lugar que parece não lhe pertencer, sendo esta sensação resultado da internalização de práticas sociais que organizam e atribuem significado ao seu comportamento e atitudes enquanto pertencente a grupos minorizados. Essa exclusão simbólica manifesta-se em mecanismos de segregação acadêmica que podem se revelar de maneiras diversificadas no sistema acadêmico. Assim, a perspectiva bakhtiniana do heterodiscurso foi mobilizada para compreender como a ausência de acesso a vozes que estratificam o discurso acadêmico contribui para uma sensação de não pertencimento, ressaltando a importância de legitimar as diversas vozes e práticas de letramento trazidas pelos estudantes.

Por fim, vimos que a situação relatada pelo estudante, representativa de outros, contrasta com a de estudantes de classes privilegiadas, que têm acesso a variados recursos desde a infância. A busca solitária do estudante para se adequar às práticas letradas acadêmicas evidencia as desigualdades no acesso à cultura letrada. Contudo, a narrativa do estudante foi interpretada não como uma história de incapacidade, mas de resistência diante de um sistema que naturaliza privilégios. Ademais, assinalamos que a universidade deve se comprometer a oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento acadêmico, adaptando-se à diversidade de letramentos, em vez de responsabilizar individualmente os estudantes por falhas sistêmicas.

As condições a serem pensadas para o acompanhamento de estudantes beneficiários de ações afirmativas apontam para o redimensionamento dessas políticas, sob diferentes espessuras, com medidas que envolvem desde a





ampliação da oferta de assistência estudantil à (re)construção de um currículo acadêmico que atenda à multiplicidade de letramentos.

Em suma, a análise empreendida, fundamentada na investigação ampla e na voz de um estudante de Letras, beneficiário de ações afirmativas, aclara as intrincadas conexões entre a construção da identidade acadêmica e as relações de poder envolvidas nos letramentos universitários, permeadas por interditos simbólicos e vieses estruturais de raça, poder e pertencimento.

A tendência de individualizar as dificuldades com as práticas letradas acadêmicas, interpretando-as como um déficit individual e fomentando a (auto)responsabilização do estudante, negligencia os obstáculos socioeconômicos e educacionais pregressos que marcam a trajetória de muitos graduandos. A autocobrança e o sentimento de culpa pela inabilidade acadêmica, mesmo diante do reconhecimento de obstáculos estruturais, evidenciam a internalização de uma perspectiva meritocrática que desconsidera o papel das esferas de poder e dos capitais em disputa no campo acadêmico. Essa dinâmica contribui para a emergência da síndrome do invasor e do não pertencimento ao mundo acadêmico, reforçada por mecanismos de segregação simbólica que silenciam vozes e deslegitimam saberes plurais. A solidão do percurso, na suposta autonomia do letramento, diante da ausência de redes de apoio e de um sistema universitário que frequentemente falha em se adaptar à diversidade de letramentos, explicita a urgência de um tratamento interseccional que considere as múltiplas dimensões que conformam a experiência acadêmica de indivíduos historicamente marginalizados.

Desta maneira, defendemos que a efetiva democratização do ensino superior demanda uma revisão crítica das concepções de letramento acadêmico, transcendendo a lógica do déficit e da responsabilização individual, para reconhecer e valorizar a heterogeneidade de experiências e vozes que compõem a Universidade, promovendo, assim, um espaço de pertencimento e enunciação plural.





REFERÊNCIAS

BEZERRA, Paulo. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**. ORTIZ, Renato (org.). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP/DAES. **Relatório síntese de área Letras-Português (Licenciatura) - MEC/Inep/Daes - Enade/2021**. Brasília/DF: MEC/INEP, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3 - Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRILLO, Sheila. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

LEA, Mary; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de F. Komesu e A. Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, 16(2), 477-493, 2014.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora





34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário I: o que é a linguagem/língua? *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1930], p. 234-265.

