



**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Letras**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

O DISCURSO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA E NEGOCIAÇÃO DE  
IDENTIDADES: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-DISCURSIVA

**Mara Lúcia Castilho**

**Brasília**

**2013**



**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Letras**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**O DISCURSO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA E NEGOCIAÇÃO DE  
IDENTIDADES: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-DISCURSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade: Discursos, Representações Sociais e Textos.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza M. Sales Coroa

**Brasília**  
**2013**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1009905.

Castilho, Mara Lúcia.  
C352d O discurso de estudantes de licenciatura e negociação  
de identidades : uma abordagem crítico-discursiva  
/ Mara Lúcia Castilho. -- 2013.  
308 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto  
de Letras, Departamento de Linguística, Português  
e Línguas Clássicas - Programa de Pós-Graduação em  
Linguística, 2013.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Maria Luiza Monteiro Sales Corôa

1. Análise do discurso. 2. Identidade social. 3. Estudantes  
universitários - Linguagem. I. Corôa, Maria Luiza  
Monteiro Sales. II. Título.

CDU 801

O DISCURSO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA E NEGOCIAÇÃO DE  
IDENTIDADES: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-DISCURSIVA

Mara Lúcia Castilho

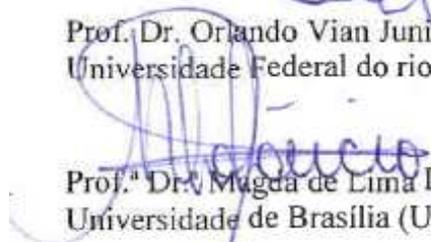
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora, área de concentração *Linguagem e Sociedade: Discursos, Representações Sociais e Textos*, defendida no dia 22 de julho de 2013 diante da banca examinadora constituída pelos professores:



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza M. Sales Coroa  
Universidade de Brasília (UnB/LIP) – Presidente



Prof. Dr. Orlando Vian Junior  
Universidade Federal do rio Grande do Norte (UFRN)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda de Lima Lúcio  
Universidade de Brasília (UnB/FACE)



Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira  
Universidade de Brasília (UnB/LIP)



Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios  
Universidade de Brasília (UnB/LIP)

Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira  
Universidade de Brasília (UnB/LIP) (suplente)

Ao Eduardo e à Lorelai.

## Agradecimentos

*À Deus, autor e Senhor da minha vida.*

*À Professora Dra. Maria Luiza M. Sales Coroa, minha orientadora, por compartilhar comigo seus saberes acadêmicos, pelas orientações ao longo desse processo, pela paciência demonstrada e pelas oportunidades de diálogo e interação.*

*Ao Eduardo, meu marido, amigo e companheiro de todas as horas.*

*À minha mãe, Lorelai, pelos ensinamentos, pelas contribuições, pelas traduções, pela paciência, e por ser um exemplo de vida para mim.*

*À minha irmã, Verônica, pelo carinho, pelas contribuições e por sempre me incentivar e me apoiar.*

*À amiga Elaine Caldeira Gonçalves pela amizade, pelo apoio, pelo ombro amigo, pelas contribuições e pelo companheirismo.*

*À amiga Veralúcia Guimarães de Souza pelas contribuições, pelo incentivo e por sempre me acolher com carinho.*

*Ao corpo docente do Departamento de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, que muito contribuiu para minha formação.*

*Aos meus colegas de doutorado, André Lúcio Bento, sempre disponível a ajudar, e Sóstenes Lima, pela disponibilização de material online.*

*À amiga Cátia Regina Braga Martins pelas trocas, pelos trabalhos desenvolvidos em conjunto, e pelo apoio ao longo desses anos.*

*Ao colega Marcus Vinicius da Silva Lunguinho pela disponibilidade e atenção.*

*À Michele Larsão pelo apoio e por estar sempre disponível para conferir, formatar e organizar os quadros de meu trabalho.*

*À Priscila Oliveira, Georgia Santiago, Leonardo Humberto Soares, Deusdedith Rocha Junior, Flavia Ladeira, Kátia Malena, Paulo Cobbe, colegas de trabalho, pelas contribuições e pelo apoio de sempre.*

*Ao Centro Universitário de Brasília, em especial, a Carlos Alberto da Cruz, meu amigo, pelo apoio e por autorizar minhas ausências para estudos.*

*À Renata, à Ângela e à Gabriela, pelo zelo, pela atenção e pela paciência.*

*Aos colaboradores da pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.*

*“Em nosso mundo de “individualização” em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência.”*

Bauman (2005, p. 38)

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Quadro geral dos métodos de análise crítica de discurso, suas estratégias e background teórico.....	29
FIGURA 2 – Estratos da Língua.....	63
FIGURA 3 – Categorias sociossemânticas de representação de atores sociais – Sistema RAS .	76
FIGURA 4 – Subsistema de <i>atitude</i> e suas respectivas categorias .....	81
FIGURA 5 – Subsistema Engajamento.....	83
FIGURA 6 – Subsistema Engajamento expandido .....	83
FIGURA 7 – Subsistema Gradação .....	87
FIGURA 8 – Percorso de análise do corpus e compreensão do problema norteador da pesquisa na prática.....	127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional de Fairclough ([1992] 2008) .....	36
Quadro 2 – Modos de operação da ideologia, segundo Thompson ([1990] 2007) .....	55
Quadro 3 – Comparação entre a contribuição do contexto de situação e do contexto de cultura na produção de significado da língua.....	64
Quadro 4 – realização da modalidade no discurso .....	66
Quadro 5 – Recontextualização da LSF na ADC.....	68
Quadro 6 – Perspectivas da pesquisa qualitativa.....	115
Quadro 7 – Percorso analítico da pesquisa e respectivas etapas de geração e análise do <i>corpus</i> .....	122
Quadro 8 – Categorias de análise do <i>corpus</i> da pesquisa.....	129
Quadro 9 – Tópicos do roteiro da entrevista semiestruturada.....	132
Quadro 10 – Síntese da formação dos pais dos colaboradores da pesquisa .....	138
Quadro 11 – Distribuição das ocorrências de <i>engajamento na legitimação por narrativização e por naturalização</i> .....	158
Quadro 12 – Realização da <i>atribuição</i> no discurso dos colaboradores da pesquisa (e no português brasileiro).....	163
Quadro 13 – Distribuição das ocorrências de <i>atitude</i> e de <i>engajamento</i> na legitimação do discurso por avaliação moral.....	169
Quadro 14 – Representação dos atores sociais mais encontrados no discurso dos colaboradores da pesquisa .....	182
Quadro 15 – Distribuição de ocorrência de <i>atitude</i> dos colaboradores da pesquisa em relação às habilidades de leitura e escrita na educação básica.....	190
Quadro 16 – Distribuição das ocorrências de <i>juízo</i> das habilidades de leitura e escrita na graduação e do <i>engajamento</i> dos colaboradores da pesquisa com sua formação profissional..	198
Quadro 17 – Distribuição de ocorrência da <i>atitude</i> em relação à preparação para o vestibular 202	

Quadro 18 – Distribuição de ocorrência de <i>atitude</i> em relação à habilidade de leitura e compreensão de texto na atividade de letramento realizada no grupo focal .....	215
Quadro 19 – Distribuição de ocorrência de <i>atitude</i> dos colaboradores da pesquisa em relação à capacitação profissional .....	218

## SIGLAS

AAS – Abordagem dos Atores Sociais

AD – Abordagem de Análise Dispositiva

ADC – Análise de Discurso Crítica

ADR – Abordagem Dialético-Relacional

ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada

AHD – Abordagem Histórico-Discursiva

AOL – Abordagem do Objeto Linguístico

ASC – Abordagem Sociocognitiva

CPA – Comissão Própria de Avaliação

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Indicador de Analfabetismo funcional

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGL – Programa de Pós-graduação em Linguística

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RC – Realismo Crítico

REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SN – Sintagma Nominal

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TRAS – Teoria da Representação dos Atores Sociais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCM – Teoria Clássica das Medidas

TSD – Teoria Social do Discurso

TSL – Teoria Social do Letramento

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UnB – Universidade de Brasília

## RESUMO

Esta tese tem como foco a análise do discurso e a construção das identidades de estudantes de cursos de licenciatura, levando-se em consideração as práticas de letramento pertinentes à educação superior. Seu objetivo é investigar o discurso de estudantes de graduação de licenciatura em História, Letras e Ciências Biológicas da instituição de educação superior na qual sou professora, a fim de compreender, por meio da relação destes com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, como suas identidades são discursivamente construídas nesse percurso acadêmico. Sua relevância pauta-se na necessidade de conhecermos as consequências que as mudanças econômicas e sociais das últimas décadas tiveram na construção de identidades de estudantes da educação superior. Além disso, seus dados possibilitam aos estudiosos da área e aos professores da educação superior refletir sobre o reflexo das políticas públicas de expansão do ensino superior na estrutura social brasileira. A fundamentação teórica da pesquisa volta-se para os estudos críticos do discurso, mais especificamente pelos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC), de vertente britânica – Fairclough (2001, 2003, 2008, 2010), Chouliaraki e Fairclough (1999) –, nos estudos da linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), e no sistema de avaliatividade de Martin e White (2005). Seu *corpus* é proveniente do discurso dos estudantes, gerados por entrevista semiestruturada, relato escrito e grupo focal. Buscou-se analisar o discurso dos colaboradores da pesquisa, levando-se em consideração as situações de interação linguístico-discursivas. Essa análise foi realizada a partir dos significados acional, representacional e identificacional do discurso, conforme Fairclough (2003). Para tanto, foram consideradas a composição genérica dos gêneros produzidos para organização do *corpus*; a relação de significação dos modos de operação ideológicos, as representações dos atores sociais no discurso; e a *atitude* e o *engajamento* dos estudantes em suas práticas sociais. Os resultados revelaram que as desigualdades sociais relacionadas às condições sociais dos habitantes das regiões Norte e Nordeste em relação às demais regiões brasileiras e a ‘má’ qualidade do ensino da educação básica brasileira, oferecido pela rede pública, são *naturalizadas* no discurso dos estudantes. Esses valores são utilizados na negociação de suas marcas identitárias – *bom aluno, aluno esforçado, (in)capaz, (in)seguro nas práticas de leitura e escrita, mas profissional capacitado e responsável* –, como recurso linguístico de *endosso* das diferenças sociais. Essas marcas identitárias são constantemente negociadas pela avaliação que fazem de si mesmos e dos atores sociais presentes em seu discurso, sendo as estratégias discursivas mais recorrentes voltadas para os elementos linguísticos característicos do subsistema de *atitude*, por meio das categorias *afeto* e *juízo*, e do subsistema de *engajamento*, por meio da *discordância* e do *entretenimento*.

Palavras-chave: Análise de discurso crítica, identidade, sistema de avaliatividade.

## ABSTRACT

This thesis focus the construction of the identities of undergraduate students in teaching degrees, based on the written exercises turned in during their higher education experience. This research goal is to investigate the discourse of students of a private higher education institution in the Federal District of Brazil, selected from the undergraduate History, Portuguese and Biology teaching degrees. Through the analysis of the discourse of these students, this research seeks to understand how their identities are constructed. The relevance of this research is based on the need to understand how the economic and social changes experienced in the last decades affected the construction of the identity of these students. Furthermore, the data herein allows researches and professors to reflect on the impact of higher education expansion policies in the structure of Brazilian society. This research is geared towards critical discourse analysis, specifically the theoretical and methodological presets of Critical Discourse Analysis (CDA), of the British researchers – Fairclough (2001, 2003, 2008, 2010), Chouliaraki e Fairclough (1999) –, of Systemic Functional Linguistics (SFL) – Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) – and of Appraisal System – Martin e White (2005). The *corpus* studied is composed of student discourses, derived from semi-structured interviews, written works and focal groups. It sought to analyze the discourse of the research participants, taking in consideration discursive-linguistic interactions. The analysis was performed from the perspective of Fairclough's (2003) actional, representational and identification meanings. As such, the organization and the analysis of the *corpus* considered the genre compositions; the discourse meanings relation between the ideological modes of operation, the representation of the discourse social actors; and the *attitude* and *engagement* of the students in their social practice. The results reveal that the student discourse naturalizes the comparatively lower social development conditions of inhabitants in the northern and northeastern regions of Brazil and the 'poor' quality of basic public education. These beliefs are used to negotiate their identity characteristics – *good student, hardworking student, (in)capable, (in)secure, in their reading and writing activities, capable and responsible professional* – as a linguistic resource to endorse their social differences. These identity markers are constantly negotiated by means of their *evaluative legitimation* and those of the social actors present in their discourse, where the most frequent discourse strategies are geared towards the linguistic elements characteristic of the *attitude* subsystem, by means of the categories *feeling* and *judging*, and the subsystem *engagement*, by means of *discordance* and *entertainment*.

Keywords: critical discourse analysis, identity, appraisal system.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	13
ABSTRACT.....	14
APRESENTAÇÃO .....	18
Capítulo 1 – O embasamento teórico-metodológico da pesquisa .....	24
1.1 Análise de Discurso Crítica (ADC): uma teoria interdisciplinar.....	25
1.2 ADC como teoria interdisciplinar .....	30
1.3 A abordagem dialético-relacional de análise de discurso.....	35
1.3.1 A modernidade tardia e a ADC .....	44
1.3.2 Identidade e diferença na ADC .....	48
1.3.3 As representações ideológicas e o poder no discurso.....	53
Capítulo 2 – A língua(gem) como objeto de estudo da ADC .....	60
2.1 O sistema linguístico e a linguagem.....	60
2.2 Discurso como significado acional, identificacional e representacional.....	69
2.3 A avaliatividade no discurso .....	79
Capítulo 3 – O contexto sócio-histórico da investigação .....	89
3.1 Globalização e linguagem .....	90
3.2 A expansão da educação superior no Brasil.....	93
3.3 Emprego, diploma de graduação e modernidade tardia .....	100
3.4 Práticas sociais, letramentos e ADC .....	105
Capítulo 4 – O percurso da pesquisa.....	113
4.1 A abordagem da pesquisa.....	113
4.2 A instituição pesquisada e a amostra de colaboradores da pesquisa.....	116
4.3 A ADC como metodologia de pesquisa .....	119
4.4 Os instrumentos de geração de dados.....	130

4.5 O organização do <i>corpus</i> de pesquisa .....	137
Capítulo 5 – O discurso dos colaboradores da pesquisa .....	141
5.1 As ações discursivas dos colaboradores da pesquisa .....	142
5.1.1 A <i>narração</i> no <i>corpus</i> da pesquisa.....	143
5.1.2 Composição genérica do relato escrito e da entrevista semiestruturada .....	143
5.2 O processo de legitimação no discurso dos estudantes .....	148
5.2.1 Legitimação por narrativização e por naturalização.....	149
5.2.2 Legitimação por avaliação moral .....	159
5.3 Os atores sociais no discurso.....	170
5.3.1 Os colaboradores da pesquisa e os “outros”.....	171
5.3.1.1 A família.....	171
5.3.1.2 Os colegas de turma .....	173
5.3.1.3 Os colegas que não ingressaram na educação superior .....	177
5.3.1.4 A educação superior .....	179
Capítulo 6 – A negociação das identidades.....	184
6.1 O antes e o depois de ingressar na educação superior.....	185
6.2 Práticas sociais de letramento e as negociações de marcas identitárias .....	199
6.3 As Habilidades de leitura e compreensão de texto e a negociação das identidades.....	207
6.4 Profissionais capacitados.....	217
Reflexões sobre as análises .....	221
Referências .....	231
Apêndice I – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília .....	239
Apêndice II – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas – Unb.....	240
Apêndice III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	241

Apêndice IV – <i>Corpus</i> da pesquisa .....	243
Apêndice V – Relatos escritos dos colaboradores da pesquisa .....	286

## A PRESENTAÇÃO

**P**arto do princípio de que a ação das pessoas na sociedade se dá por meio do discurso, em todas as suas formas de realização. Esses discursos permeiam todas as instâncias da estrutura social e, geralmente, têm por objetivo argumentar e defender um determinado ponto de vista, pedir ou obrigar o indivíduo a fazer algo, avaliar objetos e pessoas, entre outros. As relações de poder estabelecidas entre as pessoas ou entre grupos de pessoas estão imbricadas nos discursos, responsáveis por manter ou transformar ideologias, crenças e valores. Nesse sentido, o discurso, então, pode reproduzir, sustentar ou manter as relações de dominação e de poder na sociedade. Para conhecer o papel do discurso no processo de interação social, é necessário compreender a relação dialética entre linguagem e sociedade e, assim, entender como os indivíduos representam as pessoas e se representam no mundo, e como suas identidades são construídas discursivamente.

Com base nesse processo, a presente pesquisa tem como foco a análise dos discursos e a construção das identidades de estudantes de cursos de licenciatura da instituição em que leciono. O interesse por esse tema teve início a partir de minha vivência como docente em um curso de formação inicial de professores para a educação básica e das constantes reflexões a respeito das observações feitas sobre as dificuldades que os estudantes em formação apresentavam para ler e produzir textos nas atividades requeridas ao longo do semestre.

A inquietação maior surgiu quando comecei a refletir sobre o modo como se dá a construção de suas identidades, levando em consideração as dificuldades experienciadas por eles. Longe de comparar suas habilidades de leitura e escrita a um “modelo” considerado certo ou errado, bom ou ruim, essas habilidades, todavia, se mostravam aquém das esperadas, pelo senso comum, como suficientes para as práticas de leitura e escrita requeridas para o nível de graduação. As práticas escolarizadas de

leitura e escrita da educação básica pareciam não capacitá-los para acompanhar as práticas de leitura e escrita nas atividades propostas em sala de aula na educação superior.

A reflexão sobre esse problema levou-me a relacionar os possíveis fatores que poderiam contribuir para a compreensão desse contexto. Minha primeira reação, como a de muitos, foi atribuir o “fracasso” dos alunos ao ensino de língua portuguesa na educação básica, em razão de os professores possivelmente terem adotado a concepção de ensino que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades apenas individuais, como se o ensino de um conjunto de habilidades mecânicas pudesse ser natural e progressivamente desenvolvido até se atingir a competência leitora e escritora ideal. Essa reflexão norteou a constituição do problema de pesquisa, que me remeteu a uma segunda reflexão: ponderar sobre como o movimento de expansão do acesso à educação superior ocorrido desde a década de 1990, intensificado pelas políticas públicas educacionais desde o início deste século, contribuiu com esse contexto educacional. Esse movimento de expansão da educação está voltado para aspectos políticos e econômicos relacionados à sociedade brasileira e, conseqüentemente, ao complexo processo de globalização, processo esse que envolve profunda transformação da organização das relações sociais. Pensei, então, em como o discurso dessas políticas poderia ter gerado mudanças nesse contexto educacional e na vida dos estudantes. A partir dessa ideia tracei alguns questionamentos para o estudo das possíveis relações existentes entre discurso e (re)construção social e identitária desses estudantes.

Em face desses problemas de pesquisa, tracei o objetivo de investigar o discurso de estudantes de graduação de licenciatura em História, Letras e Ciências Biológicas da instituição de educação superior do Distrito Federal, na qual sou professora, a fim de compreender, por meio da relação destes com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, como suas identidades são discursivamente construídas nesse percurso acadêmico.

Compreender esse processo possibilitará a mim, a estudiosos da área e a professores da educação superior e, porque não, da educação básica, refletir sobre essa realidade para nos auxiliar na organização de nossas atividades docentes. Além disso,

esta pesquisa poderá contribuir para trazer à tona algumas consequências das mudanças econômicas e sociais das últimas décadas na ação dos indivíduos que ingressam na educação superior nas práticas atuais.

Para realizar este estudo, busco apoio no referencial teórico da Análise de Discurso Crítica (ADC) de vertente britânica, em razão de essa teoria ser interdisciplinar no campo dos estudos críticos da linguagem como prática social e de levar em consideração o texto como principal fonte de pesquisa. Além disso, ela apresenta um instrumental teórico-metodológico importante para esse tipo de pesquisa, uma vez que contempla não apenas a análise linguística, mas também a crítica social e o momento sócio-histórico do evento discursivo para a identificação e análise das estratégias discursivas presentes na estrutura social, utilizadas pelos indivíduos na sociedade.

Este trabalho fundamenta-se, então, mais especificamente, nos estudos de Fairclough (1989, [1992] 2008, 2003, [2001] 2009, [1995] 2010), Chouliaraki e Fairclough (1999), Wodak e Meyer ([2001] 2009), no que se refere à análise de aspectos discursivos e sociais, em razão de esses estudiosos considerarem o discurso uma prática social; uma maneira de as pessoas representarem, agirem, interagirem e identificarem o mundo e a elas mesmas. Por ser uma teoria interdisciplinar, busco alargar o embasamento teórico e tratar da construção de identidades e de suas representações, segundo, por exemplo, os estudos de Hall (2006; 2008), Silva (2000), Woodward (2008), Bauman (2005, 2011), Thompson ([1990] 2007), Giddens (2002) e van Leeuwen (2008).

Apoiada nesse referencial teórico e a partir da constituição do problema a ser investigado, elaborei as questões de pesquisa e os objetivos específicos que norteiam este estudo. Levando em consideração o contexto da expansão do ensino superior no Brasil e a realidade dos alunos com os quais me relacionava, questioneei *de que maneira o discurso da trajetória escolar de estudantes, na educação básica e na educação superior, pode revelar possíveis desigualdades sociais e de que maneira estas contribuem para a construção de suas identidades*. Decorrente dessa questão, meu primeiro objetivo específico, então, é *verificar as desigualdades sociais e como elas são*

*legitimadas no discurso dos estudantes e de que maneira elas interferem na construção de suas identidades.*

Outro questionamento, com base na Teoria Social do Discurso (TSD), proposta por Fairclough ([1992] 2008), e nos significados acional, representacional e identificacional, encontrados em Fairclough (2003), foi: *quais são os atores sociais representados no discurso dos estudantes e de que maneira eles contribuem para estabelecer e sustentar as relações de poder no discurso e, conseqüentemente, para construir suas identidades.* Para responder a esse questionamento, o segundo objetivo específico é *identificar como operações ideológicas reproduzidas pelos estudantes contribuem para estabelecer e sustentar as relações de poder no discurso e, conseqüentemente, para o processo de negociação de suas identidades.*

Na visão de Fairclough ([1992] 2008, p. 121), “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder”. A partir das dificuldades demonstradas pelos estudantes em minhas aulas, questionei, então, *de que maneira as habilidades de leitura e escrita interferem na construção das identidades de estudantes de licenciatura.* Para responder a essa questão, o terceiro e último objetivo específico é *identificar de que maneira as dificuldades e facilidades de leitura e escrita interferem na construção das identidades de estudantes de licenciatura.*

Para responder a esses questionamentos e atingir esses objetivos, o embasamento teórico e analítico da minha pesquisa foi organizado em seis capítulos. No **capítulo 1**, apresento os conceitos teóricos da Análise de Discurso Crítica (ADC), de vertente britânica, e os conceitos inerentes ao estudo dessa teoria, como, por exemplo, *discurso, texto, práticas sociais e práticas discursivas* (FAIRCLOUGH, 2003 e [1992] 2008; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; WODAK, 2003; WODAK e MEYER, [2001] 2009). Nesse capítulo, contemplo, também, os conceitos de *identidade, identificação, poder, ideologia e hegemonia*, todos voltados para os estudos críticos da linguagem e da modernidade tardia na visão de Giddens (2002), Hall (2008), Woodward (2008) e Silva (2008), Thompson ([1990] 2007), Jameson (2006), Harvey (1998).

Conforme veremos no capítulo 1, a ADC concebe o discurso como modo de interagir e de representar e recorre à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para embasar suas análises.

Por esse motivo, no **capítulo 2**, apresento as teorias e conceitos utilizados para fundamentar a análise do *corpus* da pesquisa, voltados para os estudos de Halliday (1994) Halliday e Matthiessen (2004) e demais autores que contribuíram para o embasamento dessa teoria, como, por exemplo, Martin (1992), Martin e White (2005), Eggins ([1994] 2004), e Halliday e Matthiessen (2004). Para analisar como as representações dos atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008) se realizam no discurso dos estudantes, apoio-me no sistema de *avaliatividade* proposto por Martin e White (2005), Eggins e Slade (1997), e Vian Junior (2009; 2010). Esses autores auxiliam nas análises dos recursos utilizados pelos estudantes para estabelecer, sustentar e contestar relações de dominação e poder.

A constituição do problema motivador deste trabalho é contextualizada **no capítulo 3**, onde apresento o histórico da expansão da educação superior no Brasil, sua relação com o processo de globalização da economia e com a estrutura social brasileira. O conceito de globalização é fundamentado em Fairclough (2006), em razão de esse autor adotar perspectiva interdisciplinar de análise da conjuntura econômica e suas transformações na sociedade. Nesse capítulo, trago um apanhado histórico de expansão da educação superior no Brasil, e sua relação com o discurso dos organismos internacionais financiadores da educação brasileira, para auxiliar a compreensão da trajetória educacional dos colaboradores da pesquisa e contextualizar a conjuntura do problema pesquisado. Por fim, abordo a teoria que versa sobre os novos estudos de letramento e sua relação com os estudos críticos da linguagem (STREET, 1993; BARTON e HAMILTON, 1998) em razão de ela também enfatizar a relação intrínseca entre linguagem e prática social, e pelo fato de a pesquisa estar relacionada às práticas de letramento ao longo da vida dos estudantes e à construção de suas identidades. O letramento social é um ato sociocultural concreto e permeia as práticas de escrita, de leitura, como também da oralidade, e, por isso, pode ser inserido no referencial de prática social da ADC em razão de os eventos de letramento serem considerados práticas discursivas (RIOS, 2003, 2009, 2010, 2010a).

No **capítulo 4**, apresento o percurso teórico-metodológico utilizado para conhecer o processo de construção das identidades dos estudantes e sua relação com a estrutura social brasileira a partir dos objetivos traçados. Em um primeiro momento, exponho como a metodologia da pesquisa foi delineada. Nesse mesmo capítulo, apresento o esboço metodológico de geração dos dados para organização do *corpus* e as categorias de análise do discurso dos colaboradores da pesquisa, fundamentada em Flick (2009), Bauer e Aarts (2010), Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough ([1992] 2008, 2009 e [1995] 2010).

No **capítulo 5**, apresento as análises do *corpus* de pesquisa, mais especificamente as relacionadas aos significados acional e representacional do discurso dos estudantes. Todas as análises são fundamentadas nas teorias apresentadas nos capítulos que as antecedem.

Por fim, no **capítulo 6**, apresento o processo de constante negociação das identidades dos colaboradores da pesquisa ao longo de sua trajetória escolar, fundamentada no significado identificacional do discurso dos estudantes. Nesse capítulo apresento a triangulação dos dados gerados nos três instrumentos de geração de dados – *entrevista semiestruturada*, *relato escrito* e *grupo focal*. As análises desse capítulo contemplam comparações das marcas identitárias reveladas nas diferentes etapas da trajetória acadêmica dos estudantes – antes, durante e depois de seu ingresso na educação superior.

A **síntese das reflexões sobre as análises** contempla os resultados gerais e as reflexões sobre o problema norteador deste estudo e sua relação com a conjuntura social e econômica brasileira, sem, contudo, esgotar as reflexões sobre o problema. Nesta seção do trabalho, faço ponderações sobre as diferenças sociais e as relações de poder representadas e reveladas nas análises do discurso dos colaboradores da pesquisa e como são utilizadas por eles para negociar constantemente suas marcas identitárias.

## Capítulo 1

# O embasamento teórico-metodológico da pesquisa

Neste capítulo, apresento a base teórica discursiva norteadora da presente pesquisa, a Análise de Discurso Crítica (ADC) de vertente britânica, mais especificamente a Teoria Social do Discurso (TSD), que se preocupa em descrever as relações de poder presentes nas práticas discursivas e sociais do cotidiano (FAIRCLOUGH ([1992] 2008 e 2003)<sup>1</sup>. Por essa razão, apresento conceitos inerentes ao estudo dessa vertente teórica, como, por exemplo, *discurso*, *texto*, *práticas sociais* e *práticas discursivas*, por serem importantes à compreensão de discurso como prática social, como forma de representação de mundo (FAIRCLOUGH, 2003 e [1992] 2008; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; WODAK, 2003 e WODAK e MEYER, [2001] 2009). Em seguida, a fim de buscar a compreensão das marcas discursivas reveladas no *corpus* e das representações de mundo presentes no discurso dos colaboradores da pesquisa, tomo por base os estudos de van Leeuwen (2008). Essas representações, situadas histórico-socialmente no discurso, segundo os autores que embasam esta pesquisa, ajudam a sustentar as relações de dominação no interior das práticas e são, portanto, ideológicas. Por esse motivo, para embasar a análise dessas relações de poder e a prática de significação de mundo no discurso, apresento, por fim, alguns conceitos, como *identidade*, *identificação*, *poder*, *ideologia* e *hegemonia*, todos voltados para os estudos críticos da modernidade tardia na visão de

---

<sup>1</sup> Para indicar a data da edição original das obras dos autores utilizados na fundamentação teórica e metodológica deste trabalho faço uso de colchetes [ ], seguido da data da publicação mais recente representada por parênteses ( ) para indicar a publicação lida e consultada nesta pesquisa.

Giddens (2002), Hall (2008), Woodward (2008) e Silva (2008), Thompson ([1990] 2007), Jameson (2006), Harvey (1998).

### **1.1 Análise de Discurso Crítica (ADC): uma teoria interdisciplinar**

Nos estudos dos linguistas Halliday e Hasan, na década de 1970, a linguagem, diferentemente da proposta das abordagens formalistas, deixou de ser estudada como objeto autônomo e a análise textual passou a transcender a dimensão da frase, isto é, passou a considerar o contexto como integrante de sua realização. A diferença entre a proposta de Halliday e Hasan e outras, mais formalistas, é que, nessa perspectiva, os elementos ‘externos’ à linguagem não explicam seu funcionamento ‘interno’. Os estudos de Halliday e Hasan (1976) começaram a ponderar os fatores situacionais como determinantes do texto.

Nessa mesma década, a chamada *linguística crítica* (Fowler *et al.*, 1979) passou a estudar a linguagem para além de sua estrutura formal, como um sistema abstrato, voltando-se para a interação entre a prática da linguagem e o contexto. Essa correlação entre a linguagem e o contexto social passou a ser o foco de análise de várias correntes da linguística, tendo como objetivos “equipar leitores para fazer leituras desmistificadoras de textos ideologicamente marcados” (FOWLER, 2004, p. 211) e fazê-los compreender os valores que subjazem às práticas sociais. A preocupação da linguística crítica foi, e é, então, teorizar sobre a linguagem como prática social que reproduz ideologias. As dimensões de análise textual passaram, assim, a considerar a interação e o discurso, sendo que os estudos que envolvem este último interessaram-se, especialmente, pela relação entre linguagem e poder.

Ao final da década de 1980, algumas publicações, como, por exemplo, *Linguistic processes in sociocultural practice* (Kress, 1989) e *Language and Power* (Fairclough, 1989), apresentaram os resultados de pesquisas sobre a relação entre linguagem e poder, e trouxeram novas luzes aos estudos críticos da linguagem. A teorização de conceitos como *discurso*, *texto* e *ideologia*, a partir de então, passou a

compor as análises textuais. Segundo Wodak e Meyer ([2001] 2009), nessa década, os estudos de Norman Fairclough, Günter Kress, Ruth Wodak, Teun van Dijk e Theo van Leeuwen tiveram grande importância na consolidação de pesquisas em análise de discurso fundamentadas nos estudos críticos da linguagem. Na visão desses pesquisadores, os estudos do discurso, realizados até a década de 1970, preocupavam-se mais com o texto e a interação, no nível do discurso, deixando a prática social de lado.

Como relata Wodak (2003), no início dos anos 1990, surgiu uma rede de estudiosos – Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak –, que, depois de um pequeno simpósio em Amsterdã, iniciou a discussão de teorias e métodos de análise do discurso. O encontro na universidade holandesa permitiu que esses pesquisadores confrontassem abordagens distintas e diferenciadas de análise de discurso, ocasião em que verificaram diferenças e similaridades entre as metodologias e abordagens aplicadas nas pesquisas realizadas por eles, conforme as bibliografias utilizadas e as escolas de onde provinham.

Essas pesquisas em análise de discurso buscavam, assim, analisar criticamente a construção social das relações de poder e dominação no discurso pelo uso da língua sócio-historicamente situado. O discurso passou, a partir de então, a ser sistematizado como prática social, isto é, como modo de ação e de representação na sociedade. Esse processo passou a ser compreendido como uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social: o discurso representa e constrói a realidade social e, ao mesmo tempo, é representado e construído por essa realidade. Segundo Magalhães (2005), Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, foi o primeiro a usar a expressão ‘análise de discurso crítica’, ao propor, no início da década de 1990, um método de estudo da linguagem como prática social, com o objetivo de investigar as transformações na vida social contemporânea, tornando-se seu expoente.

O termo *crítico*, utilizado por Fairclough ([1992] 2008), está voltado para a descoberta das conexões entre o social e o político, entre a língua e outros elementos da vida social. Primeiramente, porque a ‘análise de discurso crítica’ busca compreender a maneira como o discurso opera ideologicamente, e como as identidades sociais e individuais são negociadas em seus aspectos linguístico e semiótico. Em segundo lugar, porque a ‘análise de discurso crítica’ está comprometida com mudanças sociais

contínuas na sociedade. Por essas razões é chamada de Análise de Discurso Crítica (ADC). Não é uma teoria interessada em investigar unidades linguísticas *per se*, mas em estudar fenômenos sociais que são necessariamente complexos e que requerem abordagem multidisciplinar e multimetodológica (WODAK e MEYER, [2001] 2009).

Uma característica da ADC é considerar que todos os discursos são historicamente situados e, por isso, devem ser compreendidos em seus contextos, sendo estes cruciais para as análises, que incluem explicitamente componentes sociais, psicológicos, políticos e ideológicos. São as relações analíticas desses componentes provenientes de outras áreas que tornam a ADC interdisciplinar. Para Fairclough ([1992] 2008), a ADC também tem característica transdisciplinar, pois ela não apenas se utiliza de teorias de outras áreas, como também operacionaliza, transforma e produz novos conhecimentos a partir delas. Isso é explicado pela importância que a linguagem assume na vida contemporânea e por esta possibilitar aos indivíduos mudar suas atitudes e seus conceitos por meio do acesso a esses novos conhecimentos – por meio da reflexividade (GIDDENS, 2002) –, o que leva a linguagem a desempenhar novos papéis na vida social.

Em alguns casos, a interdisciplinaridade também se aplica à metodologia de geração e análise de dados. As abordagens da ADC distinguem-se pela proximidade de teorias que tendem a ser ora mais cognitivo-social-psicológicas, ora mais macro-sociológico-estruturais, de acordo com os objetivos a que se propõem. Para Wodak e Meyer ([2001] 2009), as perguntas que orientam as pesquisas em ADC conduzem a perspectivas distintas e podem voltar-se ora mais para procedimentos dedutivos, ora mais para procedimentos indutivos, conforme seus objetos de análise e os objetivos a que se propõem. A ADC possibilita que um problema seja investigado por diferentes abordagens críticas, quando este é constituído de relações de poder, que comumente apresentam-se ofuscadas ou ‘escondidas’ no discurso.

Para melhor compreensão das diferentes abordagens analíticas da ADC, Wodak e Meyer ([2001] 2009, p. 25-27) organizaram os esboços teóricos segundo seus principais objetivos e seus respectivos pesquisadores<sup>2</sup>, conforme segue:

- (a) *Abordagem de Análise Dispositiva (AD)* - é mais voltada para a origem da noção do discurso, das teorias estruturalistas do fenômeno discursivo, segundo Foucault. Estrategicamente, essa abordagem epistemológica é baseada no construtivismo de Ernesto Laclau, que nega qualquer realidade construída fora do discurso. Seus principais pesquisadores são Siegfried Jäger e Fiorentine Maier.
- (b) *Abordagem Sociocognitiva (ASC)* - tem seu objetivo situado na dimensão sócio-psicológica do discurso. Este é visto como um evento comunicativo, incluindo interações conversacionais e textos escritos, associados a gestos, expressões faciais, leitura de imagens e outras dimensões significativas de multimídia. Esta abordagem enfoca, como principal conceito, as representações sociais. Um dos mais conhecidos pesquisadores desta vertente é Teun van Dijk.
- (c) *Abordagem Histórico-Discursiva (AHD)* - enfoca o vínculo entre a teoria do discurso e o campo de ação, os gêneros, o discurso e o texto. Embora esteja alinhada à teoria crítica, outras teorias que discorrem sobre as questões sociais e a experiência humana estão presentes, porém desempenham menor papel no embasamento teórico, se comparadas aos modelos discursivos. A ênfase é na análise histórico-contextual em que um determinado evento está inserido. Os pesquisadores mais voltados para essa abordagem são Ruth Wodak e Martin Reisigl.
- (d) *Abordagem do Objeto Linguístico (AOL)* - é uma extensão linguística quantitativa da ADC, que supre enfoques linguísticos adicionais às abordagens desta teoria. Seu principal teórico é Gerlinde Mautner.

---

<sup>2</sup> Tradução minha do original WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Org.). 2 ed. *Methods of Critical Discourse Analysis* London: Sage, [2001] 2009, p. 25-27.

- (e) *Abordagem dos Atores Sociais* (AAS) - refere-se a um amplo escopo de teorias linguísticas e sociais, especialmente àquelas que explicam o papel das ações nas estruturas sociais, como, por exemplo, a teoria crítica. Seu enfoque é a representação baseada na prática e no que as pessoas fazem socialmente. O principal teórico desta abordagem é Theo van Leeuwen.
- (f) *Abordagem Dialético-Relacional* (ADR) - é utilizada principalmente por Norman Fairclough, cujas orientações teóricas enfocam a vida social, sua história e as experiências humanas, em oposição ao empirismo e ao positivismo. Este pesquisador tenta detectar a ideologia e o poder nas manifestações linguísticas no discurso, em específico, os elementos de dominação, diferença e resistência.

Para ilustrar essas abordagens teóricas analíticas da ADC, quanto às relações de poder entre discurso e sociedade, e os autores que as embasam, apresento a figura organizada por Wodak e Meyer ([2001] 2009), conforme segue:

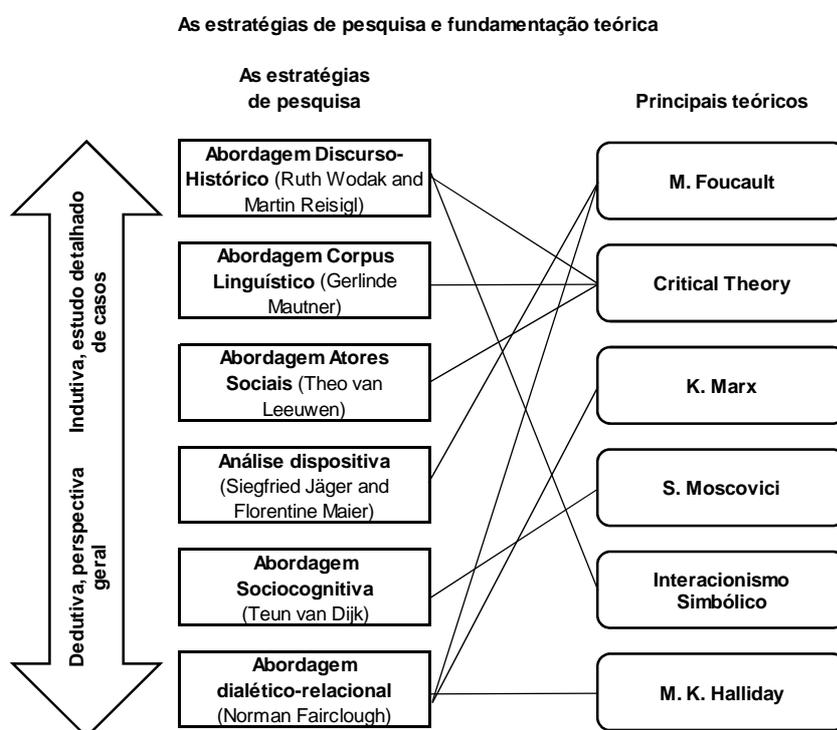


FIGURA 1 – Quadro geral dos métodos de análise crítica de discurso, suas estratégias e *background* teórico

Fonte: Wodak e Meyer ([2001] 2009, p. 20)

Essa organização, segundo esses autores, tem apenas a intenção de nortear os pesquisadores sobre seus objetos de pesquisa e respectivos objetivos, para auxiliá-los no desenho do arcabouço teórico-metodológico que conduzirá à compreensão do problema na orientação de cada pesquisa. Como a ADC é uma teoria interdisciplinar e se fundamenta nas relações dialéticas das práticas sociais, os estratos teóricos que norteiam as abordagens podem transitar por todas elas, conforme cada enfoque de análise.

Nesta pesquisa, em razão de ser dado enfoque à compreensão da vida social a partir das práticas de linguagem e das experiências humanas, ambas determinadas por estruturas sociais, escolhi tomar por base a abordagem dialético-relacional, de Norman Fairclough ([1992] 2008; 2009; [1995] 2010), que será apresentada nas próximas seções.

## **1.2 ADC como teoria interdisciplinar**

Antes de apresentar a abordagem dialético-relacional, de Fairclough, abordo brevemente, as bases teóricas da ADC que influenciaram os estudos de Fairclough ([1992] 2008), como, por exemplo, os estudos de Foucault e de Bakhtin. Em razão de a ADC ser uma teoria transdisciplinar, não só é influenciada por outras teorias, como também as amplia e as transforma. Para conceituar discurso, por exemplo, é indispensável falar sobre a influência que Fairclough recebeu dos estudos de Foucault, para quem o social e os sujeitos sociais são constituídos pela linguagem. Para esse filósofo francês, analisar o discurso possibilita reconhecer as instituições representadas sócio-historicamente pelos sujeitos sociais.

Para Foucault, discurso é entendido como um sistema de conhecimento cujo objetivo é controlar a sociedade por meio do exercício do poder. Suas reflexões sobre o discurso partem do que ele intitula de problema de comunicação (FOUCAULT, [1994] 2008). Segundo esse autor:

Chegamos agora ao problema da comunicação. A filosofia do século XIX trabalhava sobre determinadas línguas; a linguística, a partir de Saussure, trabalha sobre a língua em geral, como os gramáticos dos séculos XVII e XVIII. Mas a diferença que existe entre a linguística estrutural e a velha análise cartesiana da língua e da *Grammaire générale* é que a linguística saussuriana não considera a língua como uma tradução do pensamento e da representação; ela a considera como uma forma de comunicação.” (FOUCAULT, [1994] 2008, p. 164).

Para Foucault ([1994] 2008), a língua não é considerada um sistema fechado, desarticulado do contexto histórico, conforme propõe Saussure. Para o linguista suíço, a língua é sistema e código, e, como tal, o signo representa o pensamento dos indivíduos e a língua é apenas um instrumento de comunicação. Já para Foucault, a língua é mais que isso. Ela está relacionada à representação ou à análise psicológica da mentalidade dos sujeitos.

A partir desse entendimento, Foucault propôs a análise arqueológica do discurso, não apenas uma análise linguística, mas uma análise sobre as condições de emergência de ocorrências discursivas. Para ele, importa apreender as relações entre os enunciados; entre os grupos de enunciados; entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente. Para Foucault (2002, p. 33): “Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações”. Ao falar do signo linguístico no discurso, esse autor diz que “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é *mais* que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” (FOUCAULT, 2002, p. 56).

Nesse sentido, *discurso*, para Foucault ([1996] 2008a), vai além do conhecimento do signo, designa um conjunto de enunciados que obedece a regras linguísticas formais de funcionamento, que podem apresentar marcas discursivas comuns, independentemente da natureza e das condições de enunciação. Para esse autor: “Uma vez elidida a existência da linguagem, subsiste na representação apenas seu funcionamento: sua natureza e suas virtudes de *discurso*. Este não é mais do que a própria representação, ela mesma representada por signos verbais.” (FOUCAULT,

[1999] 2000, p. 99). Para ele, o discurso pode revelar a relação entre a formação discursiva<sup>3</sup> da fala dos sujeitos e as condições históricas de suas práticas. Os discursos institucionais (religiosos, judiciários, políticos, etc) são práticas inseridas em rituais que podem determinar *os papéis preestabelecidos dos sujeitos que falam*, pois possuem propriedades que revelam as instituições às quais pertencem.

Os estudos de Foucault representam uma importante contribuição para a TSD quanto à natureza constitutiva do discurso – *ordens de discurso* – e à natureza discursiva do poder, sendo esta última imprescindível para compreender a linguagem como espaço de luta hegemônica de poder, por ela viabilizar ao usuário da língua a seleção de estruturas linguísticas e a articulação com as vozes selecionadas por esse sujeito social no discurso.

Na visão de Fairclough ([1992] 2008), porém, a análise de discurso proposta por Foucault se limita a identificar as marcas discursivas relacionadas às regras linguísticas formais dos enunciados. Para esse pesquisador britânico, essa análise de enunciados não pode se limitar à análise linguística, nem o discurso à representação de signos linguísticos, pois, nesse caso, estaria disciplinando a ação humana à estrutura social, isto é, os sujeitos sociais seriam apenas reprodutores das estruturas sociais, sem ser agentes sobre elas. Uma das principais limitações atribuídas por Fairclough ([1992] 2008) à proposta de Foucault é que ele exclui a agência social do sujeito por entender que este é um efeito das formações discursivas. Segundo Fairclough ([1992] 2008), esse entendimento não é suficiente para compreender a dialogicidade do discurso (BAKHTIN, [1929] 2010) nas práticas sociais. Na visão de Foucault, as práticas discursivas afetam as práticas sociais em que os sujeitos se envolvem, mas eles não são afetados por elas. Já para Fairclough ([1992] 2008), os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas. A partir dessa compreensão, ele propôs, na ADC, uma metodologia de análise do conjunto de práticas discursivas relacionadas a um campo social para identificar as marcas históricas que as práticas social e cultural podem revelar.

---

<sup>3</sup> Para Foucault (2002), formação discursiva são regras encontradas em um conjunto de enunciados pertencentes a determinada prática social.

Com base nesses aspectos, *discurso* – a linguagem oral e escrita em uso –, para Fairclough ([1992] 2008), é uma forma de *prática social* e sua análise implica estabelecer uma relação dialógica entre o discurso de um *evento discursivo* específico e a(s) situação(ões), a(s) instituição(ões) e a(s) estruturas social(is) em que o *evento* está inserido. Essa relação dialógica permite compreender o discurso como sendo socialmente constituído, ao mesmo tempo em que a sociedade o constitui. É constituído para manter e reproduzir posições sociais da mesma forma que contribui para transformá-las. Como o *discurso* é socialmente afetado, ele erige questões relacionadas ao poder. Por esse motivo, as *práticas sociais* podem ter efeitos ideológicos de forma a produzir e reproduzir relações de poder desiguais entre classes sociais majoritárias e minoritárias por meio da forma como essas representam discursivamente coisas e posições sociais (FAIRCLOUGH e WODAK (1997); FAIRCLOUGH, [1992] 2008; FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Assim, na ADC, *discurso* não é sinônimo de texto e pode ser representado de três maneiras nas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003): 1) como gênero – forma de agir e interagir por meio da linguagem oral ou escrita; neste caso, discurso é agência; 2) como discurso – forma de representar o mundo material; 3) como estilo – modo particular de ser. Nesse sentido, *discurso* é um elemento das práticas sociais, isto é, ordem(ns) de discurso (gênero, discurso e estilo). Por isso, para esse autor, o termo *discurso* pode ser tomado como substantivo abstrato, ou como substantivo concreto. Como substantivo abstrato, *discurso* é a linguagem como momento irreduzível da vida social. Como substantivo concreto, *discurso* é um modo específico de representar o mundo. Tomemos, como exemplo, o substantivo “avaliação” como um momento da prática social em um ambiente acadêmico. No enunciado ‘*a avaliação será dia tal*’, discurso é tomado na perspectiva de um substantivo abstrato. Quando, porém, um estudante, em seu discurso, se refere ao evento avaliativo como “momento de tensão”, está representando o mundo de forma particular. Neste caso, *discurso* é concreto, pois expressa as crenças e os valores dos estudantes sobre o evento avaliativo, isto é, o mundo é representado ideologicamente pelo *discurso*.

Essa noção de discurso como ideologia foi influenciada pelos estudos de Bakhtin ([1929] 2010), cuja teoria linguística aborda a linguagem como ideologia. Segundo esse autor “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” ([1929] 2010, p. 36), pois

“funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica” ([1929] 2010, p. 37). Os estudos desse filósofo valorizam a natureza social da língua, diferentemente de Saussure, que considerava a língua como um sistema abstrato, um sistema sincrônico homogêneo, que rejeitava as manifestações individuais da língua e estudava a estrutura linguística independente de seu uso. Já para Bakhtin ([1929] 2010), a fala está indissolivelmente ligada às estruturas sociais e, conseqüentemente, às condições de interação, ao contexto. Nesse sentido, “a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano nos estudos das ideologias.” (BAKHTIN, [1929] 2010, p. 36).

Para esse filósofo da linguagem, a palavra é produto da interação do locutor e do ouvinte, ela é a expressão de um em relação ao outro. Essa visão dialógica da linguagem influenciou os estudos da ADC, que compreende os textos (orais ou escritos) como sendo dialógicos, isto é, textos respondem a discursos anteriores e antecipam discursos posteriores. Essa interação é polifônica (BAKHTIN, [1992] 2003), uma vez que estabelece relações entre as diferentes vozes da cadeia de interação verbal.

Essa noção polifônica da linguagem é indispensável para compreendermos a relação entre a linguagem e a sua estrutura socioideológica nas lutas hegemônicas de poder. Com base nesse pensamento, Fairclough (1989) entende, portanto, que as relações de dominação na sociedade são estabelecidas e mantidas cultural e socialmente. Todavia, esse autor não entende que essas relações de dominação (ideologia) sejam simples formas de opressão de uma classe dominante sobre uma classe dominada. Ele entende que as ideologias são plurais e estão presentes nos diversos momentos da vida social, que, de alguma maneira, visam a regular a sociedade por meio dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, [1971] 1992). Entretanto, os sujeitos sociais não estão inevitavelmente submetidos a uma ideologia dominante, imposta por determinada instituição. As lutas hegemônicas – lutas pelo poder – estão presentes na vida social por meio de crenças e de valores aceitos culturalmente pelo senso comum, usadas para estabelecer relações de poder na sociedade. Em razão disso, podem ser contestadas a todo o momento.

Na perspectiva dialética da linguagem, a *interação discursiva* é entendida como um processo da prática social – ativo, reflexivo, interpretativo e colaborativo – de interpretação do mundo e, simultaneamente, de negociação das relações sociais com outros e com a própria identidade do indivíduo (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

As posições ideológicas incrustadas no uso da linguagem e as relações de poder subjacentes a ela são, geralmente, obscuras para as pessoas. Nesse sentido, a ADC tem o objetivo de tornar os aspectos obscuros do discurso mais visíveis, a fim de esclarecer de que maneira a linguagem funciona em suas diversas formas de realização, na constituição e na transmissão do conhecimento, na organização das instituições sociais, e no exercício do poder e dominação. É por esse motivo que, na ADC, os indivíduos não são considerados passivos, mas sujeitos que interagem dialogicamente de forma a construir, reconstruir e transformar as relações de poder (WODAK, 2003).

Para operacionalizar essa visão dialógica da linguagem e analisar o discurso como prática social, Fairclough ([1992] 2008) propõe, então, a abordagem dialético-relacional de análise de discurso, por meio da análise de discurso textualmente orientada (ADTO), em que tenta reunir a análise linguística e a teoria social de forma a combinar o discurso com o sentido de texto e interação, conforme será visto na próxima seção.

### **1.3 A abordagem dialético-relacional de análise de discurso crítica**

O enquadre teórico da Teoria Social do Discurso (TSD) começou a ser construído por Fairclough em 1992, com a publicação de *Discourse and Social Change*<sup>4</sup>. Nessa obra, o autor aborda o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder e apresenta a TSD e as categorias da análise tridimensional de um evento discursivo por meio da apreciação do *texto*, da *prática discursiva* e da *prática social*, de

---

<sup>4</sup> A tradução do livro *Discourse and social change* para o português, em 2001, foi coordenada por Izabel Magalhães, professora da Universidade de Brasília, à época. Nesta pesquisa, utilizo a edição de 2008 do livro *Discurso e mudança social*, publicado pela editora Universidade de Brasília.

maneira a relacionar a língua a outros aspectos da vida social, sendo a análise linguística orientada por seu caráter social. Para apresentar as categorias analíticas do modelo tridimensional de Fairclough ([1992] 2008), faço uso do quadro sintético organizado por Ramalho e Resende (2006), conforme segue:

Quadro 1 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional de Fairclough ([1992] 2008)

Texto	Prática discursiva	Prática social
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Ideologia Sentidos Pressuposições Metáforas Hegemonia Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Ramalho e Resende (2006, p. 29)

Essas três dimensões analíticas, apresentadas em separado apenas para auxiliar a organização da análise, segundo Fairclough ([1992] 2008), são dialeticamente interconectadas e cada uma é indispensável na análise de discurso (FAIRCLOUGH, [1992] 2008). Nessa perspectiva tridimensional, o autor estabelece a articulação entre essas dimensões e considera um evento discursivo, simultaneamente, um texto, uma prática discursiva, e uma prática social. *Texto* pode ser em linguagem falada ou escrita; *prática discursiva* constitui a interação nos processos de construção de sentidos que se realizam entre os interlocutores, relacionados aos processos de produção, distribuição e consumo textual; e *prática social* constitui as relações com estruturas sociais e outros processos mais amplos dessa estrutura nos quais o discurso é produzido. É por esse motivo que o discurso é tomado como linguagem, como forma de prática social, e não como atividade puramente individual, conforme propõe a tradição saussureana – desarticulada do contexto social –, nem apenas como reflexo de variáveis situacionais, conforme sugerem os sociolinguistas.

Nesse sentido, para Fairclough ([1992] 2008), as práticas discursivas contribuem para reproduzir a sociedade como ela é – identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença<sup>5</sup> –, mas também contribuem para sua transformação. As instâncias de uso da linguagem, em textos escritos ou orais, são realizadas, em suas diversas modalidades, pelas *ordens de discurso* (cf. seção 1.2), que constituem os aspectos discursivos das redes de *práticas sociais*.

Por estarem em relação dialética, é difícil estabelecer as fronteiras entre as práticas discursivas e as práticas sociais. Fairclough ([1992] 2008) entende que a ação do indivíduo na sociedade se dá por meio dos gêneros discursivos, uma prática social capaz de revelar os sistemas de motivação de sua produção, recepção e consumo. Por outro lado, o discurso também é capaz de revelar essa prática dialética de ação na sociedade, pois pode revelar estruturas sociais de poder constitutivas de formas de crenças e de conhecimento, estabelecidas nas relações sociais. O estilo presente nas práticas sociais revela as identidades dos indivíduos e pode ser analisado por meio de aspectos linguísticos realizados a partir das possibilidades do sistema linguístico (HALLIDAY, 1994). Como na ADC a linguagem é compreendida como parte irredutível da vida social, Fairclough ([1992] 2008) esclarece que essa abordagem recorre ao modelo semiótico de linguagem, conforme propõe a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e HASAN, 1976), em razão de esta considerar, em sua análise, não só o componente linguístico como também o extralinguístico (c.f. seção 1.1). Por esse motivo, a ADC realiza a análise dialética entre elementos semióticos e outros elementos presentes nas práticas sociais, entre os quais relações sociais, identidades sociais e valores culturais.

---

<sup>5</sup> A noção de *crença*, nesta tese, é entendida como um elemento constitutivo do discurso utilizado pelos usuários da língua para estabelecer relações de poder – efeitos ideológicos sobre as formas de nos relacionarmos e agirmos socialmente – inerente aos eventos discursivos, conforme Fairclough ([1992] 2008). Na Linguística Aplicada (LA), diferentemente da ADC, *crença* é uma categoria analítica do processo cognitivo do ensino de línguas. Para Barcelos (2006), quando se refere ao ensino de línguas, a crença é inerente à experiência dos indivíduos e é utilizada para mediar a aprendizagem e a solução de problemas em sala de aula.

A ideia de agência nas práticas sociais por meio das condições de produção e recepção de gêneros discursivos<sup>6</sup> também foi influenciada pelos estudos de Bakhtin. Seus estudos sobre gêneros discursivos tiveram início no começo do século XX, e consideravam os variados campos da atividade humana ligados ao uso da linguagem, que, por sua vez, efetua-se em forma de enunciados<sup>7</sup> (orais e escritos) que refletem as condições específicas e as finalidades dos campos da atividade humana por meio de seu conteúdo temático, seu estilo de linguagem e pela sua construção composicional. Segundo Bakhtin ([1992] 2003, p. 262), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Nesse sentido, para Bakhtin (2003), os gêneros são considerados instrumento de ação social.

Com base em Bakhtin, Fairclough (2003) distingue esses eventos comunicativos – gêneros discursivos – de acordo com as práticas sociais e o nível de abstração que assumem. Este autor apropria-se do termo *pré-gênero*, de Swales (1990), para se referir

---

<sup>6</sup> As pesquisas sobre o objeto de estudo gênero discursivo/textual dividem-se teoricamente, segundo Rojo (2005), em dois grupos: teoria dos gêneros do discurso (cuja referência principal é Bakhtin) e teoria dos gêneros de texto (fundamentada nos trabalhos de Bronckart e Adam). Marcuschi (2008) faz uso do termo gênero textual e organizou um apanhado geral das perspectivas teóricas que fundamentam os estudos sobre gênero no Brasil e no exterior, entre elas as da perspectiva sócio-histórica e dialógica; a comunicativa; a sistêmico-funcional; a sociorretórica; a interacionista e sociodiscursiva; a da análise crítica; e a sociorretórica/sócio-histórica e cultural. Rojo (2005) esclarece que, embora as teorias pareçam apontar para ângulos distintos, ambos se aplicam às unidades concretas de realização da língua. De acordo com Rojo (2005), a teoria dos gêneros textuais trabalha com a estrutura ou forma composicional da Linguística Textual, e a teoria dos gêneros discursivos trabalha com os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação sem pretender esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais. Esta última trabalha com as marcas que podem produzir significados no discurso e considera o gênero historicamente determinado. Rojo (2005, p. 192-193) salienta, ainda, vários pontos em comum entre ambas teorias: “(1) todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/de composição; linguísticas/de estilo – ou do contexto ou situação/condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários; (2) todas buscam compartilhar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (Adam, Marcuschi), seja por meio dos tipos de discurso (Bronckart); (3) todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do texto/situação de produção; (4) todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano.” O objetivo deste trabalho não está pautado na diferença conceitual dessas duas teorias, mas na similaridade do trabalho com os objetos empíricos que elas constituem. Todavia, em razão de este trabalho versar sobre a significação da linguagem nas práticas sociais, optei pelo termo *gênero discursivo*.

<sup>7</sup> Enunciado aqui é entendido conforme Bakhtin ([1992] 2003, p. 21), “ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras.”.

ao nível de abstração mais alto das redes de práticas sociais – narração, argumento, descrição e conversação – que fazem parte da composição de diversos gêneros discursivos. Ainda segundo Fairclough (2003), alguns gêneros discursivos são utilizados em situações específicas, apresentando padrões e composição mais rigorosos, outros são associados a redes de práticas sociais e têm padrões mais flexíveis. Segundo o autor britânico, os gêneros discursivos são constituídos em circunstâncias de comunicação diferenciadas e podem, por esse motivo, ser *situados* ou *desencaixados*. O termo *desencaixe*, proveniente de Giddens (2002, p. 29), é entendido como o “*deslocamento* das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação por meio de extensões indefinidas de tempo-espço”. Para ilustrar, tomemos como exemplo a entrevista, que pode envolver tipos diferentes de práticas sociais particulares, como é o caso da entrevista médica, da entrevista de emprego, da entrevista semiestruturada de pesquisa, da entrevista de televisão, entre outras. Nestes casos, são exemplos de gêneros *situados*. Quando tomadas de maneira generalizada, são gêneros *desencaixados*, isto é, transcendem as redes particulares de práticas sociais. Essa mudança classificatória – *situada* e *desencaixada* – é parte da mudança discursiva e social das práticas diárias e representa as maneiras como essas são articuladas nas ações e interações do cotidiano.

Assim, gêneros discursivos são objetos históricos, vinculados às práticas sociais de uma comunidade e contribuem para a estabilização das atividades comunicativas do cotidiano. Sobre essa estabilidade das práticas sociais, Chouliaraki e Fairclough (1999) entendem que as mudanças econômicas e sociais ocorridas nas últimas duas décadas propiciaram mudanças nas relações sociais, antes consideradas mais estáveis, e, no mundo globalizado, as relações de poder e controle social mudam de acordo com a pluralidade dos processos da vida social e das práticas discursivas encontradas nesses processos.

Essas práticas, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), são modos de agir e interagir socialmente, ligados a um espaço e tempo particulares, em que as pessoas aplicam recursos (materiais e simbólicos), por meio da oralidade e da escrita, para agir juntas no mundo. Essas práticas constituem um ponto de conexão entre estruturas abstratas e seus mecanismos, e eventos concretos – entre a sociedade e a vida das pessoas –, revelados pelo elemento *reflexividade* (GIDDENS, 2002). Por meio

deste elemento, as representações de mundo geradas a partir dessas práticas transformam a realidade social em que esta é formada, ao mesmo tempo em que esta transforma o discurso. É esse processo que possibilita ao indivíduo interagir e fazer suas escolhas a respeito dos rumos que deseja tomar na vida social.

A partir desse entendimento sobre as práticas sociais e sua relação com a realidade social, em 1999, a proposta de análise proposto anteriormente por Fairclough ([1992] 2008) – tridimensional – foi parcialmente alterada. Chouliaraki e Fairclough (1999) organizaram uma metodologia para realização da análise crítica do discurso com base na pesquisa social crítica, nos conceitos que envolvem a modernidade tardia e a construção de identidades sociais. Nesse modelo, as práticas discursiva e social foram agrupadas na dimensão *prática social*, por englobarem elementos do discurso, atividades materiais, relações de poder e crenças e valores dos indivíduos.

Para organizar essa metodologia de análise sobre as mudanças sociais da sociedade contemporânea, especialmente as mudanças relacionadas ao capitalismo contemporâneo e o seu impacto nas diversas áreas da vida social, Chouliaraki e Fairclough (1999) buscaram apoio na crítica explanatória do Realismo Crítico (RC) de Bhaskar (1998). O RC compreende a vida natural e social como um sistema aberto em que qualquer evento é governado simultaneamente por “mecanismos” geradores de poder (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Segundo esses autores:

As várias dimensões ou níveis da vida – incluindo as dimensões física, química, biológica, econômica, social, psicológica semiótica (linguística) – têm suas estruturas específicas, geradoras de efeitos distintos nos eventos sociais por meio de seus mecanismos particulares. Para o Realismo Crítico, a vida é constituída de diferentes dimensões – e possui mecanismos e estruturas, visíveis ou invisíveis, geradores de poder no mundo. Em razão de a operação de qualquer mecanismo ser sempre mediada pela operação de outros mecanismos, nenhum deles tem efeitos determinantes em um evento específico, uma vez que eventos são complexos e de maneira nenhuma pode-se prever os efeitos desses mecanismos (o termo “mecanismo” de Bhaskar pode ser mal entendido – indica mecanismos normais e de conotação determinística não aplicados a essa teoria). A vida, então, não pode ser concebida como um sistema

fechado – é um sistema aberto, determinado por mecanismos (e, por conseguinte, por estruturas), em um sentido complexo. (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 19)<sup>8</sup>

A relação entre esses mecanismos é estratificada; isto é, um mecanismo pressupõe outros mecanismos, mas pode ser enraizado ou emergente a partir de apenas um mecanismo ou de um conjunto de mecanismos. Por sua vez, esse mecanismo é enraizado em mecanismos sociais e biológicos, o que permite compreender a linguagem como intersecção do biológico com o social (Halliday, 1994). A semiose (incluindo a linguagem) emerge de mecanismos biológicos e sociais e é considerada um dos estratos da realidade, que internaliza outros estratos e gera efeitos sobre eles de forma simultânea. Nesse sentido, na ADC, a linguagem é parte irreduzível da vida social e é dialeticamente conectada a outros elementos que a compõem, de forma que não podemos considerá-la sem levar em consideração a vida social. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), a linguagem é um momento da prática social relacionada a um campo ou prática social e, portanto, pode ser associada a uma maneira de constituir aspectos do mundo concernentes a uma dada perspectiva social. Por conseguinte, a análise da dimensão da prática social de um evento discursivo envolve o contexto situacional imediato, o contexto das práticas institucionais em que o evento está inserido e o contexto da sociedade e da cultura (aspectos econômico, político e cultural). A análise dos aspectos econômico e político envolve questões relacionadas ao poder e à ideologia (BAKHTIN, [1992] 2003; GRAMSCI, 1971), e a análise do aspecto cultural envolve questões de valor e de identidade (GIDDENS, 2002; THOMPSON, [1990] 2007).

A partir disso, a proposta da ADTO de Fairclough ([1992] 2008) foi mantida por Chouliaraki e Fairclough (1999), buscando refletir sobre as mudanças sociais contemporâneas nas estruturas da vida social. Esse método analítico propõe a análise dialética entre os elementos semióticos e os outros elementos não semióticos presentes nas práticas sociais, para mostrar como o momento discursivo da prática social propicia

---

<sup>8</sup> Tradução minha do original.

lutas hegemônicas e relações de dominação, a partir de uma abordagem dialético-relacional.

Os procedimentos metodológicos, sugeridos por Chouliaraki e Fairclough (1999) para analisar o discurso nessa perspectiva, incluem cinco etapas de análise: (1) a percepção de um problema; (2) a identificação dos obstáculos para que o problema seja superado; (3) a função do problema na prática; (4) os possíveis modos de superar os obstáculos; e (5) a reflexão sobre a análise.

Alguns anos mais tarde, com a publicação de *Analysing Discourse: textual analysis for social research*, em 2003, Fairclough ampliou essa visão, por meio do diálogo estabelecido entre a ADC e a LSF, e incluiu a linguagem e o texto como meio de compreender a relação entre os eventos sociais, as práticas sociais e as estruturas sociais. Nessa publicação, esse autor inseriu, em suas análises, a articulação entre as macrofunções da linguagem propostas por Halliday (1994)<sup>9</sup> – ideacional, interpessoal e textual<sup>10</sup> – e os conceitos de gênero, discurso e estilo. Sugere, a partir daí, que a análise de discurso seja realizada por meio de três formas de significados da linguagem: acional, representacional e identificacional. Com isso, Fairclough (2003) reconhece os elementos linguísticos das redes de práticas sociais, isto é, as ordens de discurso – o gênero, o discurso e o estilo – em suas análises. Esses elementos selecionam algumas possibilidades de realização da linguagem e excluem outras, e por meio de sua análise é possível perceber a variabilidade linguística de áreas específicas da vida social. Dessa forma, as ordens de discurso podem ser tomadas como possibilidades linguísticas de controle social (FAIRCLOUGH, 2003), conforme será visto posteriormente, no capítulo 3 deste trabalho.

Em proposta mais recente, Fairclough (2009, [1995] 2010) reorganiza as etapas metodológicas de análise do discurso, presentes em Chouliaraki e Fairclough (1999), e propõe apenas quatro estágios para esse estudo, a saber: (1º.) focalizar um *desvio social*

---

<sup>9</sup> No item 2.7, serão apresentadas com maior detalhe as propostas de Fairclough para a análise do discurso na TSD.

<sup>10</sup> Essas macrofunções serão exploradas no capítulo dois deste trabalho.

(*social wrong*)<sup>11</sup>, em seus aspectos semióticos; (2º.) identificar obstáculos relacionados ao *desvio social*; (3º.) considerar se porventura as ordens sociais necessitam do *desvio social*; e (4º.) identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos.<sup>12</sup>

Fairclough (2009, [1995] 2010) esclarece que, na primeira edição do livro *Critical Discourse Analysis: the critical study of language* e em outras publicações, ele se referia a um “problema social” ao invés de “desvio social”. A opção pelo termo “desvio social” se deu em razão de ele entender que “problemas” precisam de soluções, isto é, podem ser providos, a princípio, mesmo não tendo sido ainda experienciados. Sua opção pela palavra “desvio” é que esses são produzidos pelos sistemas, mas não solucionáveis neles mesmos. Os “desvios” incluem injustiças e desigualdades que as pessoas vivenciam, mas, se lhe fossem dadas certas condições sociais, eles poderiam ser corrigidos ou abrandados. Como exemplo, esse autor cita temas voltados para a desigualdade de acesso a bens materiais, a falta de direitos políticos e as desigualdades provenientes de promulgação de leis.

Nesta pesquisa, adaptei as etapas metodológicas utilizadas por Chouliaraki e Fairclough (1999) e por Fairclough (2009, [1995] 2010), conforme será visto no capítulo 4, reservado à exposição do desenho da metodologia utilizada na presente pesquisa. Optei pela constituição de um ‘problema’, conforme será explicitado posteriormente, ao invés de um ‘desvio’, em razão de o *problema* estar relacionado à estrutura social. Na próxima seção, veremos como as mudanças estruturais, econômicas, sociais e culturais contribuem para fundamentar o problema de pesquisa e esclarecer as relações de poder nas práticas sociais.

---

<sup>11</sup> No original, “social wrong” (FAIRCLOUGH, 2009, 2010). Como se trata de texto recente, encontramos traduções diversificadas para o termo ‘wrong’, sendo as mais comuns ‘desvio’, ‘injustiça’, ‘desigualdade’, entre outros. Neste trabalho optei pela tradução ‘desvio social’.

<sup>12</sup> Essas etapas serão detalhadas no capítulo pertinente à descrição da metodologia desta pesquisa.

### 1.3.1 A modernidade tardia e a ADC

Sobre o período que se seguiu aos anos 1970, aproximadamente, Chouliaraki e Fairclough (1999) discorrem como sendo de profundas mudanças econômicas e sociais, com interferência, inclusive no uso da linguagem. Na economia, vislumbramos a mudança do modelo fordista de produção para um modelo de acumulação flexível (HARVEY, 1998). Paralelamente a isso, as unidades de produção passaram a ser transnacionais, e a interação entre as pessoas foi tomando novas formas, isto é, a linguagem foi se diversificando. Conseqüentemente, a nova ordem econômica trouxe consigo mudanças políticas de ordem internacional, como o estabelecimento do neoliberalismo, com a descentralização do Estado. Essas transformações da organização do Estado e dos padrões de produção e consumo incidiram, também, nas mudanças culturais. Esse complexo movimento tem sido chamado ora de *pós-modernidade* (HARVEY, 1998, JAMESON, 2006, ANDERSON, 1999), ora de *modernidade tardia* (GIDDENS, 2002; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Essas transformações possibilitaram a criação de muitas oportunidades para muitos, como também causaram rompimentos e sofrimentos a muitos indivíduos e a muitas sociedades e comunidades. Indústrias e empresas fecharam, pessoas migraram para outras regiões de seus países ou até mesmo para outras regiões do mundo. Os efeitos dessas mudanças, segundo diversos estudiosos, incidiram também no discurso (HARVEY, 1998; GIDDENS, 2002). Uma importante característica desse processo de mudança econômica, social e cultural é percebida não só no discurso, como também fora dele, possibilitando uma flexibilidade na organização da realidade; isto é, o discurso molda e modifica esta realidade, ao mesmo tempo em que a constitui. Essa flexibilidade discursiva é um dos objetos de análise da ADC na modernidade tardia, pois consiste em novas maneiras de usar a linguagem e, conseqüentemente, de estabelecer relações de poder.

Como não há uma unanimidade entre os estudiosos sobre o uso dos termos *pós-modernidade* e *modernidade tardia*, neste estudo, adoto o termo *modernidade tardia*, conforme Giddens (2002) e Chouliaraki e Fairclough (1999), para me referir a essas mudanças econômicas e sociais como processo contínuo e reflexivo, e não como ruptura

de um período para outro. Todavia, para compreender as diferentes análises e concepções a respeito desse termo, faz-se necessário situá-lo historicamente.

A ideia de *pós-modernidade* surgiu na Espanha já na década de 1930. Coube, porém, a François Lyotard a disseminação do conceito de *pós-modernidade* com a publicação de *A condição pós-moderna*, em 1979. A origem do *pós-modernismo* no campo estético significou a ruptura de uma tradição e o apagamento da fronteira existente entre alta cultura e cultura de massa. Na *pós-modernidade*, a ciência deixou de ser marcada pela confiança excessiva na razão e pelo desejo de aplicação das teorias à realidade. Na economia, a máquina industrial, no pós-modernismo, segundo Anderson (1999, p. 105), transformou-se em ‘máquinas de imagens’ – televisão e computador.

O conceito de *pós-moderno* demonstra reação específica aos padrões culturais relacionados ao alto modernismo, estabelecidos até a década de 1950, quando muitas manifestações arquitetônicas, musicais, cinematográficas, literárias, entre outras, começaram a surgir como reação às regras, ao formalismo. De acordo com Jameson (2006), o *pós-modernismo* não é um estilo particular, mas

um conceito de periodização, cuja função é correlacionar o surgimento de novos aspectos formais na cultura com o surgimento de um novo tipo de vida social e de uma nova ordem econômica – o que é frequentemente chamado, em tom de eufemismo, de modernização, sociedade de consumo pós-industrial, de sociedade da mídia e do espetáculo, ou, ainda, de capitalismo multinacional (JAMESON, 2006, p. 20).

Na *pós-modernidade*, os estilos de qualquer segmento cultural (literário, musical, arquitetônico etc.) não são mais rigidamente seguidos como antes, com a preocupação de manter suas características para que sejam inconfundíveis. Ao contrário, a fragmentação desses estilos fez com que uma miríade de novos estilos surgisse, dando lugar ao novo, ao diferente, à heterogeneidade.

A *modernidade* trouxe a ideia de que o estilo era inconfundível, de que havia um eu único e uma identidade particular, uma personalidade singular e uma individualidade (JAMESON, 2006). Na *pós-modernidade*, segundo esse autor, o individualismo e a identidade pessoal particular são coisa do passado, passado esse que, aos poucos, vai perdendo sua organização meramente temporal.

Diferentemente de Anderson (1999) e Jameson (2006), Giddens (2002) utiliza o termo *modernidade tardia* para se referir às transformações que ocorreram no decorrer do século XX, principalmente na segunda metade daquele século, e provocaram mudanças em vários níveis da vida humana. Para Giddens (2002, p. 21), o termo modernidade tem um sentido mais geral e se refere “às instituições e modos de comportamento estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo, mas que no século XX se tornaram mundiais em seu impacto”. Esse autor define modernidade como “aproximadamente equivalente ao mundo industrializado, desde que se reconheça que o industrialismo não é a sua única dimensão institucional” (GIDDENS, 2002, p. 21). A dimensão institucional, para ele, é o capitalismo, definido como “sistema de produção de mercadorias que envolve tanto mercados competitivos de produtos quanto a mercantilização da força de trabalho” (GIDDENS, 2002, p. 21). Além dessa dimensão, cita, também, as instituições de vigilância, que, segundo ele, são a base da força organizacional e da vida social moderna. Para esse autor, a vigilância se refere à supervisão e ao controle de populações submissas ou à utilização de informação para coordenar atividades sociais.

Ao falar sobre o dinamismo das transformações da modernidade para a *modernidade tardia*, Giddens (2002) cita três elementos, ou um conjunto de elementos, responsáveis por essa dinâmica, que são: a separação entre tempo e espaço, o desenvolvimento de mecanismos de desencaixe e a reflexividade.

O primeiro promove relações entre indivíduos, grupos ou instituições fisicamente distantes cujos locais são moldados por influências sociais ditas distantes. Esse elemento, de acordo com Giddens (2002), é crucial para o processo de desencaixe das instituições sociais, que é o segundo elemento que influencia o dinamismo da modernidade. Para esse autor, *desencaixe* é o “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 2002, p. 24). Os mecanismos de desencaixe no desenvolvimento das instituições sociais modernas podem ser de dois tipos, as “fichas simbólicas” e os “sistemas especializados”. As primeiras são meios de troca que possuem um valor padrão, como, por exemplo, o dinheiro; e os segundos, os sistemas especializados, são modos de conhecimento técnico cuja validade é independente dos indivíduos que os praticam e dos clientes que fazem uso deles. Esses sistemas

dependem da credibilidade depositada pelas pessoas ou pelos sistemas nos resultados obtidos pelo seu uso, o que gera a confiança ou risco e perigo nos sistemas, que podem estar relacionados à alimentação (por exemplo, ingredientes artificiais que podem ser tóxicos), à moradia, ao meio ambiente, à educação etc.

Para esse autor, a modernidade é essencialmente uma ordem pós-tradicional em que a transformação do tempo e do espaço, juntamente com os mecanismos de desencalhe, afasta a vida social da influência de práticas e preceitos preestabelecidos. Segundo Giddens (2002, p. 25), esse “é o contexto da consumada reflexividade”, sendo esta o terceiro elemento responsável pela dinamicidade da vida social moderna. A rotina da vida cotidiana traz outras opções de ação tidas como válidas, diferentemente do que pregava o iluminismo em relação ao conhecimento científico. Não há certeza do conhecimento, a ciência está sempre aberta a novas descobertas, e o uso regular do conhecimento sobre as circunstâncias da vida social é o elemento constitutivo de sua organização e transformação. Esses pensamentos de Giddens (2002) também influenciaram os estudos críticos da linguagem, propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999).

O conceito de modernidade tardia , nesse sentido, possibilitará compreender a análise da conjuntura do problema que embasa esta pesquisa por meio da análise das transformações da modernidade tardia sobre a linguagem e o discurso. A construção das identidades dos indivíduos é influenciada por esses processos de transformação econômica e está presente nas práticas sociais, conforme será visto na seção seguinte.

### 1.3.2 Identidade e diferença na ADC

As transformações econômicas e sociais, conforme visto na seção anterior, ocasionaram não só a reestruturação do capitalismo, como também geraram fenômenos imigratórios, seja por opção, seja por necessidade, como ocorreu com os refugiados e migrantes do mundo inteiro; o que acarretou a miscigenação de culturas, valores e crenças. Essa circulação em diferentes ambientes e contextos gerou o desprendimento dos símbolos, das crenças e dos valores de seu contexto original e fez com que fossem reinterpretados, gerando novas possibilidades de uso e significações. A esse movimento de separação de tempo e de espaço, como visto anteriormente, Giddens (2002, p. 23) chama de “desencaixe”. Para esse autor, esse processo afastou a vida social da influência de práticas e preceitos preestabelecidos. Esse é o contexto da consumada reflexividade (*c.f.* p. 38), que tem grande influência sobre o dinamismo das instituições modernas.

Essas mudanças relacionadas às identidades nacionais, étnicas e linguísticas fizeram com que a noção da fragmentação da identidade sobressaísse e a ilusão de possível homogeneidade relacionada às identidades fosse descartada (RAJAGOPALAN, 2006). As identidades passaram a ser, constantemente, afirmadas e reivindicadas, em razão de o mundo, a linguagem e a mente começarem a ser repensados de forma não-essencialista. A lógica dos mundos possíveis “tornou viável pensar nosso mundo – o famigerado mundo real que outrora serviu de base certa para fundamentar as mais variadas teorias – como apenas uma das tantas possibilidades.” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 69).

Esse contexto no qual as identidades são construídas na *modernidade tardia* rejeita a concepção de identidade do *sujeito do Iluminismo*, historicamente conhecida pelo sujeito centrado em si, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação (HALL, 2000). Essa base certa é descartada no mundo globalizado, uma vez que nossas vidas podem ser facilmente afetadas por qualquer acontecimento em qualquer lugar do mundo (BAUMAN, 2005; GIDDENS, 2002). Para Hall (2006), biologicamente, podemos pensar no *sujeito sociológico* – não autônomo e auto-suficiente, mas formado a partir da relação com outras pessoas (concepção

interacionista), o *eu* formado pelo diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores. Na *modernidade tardia*, como as identidades estão em constante transformação, assim como a noção de tempo e espaço, o *sujeito pós-moderno* é definido historicamente, e não biologicamente, sem identidade fixa, assumindo identidades várias em diferentes contextos, que não são unificadas em torno de um *eu* coerente.

Vale esclarecer que esse *eu* coerente não se refere ao papel que os indivíduos desempenham na sociedade, ao processo de construção de significado com base em um atributo cultural, que prevalece sobre outras fontes de significado. Os papéis sociais são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade (CASTELLS, 2008). Identidades, por sua vez, referem-se às fontes de significado organizadas a partir do processo de autoconstrução da ação praticada pelos atores sociais em um determinado contexto historicamente situado. Assim, as identidades são construídas a partir dos elementos históricos, geográficos, institucionais e das relações de poder estabelecidas nos grupos sociais. Por essa razão, as identidades não são fixas, mas constantemente negociadas.

As identidades do sujeito são construídas nas práticas sociais, pelos processos históricos, culturais e políticos. Na modernidade tardia, elas são incompletas, uma vez que estão em construção em todo o tempo, de acordo com o tempo e espaço em um determinado contexto social e histórico. Conforme sugerem Fairclough (2003), Hall (2006) e outros, elas são construídas *pela* e *na* linguagem, e, por esse motivo, são representadas pela semiose. As identidades sociais, ou a construção do *eu* no discurso, são redefinidas e reconstituídas por meio do processo dialético entre o discurso e as estruturas de dominação social (FAIRCLOUGH, [1992] 2008). O conceito de identidade(s) está diretamente relacionado às estruturas de poder na sociedade e, em decorrência disso, a ADC busca compreender suas relações com o discurso.

Nesse sentido, a ADC tem se preocupado em estudar as relações de poder estabelecidas nas práticas discursivas e sociais, e a construção das identidades no cenário de transformações econômicas e sociais, consequência da modernidade tardia (GIDDENS, 2002). De acordo com Fairclough ([1992] 2008, p. 91), as consequências dessas transformações afetaram profundamente as práticas discursivas e sociais, que podem ser reveladas por meio do discurso, que é “socialmente constitutivo e contribui

para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes”. Assim, interessa à ADC compreender como as identidades são constituídas por meio do discurso e como este as constitui.

A partir dessa ideia de (re)construção da identidade, Bauman (2005) sugere que as identidades não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas por toda a vida, como se considerava o sujeito no iluminismo (HALL, 2006), mas são negociáveis e revogáveis. Elas são consequência das decisões tomadas pelos indivíduos, dos caminhos que percorrem e da maneira como agem. As identidades “flutuam no ar” (BAUMAN, 2005), às vezes somos nós que as escolhemos, outras vezes, são lançadas por pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defendermos as nossas próprias escolhas. As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela (HALL, 2008). As identidades, então, só são construídas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é. Para Hall (2008, p. 111-12), o termo identidade é apropriado para

significar o ponto de *sutura* entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.

As identidades, segundo Woodward (2008, p. 8), “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Conforme essa autora, as identidades dependem de algo fora delas para existir, são marcadas pela diferença e sua construção é tanto simbólica quanto social. Todavia, algumas diferenças parecem ser mais importantes que outras, em momentos e lugares particulares. Identidade e diferença estão em estreita dependência; identidade e diferença são

inseparáveis porque a noção de identidade é um processo resultante de atos discursivos: é social e instável, ou seja, está em constante transformação. Para Silva (2008, p.96-97),

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, [...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Assim, o tempo, o espaço, o outro são dimensões que devem ser levadas em consideração nos estudos sobre identidades, pois elas estão relacionadas aos efeitos da dinâmica social sobre o tempo e o espaço na vida das pessoas. A construção de identidades envolve o processo de as pessoas se identificarem e se reconhecerem como integrantes ou não de determinado grupo, em um determinado contexto historicamente situado. As identidades são resultado das relações estabelecidas entre os diversos atores sociais, envolvendo sentimentos de semelhanças e diferenças entre os indivíduos. É um processo no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e dos outros, e é por isso que ela se diz ideológica (WOODWARD, 2008).

Conforme visto anteriormente, as identidades são negociadas nas ordens de discursos (gêneros, discursos, estilos), conforme sugere Fairclough (2003), como modo de ser ou de identidades representadas linguisticamente. Elas são um modo de representação e estão relacionadas àquilo que não somos – o outro –, e, por esse motivo, elas são construídas *na* e *pela* diferença. A linguagem, então, está intimamente relacionada às identidades das pessoas, sendo a diferença um dos fatores motivacionais da posição dos atores sociais no discurso. As pessoas diferenciam-se de diversas maneiras e, por isso, além da identidade, a diferença é fundamental para a interação social. As orientações para a diferença são centradas em sua constituição como *significativa*, como *ordem moral* e como *operação de relações de poder* (GIDDENS, 1993 *apud* FAIRCLOUGH, 2003), e são elementos centrais na interação. Como produção *significativa* as identidades acarretam ativas e contínuas negociações dos

significados da diferença; como *ordem moral* são orientadas e interpretadas de maneiras diversas pelos atores sociais, sendo essas distintas interpretações negociadas por eles; como *operações de relações de poder* possibilitam o uso de recursos ou facilidades disponíveis aos atores sociais para assegurar a intervenção ou alteração de um evento. Para Fairclough (2003), os eventos sociais e as interações variam pela natureza de suas orientações para a diferença, do mesmo modo como ocorre com os textos enquanto elementos dos eventos sociais. Para ele, podemos diferenciar, esquematicamente, de forma generalizada, cinco cenários dessas orientações:

- (a) uma abertura para, uma aceitação e reconhecimento da diferença; uma exploração da diferença, como em ‘diálogo’ no sentido mais rico do termo;
- (b) uma acentuação da diferença, conflito, polêmica, uma luta pelo significado, normas, poder;
- (c) uma tentativa de resolver ou superar a diferença;
- (d) uma garantia da diferença, um foco nos aspectos comuns, solidariedade;
- (e) um consenso, uma normalização e aceitação das diferenças de poder que garantem ou suprimem a diferença dos significados e das normas. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 41-42)<sup>13</sup>

Essas orientações, presentes na interação social, representam, de maneira dialógica (BAKHTIN, [1992] 2003), as posições, as crenças e os valores dos atores sociais no discurso; isto é, representam ideologicamente sua forma de agir na sociedade e, conseqüentemente, as identidades inculcadas nas práticas sociais. Na próxima seção, serão abordadas as influências teóricas de como essas representações ideológicas são consideradas na ADC.

---

<sup>13</sup> Tradução minha do original de Fairclough (2003).

### 1.3.3 As representações ideológicas e o poder no discurso

As representações ideológicas e o poder no discurso são temas recorrentes na análise de discurso e muitos teóricos têm feito reflexões a esse respeito, como, por exemplo, Van Dijk e Thompson. Neste trabalho, opto pela fundamentação das categorias de análise das estratégias ideológicas propostas por Thompson ([1990] 2007) por entender que, analiticamente, elas são mais operacionalizáveis.

Essas estratégias possibilitam compreender como as ideologias são produzidas e reproduzidas pelos atores sociais no discurso, por essas estarem diretamente relacionadas às representações dos sujeitos na interação social. A interação, como visto nas seções anteriores, é proveniente da relação entre linguagem e sociedade, interconectada dialeticamente. Os modos de representar os aspectos do mundo, seus processos e estruturas, as crenças, percepções e conhecimento, e as relações com as pessoas são formas de agir e de estabelecer relações de poder na sociedade. Como o discurso é um elemento das práticas sociais, está imbricado nas relações sociais e nos processos que sistematicamente determinam suas variações, incluindo as formas linguísticas que aparecem nos textos, ele é considerado forma concreta de ideologia (FAIRCLOUGH, [1995] 2010). A ADC propõe uma análise crítica da noção de poder relacionado à ideologia (THOMPSON, [1990] 2007) e de poder como hegemonia (GRAMSCI, 1971), contrastando com as visões descritivistas de ideologia, que não atribuem a esta uma relação de poder e dominação nas práticas sociais.

Nessa vertente teórica, ideologia é tomada como uma propriedade das estruturas, ao mesmo tempo em que é uma propriedade de eventos e, por esse motivo, estabelece uma relação dialógica entre estrutura e eventos (FAIRCLOUGH, [1992] 2008). Como essa relação dialógica situa-se no tempo e no espaço das interações sociais, e é negociada constantemente, não há como se pensar em representações únicas, legítimas e fixas. Ou seja, as lutas hegemônicas de poder travadas nas práticas sociais são instáveis e temporárias, passíveis de mudança de acordo com o contexto dos eventos sociais.

Esse processo dialógico do discurso com a estrutura e o evento social, por meio das práticas sociais, é legitimado e, muitas vezes, naturalizado no discurso. Para

compreender esse processo, Thompson ([1990] 2007) agrupou os conceitos de ideologia em duas categorias gerais: as concepções neutras de ideologia e as concepções críticas de ideologia. As primeiras retiram qualquer sentido negativo do termo ideologia, que não implica, necessariamente, fenômenos enganadores e ilusórios, ou ligados a interesses de algum grupo em particular. Nessa perspectiva, a ideologia pode ser utilizada por grupos dominantes ou por dominados, como tentativa ou de manutenção ou de subversão da ordem social. As concepções críticas de ideologia são as que a veem com um sentido negativo e a consideram como fenômenos enganadores e ilusórios.

Essa concepção crítica, proposta por Thompson ([1990] 2007), norteia a análise das formas simbólicas de ideologia inseridas nos contextos sociais, aquelas que servem ao consenso, à universalização e à naturalização de interesses mantidos e sustentados nas relações de dominação e poder. Para esse autor, as formas simbólicas são o amplo espectro de ações, falas, imagens e textos produzidos pelos sujeitos e reconhecidos por eles e pelos demais como construto significativo. Há vários modos de operação de as formas simbólicas ideológicas servirem para o estabelecimento e sustentação de relações de dominação, que são: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação. A proposta de Thompson ([1990] 2007) é explicitada de maneira sucinta no quadro abaixo:

Quadro 2 – Modos de operação da ideologia, segundo Thompson ([1990] 2007)

Modos gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica
<i>Legitimação</i> : relações de dominação que podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas	<i>Racionalização</i> : estratégia por meio da qual o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender um conjunto de relações sociais como sendo digna de apoio. <i>Universalização</i> : estratégia por meio da qual o produtor tenta convencer que acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos servem ao interesse de todos. <i>Narrativização</i> : histórias contadas do passado e que tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.
<i>Dissimulação</i> : relações de dominação que podem ser estabelecidas e mantidas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem apresentadas de maneira a desviar a atenção das pessoas.	<i>Deslocamento</i> : referência a determinada pessoa ou objeto em relação a outros, de maneira que os sentidos de bom ou ruim são transferidos para o novo referente. <i>Eufemização</i> : ações ou relações sociais descritas ou redescritas de modo a acrescentar uma valorização positiva. <i>Tropo</i> : uso figurativo da linguagem.
<i>Unificação</i> : relações de dominação que podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da construção de unidade entre indivíduos, independentemente das diferenças que os separam.	<i>Estandarização</i> : formas simbólicas adaptadas a um referencial padrão, propostas como um fundamento partilhado e aceitável. <i>Simbolização da unidade</i> : construção de símbolos de unidade e identidade e de identificação coletivas.
<i>Fragmentação</i> : relações de dominação estabelecidas e mantidas através da segmentação de indivíduos e grupos que possam ser uma ameaça aos dominantes.	<i>Diferenciação</i> : ênfase às distinções entre pessoas e grupos. <i>Expurgo do outro</i> : construção de um inimigo para a sociedade.
<i>Reificação</i> : relações de dominação criadas e sustentadas quando uma situação transitória é apresentada como se fosse permanente, natural, atemporal.	<i>Naturalização</i> : apagamento da história dos fenômenos, que são apresentados como naturais. <i>Eternalização</i> : fenômenos apresentados como se fossem permanentes, imutáveis e recorrentes. <i>Nominalização</i> : ações e participantes transformados em nomes, com apagamento do sujeito. <i>Passivização</i> : estratégia percebida pelo uso de verbos na voz passiva; com apagamento dos sujeitos e destaque da ação como se os acontecimentos acontecessem por si sós.

Fonte: Adaptado de Thompson ([1990] 2007, p. 81-89)

Esses modos de operação ideológica, todavia, não são as únicas maneiras de a ideologia operar, como também podem não operar de forma isolada, mas podem sobrepor-se uns aos outros, ou até mesmo reforçarem-se mutuamente. Tomar uma estratégia como ideológica dependerá do contexto em que ela é usada, em circunstâncias particulares.

Segundo a visão de Thompson ([1990] 2007) sobre ideologia, o modo de operação por *legitimação* ocorre quando as relações de dominação são tidas como justas e dignas de apoio. Com base em Weber, essa representação pode se dar por fundamentos racionais (apelo às regras e leis), tradicionais (apelo à sacralidade de tradições), ou carismáticos (apelo de uma pessoa que exerce autoridade sobre um grupo).

A *dissimulação* opera por relações de dominação estabelecidas e mantidas por ocultamento, negação ou obscuridade de determinado assunto ou objeto. Pode ser representada, também, pela estratégia de desviar a atenção das pessoas. Esse modo de operação pode se dar por meio do *deslocamento*, quando as conotações positivas ou negativas relativas a um objeto ou pessoa são transferidas a outro objeto ou pessoa; por *eufemização*, com o uso de termos positivos para representar ações, instituições ou relações sociais obscurecendo aspectos negativos; por *tropo*, com o uso de linguagem figurada para representar pessoas, instituições ou relações sociais, com a finalidade de ocultar ou obscurecer reações de dominação.

O modo de operação pela *unificação* consiste em construir uma unidade identitária para um grupo de indivíduos, independentemente das diferenças que os separam. As estratégias utilizadas para tal são a *standardização*, formas simbólicas de adoção de um referencial padrão como sendo aceito; e a *simbolização da unidade*, que consiste na construção de símbolos de unidade e de identificação coletivas.

O modo de operação ideológica pela *fragmentação* se dá pelas relações de dominação estabelecidas e mantidas por meio da segmentação de indivíduos e de grupos tidos como ameaça aos dominantes. As estratégias de construção simbólica desse modo de operação ideológica são a *diferenciação*, com ênfase dada às diferenças e distinções entre as pessoas e os grupos; e o *expurgo do outro*, pela construção de um 'inimigo', como uma ameaça para a sociedade.

O quinto modo de operação ideológica, a *reificação*, se dá pelas relações de dominação criadas e sustentadas quando uma situação transitória é apresentada como se fosse permanente, natural, atemporal. Thompson ([1990] 2007) apresenta quatro estratégias relacionadas a esse modo de operação ideológica: a *naturalização*, representada pela criação social e histórica como algo natural; a *eternalização*, representada por fenômenos considerados como permanentes e imutáveis; a *nominalização*, representada por ações e participantes transformados em nome; e a *passivização*, estratégia construída pelo uso de verbos na voz passiva.

Esses modos de operação da ideologia subsidiam as análises das relações de poder no discurso. A *naturalização*, por exemplo, de acordo com Fairclough (1989), é o principal caminho para o estabelecimento do senso comum. Uma ideologia torna-se um senso comum quando os discursos que a envolvem tornam-se naturalizados. Contudo, a *naturalização* ideológica vai depender da força que o grupo social tem na sociedade. Se um tipo de discurso for tomado como natural, o senso comum adquire uma dimensão que é ele mesmo um ‘efeito de poder’ (FAIRCLOUGH, 1989, p. 76).

A partir do conhecimento dos modos de operação ideológica, é possível compreender que a ideologia emerge na relação entre o discurso e os outros momentos das práticas sociais. O discurso, então, está a serviço da ideologia para naturalizar, legitimar, fragmentar as relações de dominação na sociedade (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Os efeitos dos discursos sobre as relações sociais, as ações e a interação dos indivíduos na sociedade são formas de distribuição desigual de poder; isto é, são formas de atuação hegemônica.

O conceito de hegemonia de Fairclough ([1992] 2008) é proveniente de Gramsci (1971) – o poder se estabelece pelo consentimento e não pela força coercitiva – por achá-lo pertinente ao conceito dialético estabelecido, na ADC, entre estrutura social e evento discursivo, e por proporcionar um enquadre teórico e analítico entre ideologia e discurso que engloba ambos, economia e idealismo. Gramsci (1978) entende hegemonia como algo que opera não apenas na estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e sobre o modo de conhecer. Para o filósofo italiano, hegemonia é a capacidade de

direção intelectual e moral, em virtude da qual a classe dominante, ou aspirante ao domínio, consegue ser aceita como guia legítimo e obtém o consenso ou a passividade da maioria da população diante das metas impostas à vida social e política de um país. Nesse sentido, as lutas hegemônicas não são uma questão de subordinação de um grupo ao outro grupo hegemônico, mas uma questão de reestruturação das classes, por meio de uma visão de senso comum, fazendo com que as ideologias se tornem naturalizadas ou automáticas. Em consonância com as ideias de Gramsci, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 26) entendem que as ideologias “são construções de práticas a partir de perspectivas particulares (e nesse sentido de uma única versão) que acabam com contradições, dilemas e antagonismos de práticas, de forma a se direcionarem a interesses e projetos de dominação”. Esses interesses são representados de maneira a contribuir para o estabelecimento, manutenção ou mudança de poder nas relações sociais por meio do discurso.

Nesse sentido, hegemonia, na ADC, tem sentido de liderança, tanto quanto de dominação, e, por isso, permeia o domínio econômico, político, cultural e ideológico da sociedade (FAIRCLOUGH, [1992] 2008). O poder hegemônico visa à luta constante sobre os pontos de estabilidade entre as classes e os blocos dominantes, com o objetivo de construir, sustentar ou, ainda, quebrar alianças e relações de dominação e subordinação, tomando formas econômicas, políticas e ideológicas. Ao mesmo tempo, ela pode servir para construir alianças e integrar classes subalternas mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. A hegemonia é estabelecida por meio do discurso e relaciona-se à oralidade e à escrita no exercício de reprodução e negociação das relações de poder e nos processos ideológicos.

Para Fairclough ([1992] 2008), há duas relações existentes entre discurso e hegemonia. Na primeira relação, a prática e a luta hegemônica assumem, em grande parte, a forma de prática discursiva na interação oral e escrita. As práticas discursivas naturalizam as crenças e as posições ideológicas específicas de determinados grupos sociais e, conseqüentemente, as relações de poder. Quando as convenções são naturalizadas e passam a fazer parte do senso comum, o mesmo ocorre com as posições ideológicas. Todavia, um dos objetivos da luta hegemônica é a desnaturalização de convenções ideológicas existentes na sociedade e sua substituição por outras. Na outra relação entre discurso e hegemonia, o próprio discurso é uma esfera da hegemonia,

sendo que esta última pode moldar as práticas discursivas e as ordens do discurso na sociedade. Dessa maneira, a hegemonia envolve as relações que se estabelecem entre as variedades linguísticas por meio das práticas das convenções discursivas. O discurso como prática social deve ser situado em relação ao poder e à hegemonia, enquanto as práticas discursivas (produção, distribuição e consumo) devem ser associadas às ordens de discurso, isto é, às maneiras particulares de combinar gênero, discurso e estilo, constituindo aspecto discursivo das redes de práticas sociais (FAIRCLOUGH, [1992] 2008, 2003).

Do ponto de vista do discurso, então, essas práticas sociais geram efeitos, de forma a sustentar ou mudar relações de poder. Para a ADC, a análise dessas práticas por meio das formas de operação ideológica possibilita entender como o discurso é historicamente posicionado e, conseqüentemente, como a prática social o constitui e como ela é constituída por ele. A análise de como o discurso figura nas práticas sociais, na ADC, é fundamentada na perspectiva funcionalista dos estudos linguísticos, conforme será visto no capítulo seguinte.

## Capítulo 2

# A língua(gem) como objeto de estudo da ADC

Neste capítulo, apresento teorias e conceitos utilizados para fundamentar a análise do *corpus* da pesquisa, como, por exemplo, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1994) e seus seguidores, Martin (1992), Eggins ([1994] 2004), Halliday e Matthiessen (2004), em razão de serem as teorias linguísticas que dão apoio à ADC para analisar as relações entre as práticas sociais e discursivas nos diferentes estratos da língua. Para fundamentar a análise das representações de mundo no discurso, fundamento-me na teoria da representação dos atores sociais de van Leeuwen (2008). Em seguida, apresento o sistema de *avaliatividade* proposto por Martin (1992), Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005), por concentrarem seus objetivos na investigação dos recursos semânticos utilizados pelo usuário da língua para negociar emoções, julgamentos e avaliações, bem como aqueles usados para se comprometer nas práticas do cotidiano. A análise das representações dos atores sociais no discurso e dos recursos semânticos utilizados por eles para agir no mundo leva à compreensão de como os indivíduos representam as pessoas e as coisas, e do como constroem suas identidades.

### 2.1 O sistema linguístico e a linguagem

Na ADC, a linguagem é considerada parte irreduzível da vida social, sendo dialeticamente interconectada a outros elementos, de maneira que não podemos pensar a linguagem, sem considerar a vida social (FAIRCLOUGH, 2003). É por isso que, conforme visto no capítulo anterior, a linguagem, para a ADC, é um recurso sociodiscursivo utilizado pelos indivíduos para estabelecer e sustentar relações de

dominação e poder, contestá-las e superá-las. Nesse sentido, pressupõe-se uma relação dialética entre linguagem e sociedade, em que o discurso – linguagem verbal e também outras formas de semiose, como imagens visuais – é um elemento da prática social, que constitui outros elementos, como também é constituído por eles (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Para esses autores, a linguagem está imbricada em todos os níveis da vida social, desde as estruturas sociais (nível mais abstrato), passando pelas práticas sociais (nível intermediário), até os eventos sociais (nível mais concreto). As práticas sociais são responsáveis por estabelecer a mediação entre a estrutura (sistema semiótico) e os eventos discursivos (textos produzidos em contextos e situações específicas). Conforme visto anteriormente, a linguagem se manifesta como discurso nas práticas sociais, isto é, como modo de agir e interagir na sociedade, como representação e identificação de aspectos do mundo, dos outros e de nós mesmos. Essa consciência crítica sobre o uso da linguagem (semiose) na sociedade contemporânea tem crescido, uma vez que ela se tornou um importante elemento na economia, na política e na sociedade como um todo (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Essa percepção crítica da linguagem só é possível se considerarmos que as funções externas à língua em uso são responsáveis pela organização interna do sistema linguístico. Para Fairclough, citado por Pedro (1997), a linguística autônoma, como na concepção saussureana, é um modo a-social de estudar a linguagem, pois não tem nada a dizer sobre as relações existentes entre a linguagem e o poder, e a ideologia. Já a consciência crítica da linguagem possibilita compreender as relações de poder que subjazem ao uso da linguagem. Essa perspectiva crítica só é possível quando consideramos as funções da linguagem para entender o sistema linguístico como um sistema aberto, tal como nas abordagens funcionalistas da língua. Nesse sentido, a abordagem da gramática funcionalista é a que se mostra compatível com a ADC, por ser a que entende que ações do discurso na vida cotidiana são explicadas pelo uso da linguagem em seus diferentes estratos.

Por essa razão, o ponto de referência da análise de textos proposta por Fairclough ([1992] 2008), Chouliaraki e Fairclough (1999), e Fairclough (2003) é a LSF, de Halliday (1994). Essa teoria extrapola a compreensão de que a língua(gem) é

organizada somente nos planos fonológico, morfológico, gramatical e lexical. A linguagem interconecta o potencial do *significado* (estrato semântico-discursivo) com o potencial das *expressões* (estrato grafo-fonológico). Por sua vez, esses dois estratos (semântico-discursiva e grafo-fonológico) mantêm interface com a dimensão extralinguística. O semântico-discursivo, com a vida social, e o grafo-fonológico com os processos corporais, por exemplo, incluindo mecanismos vocais. Esses dois estratos da linguagem são mediados pelo potencial do *fraseado* (estrato da léxico-gramática), mas, embora este último não mantenha interface direta com o social, é historicamente moldado por processos da semogênese – processos de produção ou mudança histórica do sistema semiótico –, que abrem o sistema linguístico para que a linguagem seja moldada pelo social. Mais especificamente, a léxico-gramática é vista como encrustada, moldada pelas funções sociais da linguagem, permeada pela interconexão das três macrofunções da linguagem (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999): ideacional (a representação da experiência no mundo), interpessoal (a negociação de relações e papéis sociais) e textual (a construção textual da prática semiótica). Essa visão de interconexão dos três estratos da linguagem com o social faz com que a linguagem seja vista como constituída e, ao mesmo tempo, constitutiva do fenômeno social (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Na perspectiva sociossemiótica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a linguagem é um sistema de significados constituído por uma diversidade de opções oferecidas ao usuário da língua, que, quando selecionadas pelos indivíduos em suas interações diárias, constroem significados (HALLIDAY, 1994). A ligação entre o estrato semântico-discursivo e o grafo-fonológico se dá por meio das escolhas semânticas realizadas por um indivíduo, em uma determinada situação comunicativa, escolhas estas motivadas por aspectos do contexto situacional imediato e pelo contexto de cultura. Quando um componente linguístico é selecionado do sistema e realizado pelo usuário da língua, em um determinado contexto, ele exerce uma função na interação social, daí a noção de funcionalidade nos usos sociais da língua. A figura 2 mostra os estratos do sistema linguístico e suas mediações, segundo Martin e White (2005, p.9), seguidores do pensamento de Halliday (1994):

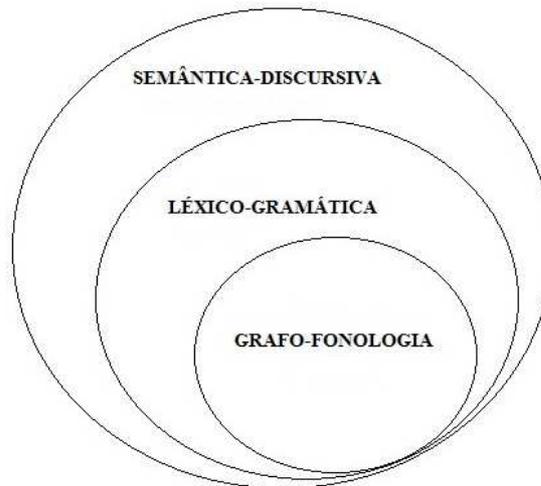


FIGURA 2 – Estratos da Língua  
Fonte: MARTIN e WHITE, 2005, p. 9.

A abordagem sistêmico-funcional pressupõe, então, segundo Eggins ([1994] 2004, p. 2), que “[...] o uso da língua é funcional, que sua função é criar significados; que esses significados são influenciados pelo contexto social e cultural no qual eles são compartilhados; e que o processo de uso da língua é semiótico, um processo de produção de significados por meio das escolhas que são feitas”.

A especificidade da relação entre a semiótica e o social é discutida a partir de dois princípios: a *realização* e a *instanciação*. Na *realização*, cada um dos estratos define um potencial, isto é, um conjunto de possibilidades – o potencial do significado (semântico-discursivo), o potencial do fraseado (léxico-gramático), e o potencial das expressões (grafo-fonológico) (EGGINS, [1994] 2004). Todavia, essa relação entre os estratos é mais complexa, pois a linguagem é organizada como um sistema ‘meta-abundante’ (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 140), isto é, o potencial do significado é realizado não somente pelo potencial do fraseado (léxico-gramática), mas na realização do potencial do fraseado imbricado no potencial da expressão.

A *realização* do estrato léxico-gramatical em um evento discursivo (texto) em um contexto de situação é considerada um processo dialógico (BAKHTIN, [1992] 2003), isto é, se dá por meio de trocas constantes. A realização da linguagem se dá, no nível linguístico, por meio da seleção de um conjunto de opções léxico-gramaticais (fraseado), que se realiza pelos sons e pelos símbolos linguísticos (expressão). O contexto de cultura – o universo de possibilidades disponíveis no sistema linguístico – e

o contexto de situação – as escolhas que o usuário da língua faz entre as possibilidades que o sistema linguístico lhe disponibiliza – contribuem para compreender a maneira como os indivíduos produzem textos e significam o mundo nas situações reais de uso da língua.

A *realização* da linguagem está relacionada às relações internas do sistema semiótico, e a *instanciação* está relacionada à interação do sistema dinâmico da linguagem com o social. A *instanciação*, então, é o processo de escolha que o usuário da língua faz daquilo que o sistema linguístico lhe oferece, da materialização do texto em um contexto social (MARTIN e WHITE, 2005). Esse processo de escolha é feito em um determinado contexto de situação, por meio da seleção léxico-gramatical. De acordo com Vian Jr (2010, p. 24), a *instanciação* é interpretada como um processo dialético, pois, uma vez manifesta, “constrói e reconstrói os potenciais de significado de determinada cultura”.

Para melhor esclarecer a ligação do contexto de cultura e do contexto de situação no uso da linguagem (realização e instanciação), faço uso do quadro comparativo entre esses dois conceitos, organizado por Neves (2010, p. 78) com base em Halliday (1994), Halliday e Hasan (1976) e em Eggins ([1994] 2004):

Quadro 3 – Comparação entre a contribuição do contexto de situação e do contexto de cultura na produção de significado da língua

Contexto de situação	Contexto de cultura
É mais particular e restrito: é a concretização da comunicação em um dado ambiente particular.	É mais abstrato e geral (EGGINS, 1994): constitui parte de um sistema social <sup>14</sup> (HALLIDAY, 1994)
É “real”: é o modo como se efetivam as possibilidades na língua.	É “potencial” (HALLIDAY, 1994): constitui as possibilidades de produção de sentido existentes na língua (HALLIDAY, 1994).
É o ambiente em que se faz uma seleção particular dentre as possibilidades de uso.	É o ambiente em que se desenvolvem as diversas possibilidades de uso linguístico disponíveis (HALLIDAY e HASAN, 1989).
Associa-se ao registro: é a ligação entre o texto e seu microcontexto.	Associa-se ao gênero (EGGINS, [1994] 2004): é a ligação entre o texto e seu macrocontexto.

Fonte: Neves (2010, p. 78)

<sup>14</sup> “O sistema social compreende os panos de fundo ideológico e instrucional que dão valor ao texto e restringem seu significado” (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 49 apud NEVES, 2010, p. 85)

As noções de contexto de situação e de contexto de cultura são importantes para entender o conceito de linguagem como ‘potencial’ (a gama de possibilidades disponíveis na linguagem – contexto de cultura) e ‘real’ (a escolha entre as possibilidades – contexto de situação), conforme Neves (2010). A análise desses dois contextos contribui para compreendermos como os indivíduos usam a língua(gem).

Nesse sentido, tomando a linguagem como processo dialógico, um dos propósitos de seu uso na sociedade é a interação entre os indivíduos e as trocas que estes realizam por meio da linguagem, o que os leva a agir, decidir, estabelecer e manter vínculos sociais (HALLIDAY, 1994; EGGINS, 1994). Fazemos uso do sistema linguístico para trocar significados com o mundo, para influenciar as pessoas, para fornecer informações, para explicar determinado fato ou fenômeno, entre outras funções realizadas pela linguagem.

Essas realizações são utilizadas pelos usuários da língua para interagir e para construir significados e não para simplesmente trocar palavras ou sentenças uns com os outros (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 1994). Por isso, na LSF, a linguagem estabelece três metafunções ou significados simultâneos: a *metafunção ideacional*, que se refere às representações de experiências com o mundo e com as pessoas, à maneira como representamos a nós mesmos e aos outros; a *metafunção interpessoal*, que se refere ao relacionamento entre as pessoas, isto é, nossas atitudes, interações e relações interpessoais; e a *metafunção textual*, que é a maneira como as pessoas organizam a fala e a escrita, segundo o propósito que desejam e de acordo com as exigências do meio social, histórico e cultural em que estão inseridas.

Na metafunção ideacional, a função da linguagem que é de representação de mundo e se realiza por meio da transitividade, se constitui em um recurso gramatical para representar ações e atividades dos participantes e circunstâncias nos processos (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Esses processos – representações linguísticas de atividades, ações e estados – têm características particulares e correspondem a seis possibilidades de realização no discurso: processos materiais, processos mentais, processos relacionais, processos verbais, processos comportamentais e processos existenciais. Cada tipo de processo apresenta a possibilidade de ser representado

linguisticamente de diversas formas e implica a participação de elementos distintos e de diferentes tipos de participantes, em razão das redes de escolhas linguísticas.

A metafunção interpessoal relaciona a linguagem a um modo de ação e de representação das relações pessoais e sociais. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), no ato de fala, o falante adota um modo particular de desempenhar seu papel, e requer que o ouvinte assuma um papel complementar desejado pelo enunciador, ou seja, a língua é utilizada como forma de troca simbólica. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), a metafunção interpessoal pode gerar significados realizados, principalmente, pelo sistema de *Modo (Mood)*, responsável pelos elementos que realizam a seleção do modo na fala (declarativo, interrogativo, exclamativo e imperativo). Algumas vezes esse elemento é chamado de ‘modal’. A dificuldade, porém, em chamar esse elemento de ‘modal’, segundo esses autores, é que esse é um termo ambíguo por se referir à *modo* e à *modalidade*. Diferentemente do *modo*, segundo Halliday e Matthiessen (2004), a *modalidade* representa uma construção semântica de incerteza que pode oscilar entre o *sim* e o *não*.

Ainda segundo esses autores, o espaço entre o *sim* e o *não* tem diferentes significados para as *proposições* e as *propostas*. Nas *proposições*, os polos negativo e positivo significam aceitar ou descartar, e oscilam entre os graus de probabilidade e de usualidade. Neste caso, para Halliday e Matthiessen (2004), trata-se de processo de *modalização*. Na *proposta*, o significado dos polos negativo e positivo é de obrigação e inclinação, que se realiza por meio de um comando, em grau de obrigatoriedade, ou de uma oferta, uma inclinação para mais ou para menos. Esses autores entendem que, no caso da obrigatoriedade, trata-se de processo de *modulação*.

O quadro abaixo, organizado a partir de Halliday e Matthiessen (2004), e Eggins ([1994] 2004), ilustra de forma resumida o que dizem os autores:

Quadro 4 – realização da modalidade no discurso

Função da linguagem	Tipo de troca	Tipo de modalidade	Polos do discurso
Afirmção	Proposição	Modalização	Probabilidade
Pergunta			Usualidade
Ordem	Proposta	Modulação	Obrigaçã
Oferta			Inclinaçã

Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2004), e Eggins ([1994] 2004)

Por fim, a metafunção textual refere-se aos aspectos semânticos, gramaticais e estruturais utilizados na materialização da linguagem em determinado contexto social (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). O sistema de Tema-Rema é responsável por organizar a mensagem, isto é, o modo como a linguagem é utilizada para transmitir uma mensagem. As escolhas que o usuário da língua faz são responsáveis por evidenciar, priorizar, esconder ou ligar partes da mensagem, sendo que as escolhas dessa organização podem gerar significados diferentes.

Essas três metafunções da linguagem serviram de base para Fairclough organizar sua metodologia de análise de discurso crítica. No início, Fairclough ([1992] 2008) operacionalizou as categorias de Halliday ([1985] 1994) para propor um modelo tridimensional de análise de discurso – análise da prática discursiva, do texto e da prática social –, na tentativa de reunir o sentido “socioteórico de ‘discurso’ com o sentido de ‘texto e interação’ na análise de discurso orientada linguisticamente” (FAIRCLOUGH, [1992] 2008, p. 22). Nesse primeiro modelo, ele dividiu a macro função interpessoal em identitária e relacional, sendo sua proposta metodológica inicial de análise de discurso organizada em quatro categorias: ideacional, identitária, relacional e textual. Distinguiu, então, três aspectos dos efeitos constitutivos do discurso, a saber: sua contribuição para construir o que é referido como “identidades sociais” e “posições de sujeito” para os sujeitos sociais e os tipos de “eu”; sua contribuição para construir as relações sociais entre as pessoas; e sua contribuição para construir sistemas de conhecimento e crença. Esses aspectos correspondem ao que o autor denominou, em sua proposta inicial, respectivamente, de funções da linguagem: “identitária”, “relacional” e “ideacional” (Fairclough, [1992] 2008). A primeira está relacionada aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso. A segunda está relacionada a como as relações sociais entre os participantes do evento discursivo são representadas e negociadas no discurso. A terceira relaciona-se aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. A análise textual implica o exame minucioso que envolve o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. A gramática leva em consideração a combinação de palavras organizadas em orações e frases. Outros elementos também são considerados na análise textual, como, por exemplo, a força dos enunciados, a coerência dos textos e

a intertextualidade, sendo que esses três também são considerados na prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2003).

Em publicação posterior, Fairclough (2003) se refere aos textos como multifuncionais na medida em que figuram como parte da prática social, ou seja, eles têm relação com o evento, com o que existe no mundo físico e social, e com as pessoas envolvidas no evento. Fairclough (2003) propõe, então, uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo (ordem de discurso). Sugere, no lugar das funções da linguagem, três tipos de significado para o texto: o acional (modo de agir), o representacional (modo de representar) e o identificacional (modo de ser). Para Fairclough (2003), esses três significados devem ser levados em consideração na análise das práticas sociais.

A análise do significado representacional, especificamente, corresponde à função ideacional de Halliday (1994). O significado acional está próximo da função textual de Halliday (1994), embora este autor coloque mais ênfase no texto como modo de (inter)agir nos eventos sociais. Para Fairclough (2003), Halliday não diferencia uma função distinta para a identificação ao colocar a maioria dos elementos de identificação na função interpessoal. Por seu lado, Fairclough (2003) também não distingue a função textual, mas a incorpora à acional.

Para melhor esclarecer a recontextualização das ideias de Halliday (1994) e as categorias analíticas adaptadas deste autor, e adotadas por Fairclough (2003), utilizo o quadro organizado por Ramalho e Resende (2006):

Quadro 5 – Recontextualização da LSF na ADC

<b>LSF (Halliday, 1985)</b>		<b>ADC (Fairclough, 1992)</b>		<b>ADC (Fairclough, 2003)</b>
<b>Função Ideacional</b>	→	<b>Função Ideacional</b>	→	<b>Significado Representacional</b>
<b>Função Interpessoal</b>	→	<b>Função Identitária</b>	→	<b>Significado Identificacional</b>
	→	<b>Função Relacional</b>	→	<b>Significado Acional</b>
<b>Função Textual</b>	→	<b>Função Textual</b>	→	

Fonte: Ramalho e Resende (2006, p.61)

Fairclough (2003) esclarece, porém, que a análise de discurso não deve ser realizada de maneira isolada, mas de maneira simultânea. A análise deve considerar os três tipos de significados realizados pela linguagem nos textos e pela conexão entre o evento social (texto) e suas respectivas práticas sociais, a fim de verificar a articulação entre gêneros, discursos e estilos na esfera social. Esses três significados serão esclarecidos na próxima seção, de maneira a mostrar sua dialogicidade.

## **2.2 Discurso como significado acional, identificacional e representacional**

O significado acional, conforme mencionado anteriormente, vincula-se à noção de gênero discursivo e de agentividade nas práticas sociais. A análise desse significado se dá em termos de atividade (o que as pessoas estão fazendo discursivamente), de relação social (qual é a relação entre as pessoas que fazem parte do evento) e de tecnologia comunicativa, quando há, envolvida no evento (FAIRCLOUGH, 2003).

Eggins ([1994] 2004) esclarece que os gêneros discursivos, na perspectiva sistêmico-funcional, são compreendidos como “propósito cultural” dos textos (EGGINS, [1994] 2004, p. 54). Os gêneros discursivos realizam coisas na interação social de maneira que o usuário da língua, aparentemente, é capaz de prever eventos por meio do reconhecimento de textos que circulam na sociedade e pela sua organização linguística, pelo suporte em que são veiculados. Os gêneros discursivos possuem propósitos em sua cultura de origem e os usuários da língua identificam esses propósitos em suas práticas diárias. Esse ato de reconhecimento, aparentemente simples, da função dos gêneros discursivos tem importantes implicações na análise de textos, pois sugere que um dos aspectos do significado textual é a relação estabelecida entre os interlocutores e a identidade genérica do gênero discursivo. Segundo Eggins ([1994] 2004), essa relação implica negociações textuais e dependem, em parte, da identificação da forma como um texto é semelhante a outros textos que circulam em determinada cultura. É por esse motivo que Neves (2010) esclarece que os contextos de cultura são

importantes na produção de significados em situações reais de uso da língua nas interações cotidianas, conforme visto na seção anterior.

Essa interação entre os indivíduos nas práticas sociais, segundo Bakhtin ([1992] 2003), se dá por meio do uso da língua em forma de enunciados proferidos - ato de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos em palavras - pelos integrantes dos campos da atividade humana, os quais refletem as condições e as finalidades de cada um desses campos por meio de seu tema, seu estilo de linguagem. Isto é, os enunciados são marcados pela seleção dos recursos lexicais e gramaticais que o usuário da língua faz e, principalmente, pela construção composicional dos gêneros discursivos (BAKHTIN, [1992] 2003). Os enunciados, então, são realizados nos contextos situacionais por meio de textos que carregam a intencionalidade do locutor e que se realizam nas práticas discursivas. Os efeitos dessa intencionalidade, do que o falante quer produzir pelo seu discurso, dependem, também, da compreensão do interlocutor (processo dialógico). Nesse sentido, as relações estabelecidas na interação entre o falante/escritor e seus interlocutores possuem caráter pragmático ou ideológico.

Na ADC, como foi visto na seção anterior, a interação social e a ação dos indivíduos nas práticas sociais são realizadas por meio dos gêneros (FAIRCLOUGH, 2003). Os significados dessa agentividade são revelados por meio da análise da composição genérica dos gêneros, pela representação das vozes de outras pessoas encontradas nos textos, por meio da análise das marcas ideológicas a partir das escolhas linguísticas feitas pelo enunciador, ou seja, pela negociação que os indivíduos fazem discursivamente para legitimar sua ação na sociedade.

Essas marcas ideológicas no discurso podem ser identificadas por meio da intertextualidade (heteroglossia), que, segundo, Fairclough ([1992] 2008, p. 114), é “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”.

Segundo esse autor, o termo intertextualidade foi cunhado por Kristeva no final dos anos 1960, momento em que a autora, fundamentada em Bakhtin, desenvolveu suas análises de texto influenciada pela teoria do gênero bakhtiniano. Embora o termo intertextualidade não tenha sido conceituado por Bakhtin, ele destacou a omissão do

modo como os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores àqueles utilizados nas interações sociais do cotidiano. Para Fairclough ([1992] 2008), textos são inerentemente intertextuais. Sobre a intertextualidade, esse autor distingue dois tipos: a manifesta e a constitutiva. A *intertextualidade manifesta* é encontrada de forma explícita nos textos por meio do uso de trechos de outros textos. Já a *intertextualidade constitutiva* ou *interdiscursividade* é a constituição heterogênea de textos por meio de elementos das ordens de discurso (gênero, discurso, estilo), isto é, pelo diálogo estabelecido com outros discursos, podendo ocorrer de forma criativa, com novas configurações. O conceito de intertextualidade, de acordo com Fairclough ([1992] 2008), possibilita entender os textos historicamente por transformarem o passado no presente, isto é, textos são constituídos de fragmentos de textos do passado, a que ‘respondem’, e retrabalham esses textos; com isso, contribuem para processos de mudanças sociais mais amplas. A historicidade presente nos textos possibilita mapear processos de luta hegemônica na esfera do discurso. Essa luta hegemônica pode ser percebida por meio das estratégias de legitimação do discurso, isto é, por meio das formas simbólicas de ideologia que perpassam as relações de poder, conforme proposto por Thompson ([1990] 2007) (*cf.* seção 1.3.3). Segundo esse autor, essas formas simbólicas de ideologia são uma forma de agir socialmente, ou seja, servem para estabelecer e sustentar relações de poder e, conseqüentemente, para agir socialmente. Ao mesmo tempo, são maneiras de representar o mundo. O significado representacional, nesse sentido, está relacionado aos modos de representação do mundo.

Além desses modos de operação ideológica no discurso, Van Leeuwen (2008, p. 105-106) propõe outras maneiras de representação da ação na sociedade como forma de legitimação do discurso, conforme segue:

a) *autorização* – por referência à autoridade da tradição, costume, lei ou pessoas investidas de algum tipo de autoridade institucional;

c) *avaliação moral* – por referência (muitas vezes indireta) a sistemas de valores;

b) *racionalização* – por referência a objetivos e usos de ações sociais institucionalizadas e a conhecimentos que a sociedade construiu para adotá-los com validade cognitiva;

d) *mitopoese* – por narrativas transmitidas com resultados que levam a gratificações legítimas e punições ilegítimas.

Essas formas de legitimação podem ocorrer separadamente ou combinadas; podem ser usadas para legitimar e para criticar pessoas, fatos e objetos. Das quatro categorias de legitimação apresentadas por van Leeuwen (2008), apresentarei mais detalhadamente a estratégia de legitimação por *avaliação moral*, também considerada uma realização do significado identificacional (MARTIN e WHITE, 2005), em razão de ser a mais recorrente no *corpus* desta pesquisa. Esta será melhor explorada na seção 2.3 deste trabalho, momento em que será abordado o Sistema de Avaliatividade, de Martin e White (2005).

Segundo van Leeuwen (2008), a legitimação por avaliação moral é baseada em valores expressos pelos usuários da língua por meio de palavras, como, por exemplo, “mau”, “bom” ou outro atributo cujo significado expresse valores negativos ou positivos. Na maioria dos casos, a avaliação moral está ligada a discursos específicos de valor moral e sua identificação não se dá por meio de uma ocorrência linguística específica, mas pelo reconhecimento a partir de critérios baseados em conhecimento cultural.

Como os significados do discurso ocorrem de maneira simultânea, as estratégias utilizadas para legitimação do discurso podem, também, estar situadas no significado identificacional, conforme propõem Martin e White (2005) (*cf.* seção 2.3). Os adjetivos avaliativos têm papel importante na legitimação por avaliação moral, porém, van Leeuwen (2008) esclarece que há outras ocorrências linguísticas mais abstratas que permitem identificar as avaliações morais, como, por exemplo, a naturalização, a abstração, a analogia, entre outras. Esse processo pode contribuir para compreendermos a maneira como as pessoas se avaliam e como avaliam as outras pessoas e o mundo à sua volta, ou seja, como constroem discursivamente suas identidades. Por esse mesmo processo podemos perceber como as pessoas representam a si mesmas e aos outros.

O significado representacional, para Fairclough (2003), corresponde à função ideacional de Halliday (1994) – recurso gramatical para representar ações e atividades dos participantes e circunstâncias nos processos –, e está relacionado ao modo de representação de mundo dos atores sociais na sociedade. Os discursos, nesse sentido,

são modos de cognição social, maneiras específicas de conhecer práticas sociais, e podem ser utilizados como recursos de representação social em textos (VAN LEEUWEN, 2008). As práticas sociais envolvem diversos elementos como, por exemplo, *participantes*, que podem ser agentes, afetados ou beneficiários, segundo a LSF, de Halliday e Matthiessen (2004); *ações*, que, segundo van Leeuwen (2008), são o centro das práticas sociais e são realizadas em maior ou menor grau de atuação de seus participantes; *elegibilidade* dos participantes para participar dos eventos sociais; *tempo* e *local*, entre outros.

Para interpretar as representações sociais nas práticas cotidianas, Van Leeuwen (2008) recorre à concepção de recontextualização (BERNSTEIN, 2003). Esse conceito foi inicialmente elaborado por Bernstein (2003) ao analisar o campo da educação com foco na questão dos múltiplos discursos e do discurso legítimo. Esse autor interessou-se em distinguir como os contextos de produção, distribuição e reprodução de textos e códigos das normalizações dos valores e regras do contexto escolar são delimitados no interior do ambiente educacional. Para analisar a circulação e reconfiguração dos discursos produzidos no ambiente escolar, utilizou o princípio que intitulou de recontextualizador, isto é, o processo de seleção, apropriação, refocalização e relação entre os discursos, a fim de construir seus ordenamentos em ambientes de conflito e lutas por controle.

Van Leeuwen (2008), então, utiliza-se desse conceito para esclarecer que os discursos estão na esfera da cognição social, dos modos de agir socialmente e dos recursos de representação de práticas sociais em textos. A recontextualização pode acionar a legitimação, reação à situação em que a prática social está inserida. Os textos não apenas representam os atores sociais como também explicam e legitimam seus atores.

A análise da representação dos atores sociais e da recontextualização do discurso pode se dar de acordo com a necessidade de se entender as repercussões do discurso nas práticas sociais cotidianas. Como a prática é constituída de uma rede de ações, cabe ao analista do discurso identificar as sequências de seu interesse e recontextualizá-las para atingir seus objetivos. O processo de recontextualização, nesse sentido, pode adicionar esclarecimentos e detalhes sobre as estratégias utilizadas pelos usuários da língua para

legitimar suas ações nas práticas sociais. Esse processo pode auxiliar, inclusive, a compreensão de como as identidades são construídas no discurso.

Van Leeuwen (2008), a partir do entendimento de como os atores sociais representam as pessoas, a si mesmos e as coisas, organizou suas categorias de análise levando em consideração as redes e sistemas que envolvem os fenômenos linguísticos e retóricos, cujo elemento centralizador é o conceito de “ator social” (VAN LEEUWEN, 2008, p.25), e não um conceito estritamente linguístico, como grupo nominal, por exemplo. Segundo esse autor, a representação dos atores sociais na prática social ocorre de acordo com a maneira com que o falante/escritor se direciona a seu interlocutor, isto é, pela inclusão, pela exclusão ou pela supressão. A correferência entre as categorias sociológicas e linguísticas e a representação dos atores sociais nem sempre se apresenta de forma organizada e clara no discurso. Por vezes, se a análise do discurso se restringir à análise das realizações gramaticais explícitas no texto, a identificação dessa representação pode ficar empobrecida. Por esse motivo, van Leeuwen (2008) propõe, fundamentado na gramática funcional de Halliday (1994), a análise dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados no discurso, a partir do inventário sociossemântico das realizações linguísticas em um determinado contexto sociocultural e apresenta um conjunto de categorias para investigar a representação dos atores sociais no discurso.

Os atores sociais podem ser excluídos de duas maneiras, pela *supressão* ou pelo *encobrimento*. No primeiro caso, o discurso não faz referência aos atores sociais. No segundo, eles são colocados em segundo plano, isto é, podem ser mencionados em relação a alguma atividade e ocultados em outro trecho do texto. Uma forma de encobrir os atores sociais é fazer uso de elipses, por exemplo.

As representações dos atores sociais podem rearranjar as relações sociais entre os participantes do evento discursivo, configurando-lhes papéis ativos ou passivos no discurso. Segundo van Leeuwen (2008), não existe coincidência entre os papéis que os atores sociais desempenham nas práticas sociais e os papéis gramaticais que lhes são dados nos textos. Esse processo de representação inclui ou exclui atores sociais para servir a interesses e propósitos do enunciador em relação aos leitores a quem se dirige o discurso. Quando o ator social exclui objetos ou pessoas no discurso, por vezes ele

deixa vestígios e por vezes não. Quando há evidências de exclusão, o ator social é colocado em segundo plano, e, assim, a exclusão é menos radical. Quando não é possível identificar explicitamente a exclusão no discurso, o ator social é suprimido, o que demonstra uma exclusão extrema. Os atores sociais podem ser representados de diversas maneiras no discurso. A “análise da agência” como conceito sociológico, isto é, a questão de se os atores são representados como agentes ou como pacientes, é de suma importância para a análise de discurso crítica (van Leeuwen, 2008, p. 23). O uso da forma gramatical da voz passiva, por exemplo, pode tornar a posição do agente sintático um foco menor, apagando sua ação. Todavia, essa representação nem sempre é realizada linguisticamente por meio da voz ativa ou passiva. Ela pode ser realizada por pronominalização ou por sintagmas preposicionais.

A *inclusão* pode se dar por meio de várias maneiras. Uma delas é a *ativação/apassivação*, analisadas, a princípio, identificando-se a participação dos atores sociais, ou seja, quem faz o que a quem. Essa análise pode levantar quem é *agente* ou *paciente*, e, a partir disso, é possível interpretar as relações existentes entre os participantes e a maneira como são ativados (*ativação*) ou apassivados (*apassivação*).

Outra forma de inclusão pode ser revelada por meio da *personalização/impessoalização*. A *inclusão* por *personalização* se dá quando os atores são representados por nomes próprios, ou por características humanas específicas. Por outro lado, a *impessoalização* se dá quando os atores são apresentados por suas características semânticas.

Essas categorias sociosemânticas de representação dos atores sociais no discurso, propostas por van Leeuwen (2008), são bastante complexas, sendo a categoria de inclusão subdividida em diversas subcategorias. A figura 3, a seguir, ilustra a rede de sistemas por meio da qual os atores sociais podem ser representados no discurso:

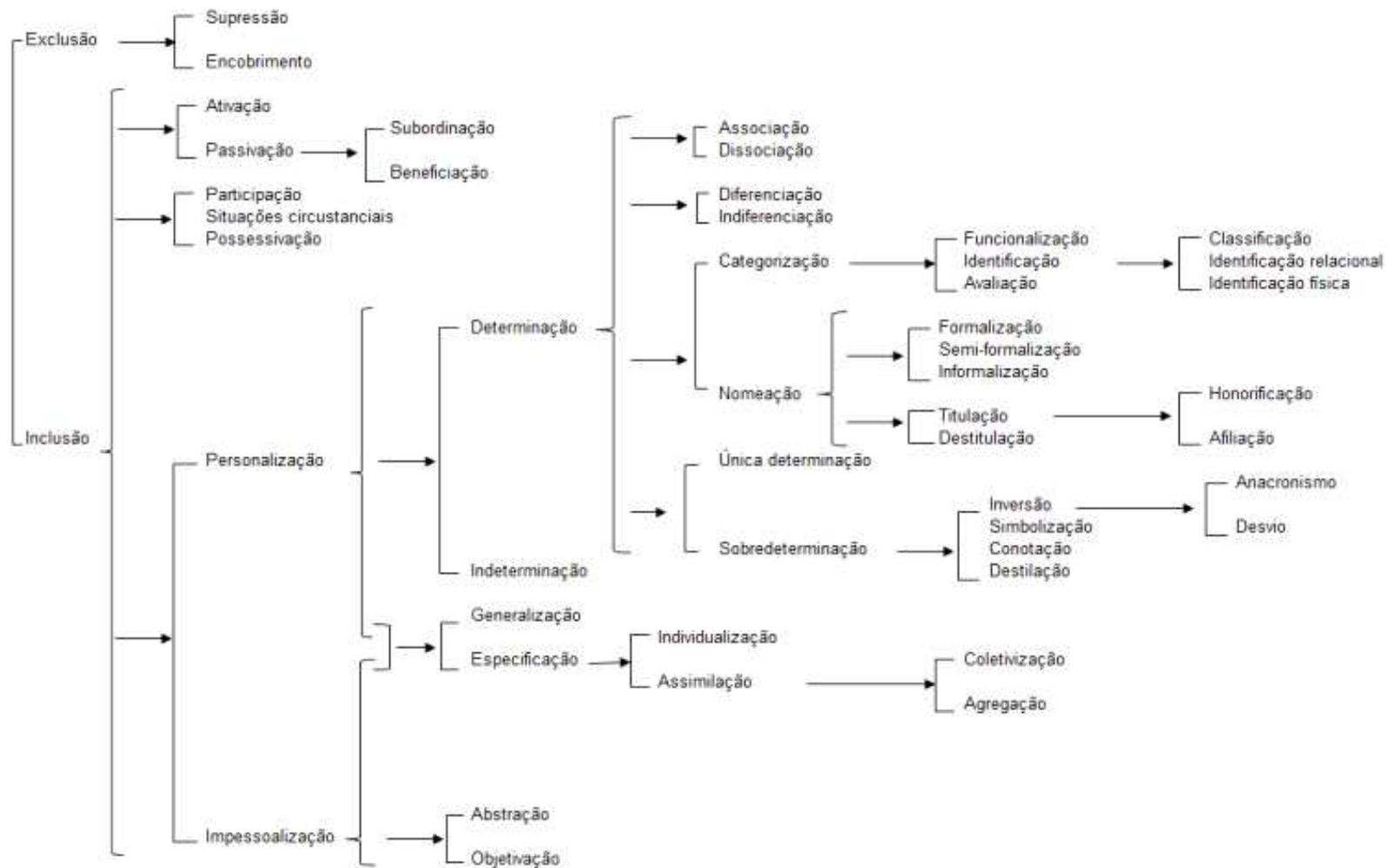


FIGURA 3 – Categorias sociosemânticas de representação de atores sociais – Sistema RAS  
 Fonte: Van Leeuwen (1997, p. 219; Van Leeuwen, 2006, p.66).

Como se vê, a Figura 3 apresenta as categorias de análise dos atores sociais no discurso e suas subdivisões. A análise dessas representações é subjetiva e considera os contextos de situação e de cultura. Neste trabalho, não discorrerei sobre o significado de cada uma delas em razão de este não ser o foco da presente pesquisa. A teoria da representação dos atores sociais será utilizada em conjunto com o sistema de avaliatividade, a ser apresentada na seção seguinte, para analisar os significados representacional e identificacional do discurso dos colaboradores da pesquisa, em razão de ela contribuir para a compreensão das relações de poder possivelmente encobertas nos discursos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Sobre o significado identificacional, cabe lembrar que ele está relacionado ao estilo, aos aspectos discursivos do modo de falar de uma pessoa, reveladores de seu modo de ser, de suas identidades (FAIRCLOUGH, 2003). A maneira como se fala ou escreve revela quem se é, ou seja, a linguagem utilizada em determinado contexto de cultura e/ou contexto social pode revelar identidades. Por esse motivo, as análises textuais devem se preocupar em identificar traços linguísticos que permitam perceber os estilos ou o modo como o enunciador identifica a si mesmo e como identifica outras pessoas. A Teoria da Representação dos Atores Sociais (TRAS) pode contribuir com essa análise, pois, segundo Fairclough (2003), os processos de identificação envolvem efeitos constitutivos do discurso e devem ser vistos como processos dialéticos nos quais os discursos estão inculcados nas identidades. Uma das consequências desse processo dialético do significado identificacional no texto pode ser pressuposto pelo significado representacional: as maneiras com que as pessoas identificam a si mesmas e como elas o fazem.

Cabe lembrar que a identificação é um processo complexo, sendo necessário fazer uma distinção dos aspectos de identidade pessoal (personalidade) e social. Identidade não pode ser reduzida à identidade social, ou seja, identificação não é um processo puramente textual, não é simplesmente uma questão de linguagem. As teorias pós-estruturalistas e pós-modernas têm associado identidades ao discurso, como um efeito do discurso, construídas no discurso (SILVA, 2008; HALL, 2008). Mas as pessoas não estão somente pré-dispostas a participar de uma determinada maneira nos eventos: são ativas, são agentes sociais, que fazem, criam, mudam as coisas. A maneira como representam as pessoas e as coisas contribui para essa agentividade. Nesse

sentido, Fairclough (2003) entende agência como sendo uma forma criativa e inovadora com que os agentes sociais realizam suas ações na sociedade, interagem socialmente, mudam as coisas na sociedade.

Para Fairclough (2003, p. 160), com base em Archer (2000), há dois tipos de agentes no discurso. O primeiro é classificado como *agente primário*: a posição involuntária em que as pessoas se encontram quando nascem, sejam pobres ou ricos, do gênero masculino ou feminino, não sendo possível escolher a que classe social desejam fazer parte ou que gênero social desejam ter. Na contemporaneidade, poucas pessoas permanecem nesses limites sociais, mas a capacidade de transformação depende de sua reflexividade e da capacidade de se transformar em *agentes incorporados*<sup>15</sup>, com a capacidade de transformarem a realidade social.

Essas transformações incluem os *estilos*, inculcados nas práticas sociais, realizados no discurso por meio de elementos linguísticos, como fenômenos fonológicos (pronúncia, entonação, ritmo), vocabulário e metáforas (advérbios como ‘terrivelmente’, ‘horripelmente’, ‘assustadoramente’) ou como palavras obscenas. O *estilo* envolve um jogo de linguagem falada e corporal. Para Fairclough (2003), o uso que as pessoas fazem das palavras nos textos é uma parte importante de como elas textualizam suas identidades, isto é, como representam a si mesmas, as pessoas e as coisas.

Fairclough (2003) entende que a modalidade e a avaliação fazem parte dos *estilos* no discurso e são maneiras de as pessoas se comprometerem em relação àquilo que é verdade e ao que é necessário (modalidade), e em relação ao que é desejado ou indesejado, bom ou ruim (avaliação). A maneira como as pessoas se comprometem no discurso, segundo esse autor, revela suas identidades, sendo a modalidade importante na análise de como as pessoas se comprometem nas relações sociais.

Sobre essas trocas de conhecimento e de bens e consumo, Halliday (1994) intitula modalidade *epistêmica* as trocas realizadas no âmbito do conhecimento, isto é, as trocas reveladoras do comprometimento do indivíduo com a verdade; quando as

---

<sup>15</sup> A tradução deste termo para o português foi trazido de Ramalho e Resende (2006) – *Corporate Agents* como “Agentes Incorporados”.

trocas se situam no âmbito do comprometimento com a obrigatoriedade ou necessidade, trata-se de modalidade *deôntica*. Para Martin e White (2005), a modalidade, conforme veremos na seção seguinte, é uma das marcas linguísticas que fundamentam a subcategoria *engajamento*, do sistema de avaliatividade.

Conforme pudemos ver ao longo desta seção, os significados do discurso são realizados de forma dialógica. A análise do significado representacional pode ser feita por meio da TRAS (VAN LEEUWEN, 2008), que, por sua vez, pode contribuir para compreender o significado identificacional, pela avaliação moral. A identificação das estratégias de avaliação moral pode ser aprofundada por meio do Sistema de Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005), que aborda, conforme será visto na próxima seção, os juízos de valor utilizados pelos usuários da língua.

### **2.3 A avaliatividade no discurso**

O Sistema de Avaliatividade<sup>16</sup> (*Appraisal System*), uma ramificação da LSF, de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), constitui um sistema semântico-discursivo para analisar as diferentes realizações das estruturas léxico-gramaticais no texto por meio dos recursos disponíveis na semântica do discurso. No início do ano 2000, James Martin, em seu artigo intitulado *Beyond Exchange* (Além da troca), apresentou proposta de análise das trocas – metafunção interpessoal (proposição e proposta) da LSF – sugeridas por Halliday (1994) a partir do estrato léxico-gramatical da linguagem. Desde essa publicação, a Sistema de Avaliatividade vem sendo

---

<sup>16</sup> Optei por traduzir '*appraisal*' por 'avaliatividade', ao invés de 'avaliação', em conformidade com Vian Jr (2009). Para esse autor, o termo 'avaliatividade' está no nível do sistema, e 'avaliação' no nível do texto. Como essa teoria constitui um sistema, a palavra 'avaliatividade' retrata melhor a relação entre o sistema linguístico e o contexto de cultura. No Brasil, em alguns outros estudos, é possível encontrar a tradução do termo '*appraisal*' por 'valoração' ou, ainda, 'avaliação'.

aperfeiçoada e, em 2005, Martin e White publicaram o livro *The language of evaluation*, onde descrevem as categorias de análise dos três subsistemas que a compõem. Essa teoria propõe-se à descrição da seleção léxico-gramatical utilizada pelo enunciador para avaliar, para se posicionar, para julgar e para apreciar elementos da realidade (MARTIN e ROSE, 2003). Esse sistema, com base na LSF, considera em sua análise tanto o texto como a situação em que o discurso é produzido. De acordo com Martin e White (2005), a partir desses elementos, é possível compreender com maior precisão o caráter dialético entre a situação de produção (o contexto) e sua materialidade linguística no léxico e na gramática (o texto).

Antes de apresentar o sistema de avaliatividade e seus respectivos subsistemas, idealizado por Martin e White (2005), porém, faz-se necessário, esclarecer os conceitos que fundamentam esse estudo. Como se trata de uma teoria voltada para os estudos funcionais da língua, tem, em sua base, o conceito de dialogismo, de Bakhtin ([1992] 2003), o qual nos permite entender a linguagem como interação social, realizada em situações reais de uso da língua, nas práticas sociais. Segundo esse conceito, a realização do signo linguístico se dá, obrigatoriamente, em uma situação social, sem a qual não existe possibilidade de compreensão da natureza semiótica do signo linguístico (BAKHTIN, [1992] 2003).

Outro conceito importante para compreensão do Sistema de Avaliatividade é a noção de *instanciação*, que, segundo Vian Jr (2010), possibilita uma melhor compreensão de como os recursos disponíveis no sistema linguístico realizam-se léxico-gramaticalmente por meio de fraseados (*wordings*). Para esse autor, essa noção nos permite perceber com mais precisão “como o texto relaciona-se ao sistema linguístico e como este é realizado como produto resultante da interação entre a linguagem e o contexto em que é produzida” (VIAN JR, 2010, p. 23).

Nessa teoria, *sistema* é entendido como um conjunto de opções de nível semântico discursivo (*c.f.* figura 2, p. 62) que se coloca à disposição dos usuários da língua, instanciado em um texto no nível léxico-gramatical por meio de mecanismos linguísticos de avaliação (MARTIN e WHITE, 2005).

Os três níveis de abstração do sistema semiótico da linguagem – o grafofonológico; o léxico-gramatical; e o semântico-discursivo – são realizados a partir das

escolhas que o falante/escritor faz. O nível de abstração semântico-discursivo está relacionado com aspectos da organização do discurso, incluindo aspectos de identificação, como, por exemplo, a maneira como os indivíduos se posicionam em relação às pessoas e às coisas, de que maneira negociam e avaliam serviços e informações. Segundo Martin e White (2005), a *avaliatividade* está inserida na semântica do discurso por três motivos: pela realização de a atitude tender a ultrapassar a fase do discurso e os limites gramaticais; por uma dada atitude ser realizada através de um arranjo de categorias gramaticais; e pelo uso da metáfora gramatical (Halliday, 1994), ou seja, pela tensão existente entre o fraseado e o significado.

As atitudes dos indivíduos podem demonstrar maior ou menor proximidade com os interlocutores, podem ser mais ou menos entusiásticos, mais ou menos formais. O sistema de *avaliatividade*, então, permite analisar os mecanismos semânticos discursivos nas atitudes das pessoas.

Para categorizar os recursos léxico-gramaticais utilizados no discurso, Martin e White (2005) desenvolveram o sistema de *avaliatividade* para identificar os significados interpessoais das ações do cotidiano realizadas pelos usuários da língua e dividiram-no em três grandes subsistemas: Atitude (*Attitude*), Gradação (*Graduation*) e Engajamento (*Engagement*), que, por sua vez, se organizam em outras categorias.

Por meio do subsistema de *Attitude* podem-se identificar os sentimentos, as emoções, os julgamentos e as avaliações que as pessoas expressam nos textos (MARTIN e WHITE, 2005). Esse subsistema, por sua vez, é dividido em três categorias:

- a. *Afeto* – recursos semânticos que expressam reações emocionais, como, por exemplo, ficar chocado com um acontecimento em específico;
- b. *Julgamento* – recursos utilizados para avaliar o comportamento humano (caráter, ética), de acordo com os princípios e regras que regem a sociedade;
- c. *Apreciação* – recursos empregados para atribuir valor estético às coisas, incluindo fenômenos naturais e atividades humanas individuais, mas não o comportamento.

Martin e White (2005) também classificaram as categorias *afeto*, *juízo* e *apreciação*, do subsistema de *Atitude*, e seus respectivos significados, conforme mostra, resumidamente, a Figura 4:

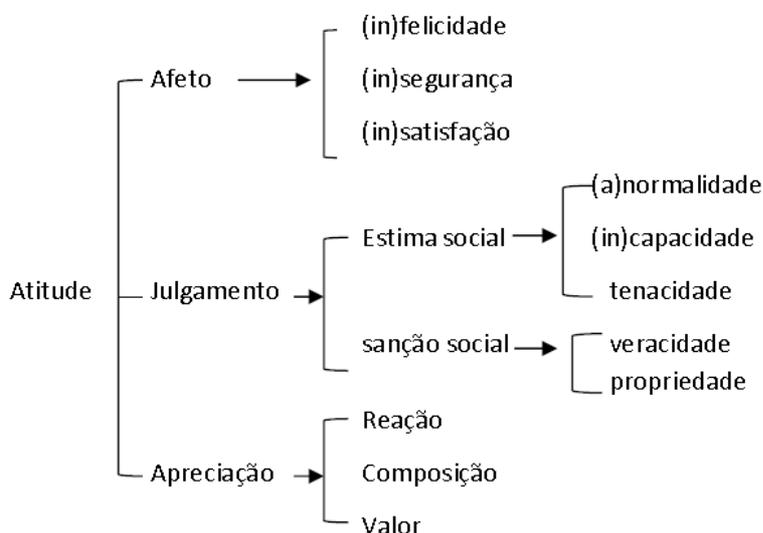


FIGURA 4 – Subsistema de *atitude* e suas respectivas categorias  
 Fonte: Adaptado de Martin e White (2005)

O outro subsistema, *Engajamento*, segundo Martin e White (2005), está relacionado com a maneira como se utilizam recursos linguísticos, como projeção, modalização, polarização e demais recursos semânticos utilizados pelos usuários da língua, para se posicionar (engajar) na interação social, isto é, para concordar, discordar e argumentar sobre propostas e proposições (trocas linguísticas presentes na metafunção identificacional, *cf.* seção 2.1). O *Engajamento* vincula-se à noção bakhtiniana de intertextualidade ou heteroglossia, ou seja, à multiplicidade de vozes presentes em um texto, mesmo que elas não sejam manifestadas explicitamente (FAIRCLOUGH, [1992] 2008).

No subsistema *Engajamento*, encontramos as categorias monoglossia e heteroglossia, as quais podem ocorrer de maneira expandida ou reduzida. As figuras cinco e seis, a seguir, mostram, de forma sintetizada, as categorias e os elementos do subsistema *Engajamento*.

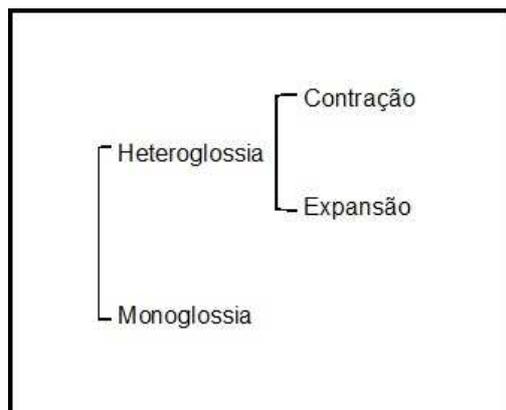


FIGURA 5 – Subsistema Engajamento  
 Fonte: MARTIN e WHITE, 2005, p. 104

De maneira geral, as enunciações podem ser sistematizadas de acordo com essas duas grandes categorias, heteroglossia e monoglossia. Esta última é atribuída ao enunciado que não faz nenhuma referência a outras vozes ou pontos de vistas no discurso. A heteroglossia, por sua vez, permite a realização de duas possibilidades dialógicas, a contração e a expansão (MARTIN e WHITE, 2005), conforme mostra o detalhamento da Figura 6, abaixo.

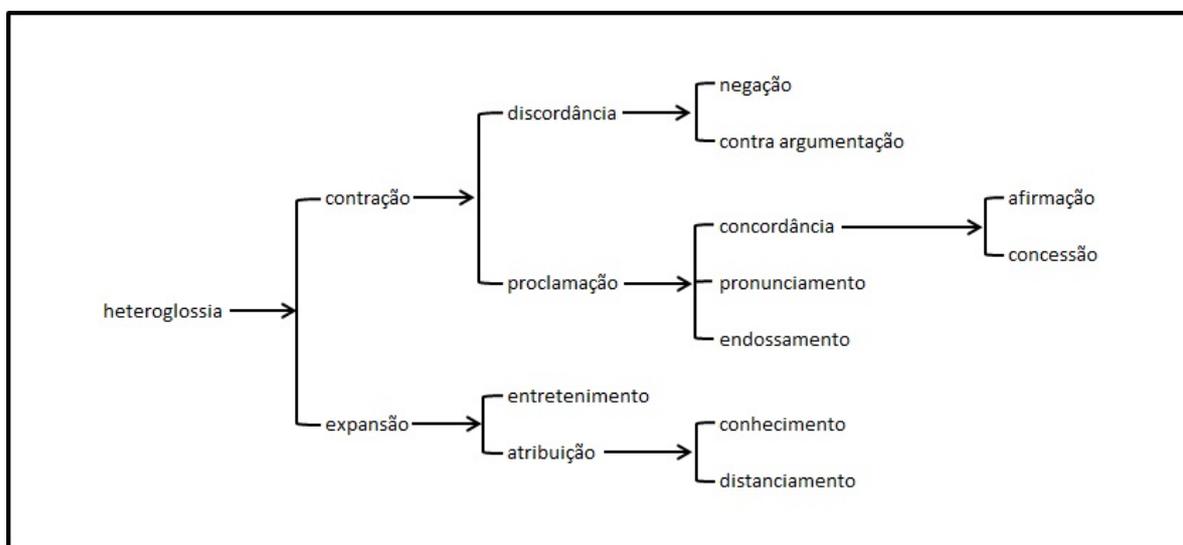


FIGURA 6 – Subsistema Engajamento expandido  
 Fonte: MARTIN e WHITE, 2005, p. 134.

Segundo Martin e White (2005), a perspectiva dialógica leva-nos a perceber a forma como o falante/escritor se contrapõe ou endossa as vozes e os pontos de vista presentes no enunciado, isto é, de que maneira ele dialoga, se alinha em relação às vozes presentes no discurso. Se o alinhamento do falante/escritor em relação às vozes é positivo, temos a expansão dialógica. Caso haja alguma restrição ou crítica em relação às vozes, temos a contração dialógica.

Como se pode ver na figura 6, Martin e White (2005) apresentam a seguinte taxonomia para o subsistema *engajamento*, na categoria heteroglossia:

- (a) *Discordância* – são recursos linguísticos por meio dos quais um enunciado realizado anteriormente é rejeitado pelo interlocutor ou refutado como algo retoricamente irrelevante, equivocado, etc. A discordância pode ser identificada por meio da *negação* ou *contra argumentação*.
- (b) *Proclamação* - refere-se às formulações que podem ser interpretadas como defesa ou argumentação antecipada, como forma de inibir, combater, suprimir, descartar, eliminar posicionamentos retóricos futuros. Esses recursos têm a intenção de contradizer ou desafiar a posição do locutor. Há três maneiras de identificar a proclamação no discurso: pela *concordância*, pelo *pronunciamento* e pelo *endosso*.
- (c) *Entretenimento*<sup>17</sup> - refere-se aos recursos usados para indicar o grau de probabilidade, ou posicionar uma proposição, ou proposta, como uma entre outras posições possíveis em um determinado ponto da escala de probabilidade.

---

<sup>17</sup> No original (MARTIN; WHITE, 2005, p. 104) *entertain*. Segundo Lima e Coroa (2010), o primeiro termo utilizado por White (2001) para nomear essa categoria foi *probabilize* (indicação de probabilidade ou probabilização). Em publicação mais recente, Martin e White (2005) alteraram essa nomenclatura para *entertainment*. Lima e Coroa (2010) esclarecem que não há, em Martin e White (2005), uma explicação detalhada da mudança taxionômica da categoria desse subsistema no Sistema de Avaliatividade, e, por essa razão, é difícil explicar o motivo da mudança. De acordo com esses autores, semanticamente, a melhor tradução do termo para o português é *probabilidade* ou *probabilização*. Todavia, optei pela tradução de Vian Jr. (2010), *entrenimento*, por entender que essa é uma estratégia de negociação em que o usuário da língua tenta desviar a atenção do interlocutor para outro foco.

(d) *Atribuição* - são alternativas dialógicas que inserem uma voz externa no texto com o objetivo de compor e reforçar a argumentação. Podemos identificar a atribuição por meio do *conhecimento* e do *distanciamento*.

Conforme sistematizado no Quadro 4, seção 2.1, as funções da linguagem sugeridas por Halliday e Matthiessen (2004) realizam proposições e propostas por meio da *modalização* e da *modulação*, as quais estão presentes na categoria *entretenimento*. Por esse motivo, cabe esclarecer que esta categoria está associada às origens das atitudes dos indivíduos, isto é, ao modo como as pessoas articulam as vozes para expressar suas opiniões no discurso (VIAN JR, 2010). Na *expansão dialógica*, a categoria *entretenimento* permite conhecer o grau de comprometimento do falante/escritor com o contexto de situação por meio do processo da modalidade. Essa compreensão é possível por meio da percepção das declarações de probabilidade realizadas léxico-gramaticalmente por verbos modais (*parecer, poder, dever, ter que*), adjuntos modais (*talvez, provavelmente*), atributos modais (*é possível que, é provável que*), circunstâncias (*em minha opinião*) e por meio de alguns verbos de processo mental, como, por exemplo, *eu acho que, eu acredito que, estou convencido que* (MARTIN; WHITE, 2005).

Para Vian Jr (2010), as pessoas selecionam elementos interpessoais do sistema linguístico que permitem indicar o posicionamento dialógico do produtor textual e a maneira como este se compromete com o que é enunciado, como ele polariza as informações veiculadas. Como os recursos do *entretenimento* baseiam-se na subjetividade do autor/falante, esses são realizados por diferentes locuções modalizadoras. Nesse sentido, esse recurso permite uma maior negociação dos sentidos atribuídos ao texto e, conseqüentemente, está diretamente relacionado à noção de dialogismo proposta por Bakhtin (VIAN JR, 2010).

Sobre a modalização da linguagem, Neves (1996, p. 165) esclarece que, do ponto de vista linguístico, “a modalidade de uma sentença é determinada pelos elementos atitudinais”. A título de esclarecimento, trago, de maneira bem resumida, segundo Neves (1996, p. 166-168), as maneiras de o usuário da língua expressar a modalidade na língua portuguesa:

- (a) Por um verbo auxiliar modal ou de significação plena, indicadores de opinião, crença ou saber: “*deve* ser como na televisão”; “o teatro não é *tão divulgado*”;
- (b) Por um advérbio, que também pode associar-se a um verbo auxiliar modal: “*provavelmente* ele *deve* ter falado com você”; “*talvez* ele venha mais tarde”; “isso obrigatoriamente implica despesas”.
- (c) Por um adjetivo em posição predicativa: “ele disse que vai ser necessário um aborto”; “é preciso que o indivíduo compreenda”.
- (d) Por um substantivo: “esta é a *minha opinião*”; “eu *tenho a impressão*”.
- (e) Pelas categorias gramaticais do verbo (tempo/aspecto/modo), frequentemente associadas a lexemas modalizadores: “eu *poderia* me alimentar só de carne”; “*talvez* eu *tenha deixado* algum grupo”.

Por fim, o último subsistema do sistema de *avaliatividade* é a *Gradação* (MARTIN e WHITE, 2005), referente aos recursos que os usuários da língua utilizam para graduar a força e o foco de suas avaliações. Para esses autores, a semântica da gradação é importante para marcar a força avaliativa do subsistema de *Atitude* e do subsistema de *Engajamento*. De acordo com Martin e White (2005, p. 135), a “gradabilidade” é uma propriedade de significado atitudinal, isto é, são propriedades gerais de valores do afeto, do julgamento e da apreciação, que constroem menor ou maior grau de positividade ou negatividade. Este recurso está presente, também, no subsistema de engajamento, e é responsável pelos valores da escala de intensidade de que são investidos os enunciados dos falantes/escreventes (MARTIN e WHITE, 2005).

O subsistema de *Gradação* pode ocorrer de duas formas: pela intensidade ou pela quantidade, no caso do subsistema de força; e pela precisão, no caso do subsistema de foco. Este último (foco), de acordo com Martin e White (2005), não é encontrado como escala de gradação variável, mas como perspectiva de experiência, ou seja, podemos ser mais ou menos precisos ao falar, mais ou menos precisos para nos referir a algo.

O subsistema *força* opera de modo a intensificar e quantificar a linguagem. Geralmente, é realizado por meio do uso de advérbios, como, por exemplo, *muito*, *sempre*, *extremamente* etc.

A figura abaixo mostra de forma sucinta o subsistema de gradação do sistema de *avaliatividade*

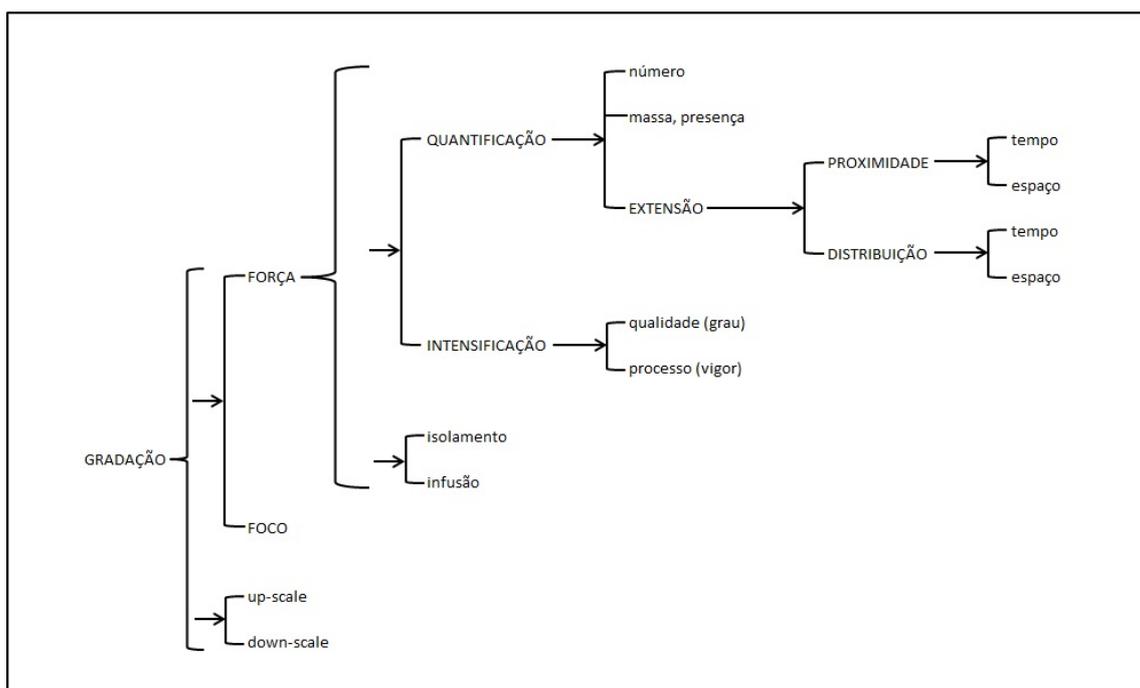


FIGURA 7 – Subsistema Gradação  
 Fonte: MARTIN e WHITE, 2005, p. 154.

Nesta pesquisa, adoto o sistema de *avaliatividade* para fundamentar a análise do modo de legitimação do discurso dos estudantes por avaliação moral, da TRAS (VAN LEEUWEN, 2008), e para analisar o significado identificacional no discurso, em razão de este abranger as questões discursivas referentes aos três subsistemas - *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação* -, e permitir identificar as marcas identitárias nos discursos dos colaboradores da pesquisa.

A interação das pessoas nas práticas sociais diárias pode ser analisada pelas avaliações afetivas e comportamentais, mobilizadas pelos recursos linguísticos. A análise dessas ocorrências contribui para identificar as marcas identitárias dos indivíduos reveladas no uso da linguagem. Os significados do discurso propostos por Fairclough (2003) não são realizados de maneira pontual e não se encontram separados

no discurso, mas são realizados dialogicamente. Por esse motivo, as teorias de análise que embasam o presente estudo, como, por exemplo, a do sistema de *avaliatividade* (MARTIN e WHITE, 2005) e a da representação dos atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008), são aqui utilizadas para identificar os três tipos de significado no texto: o acional (modo de agir), o representacional (modo de representar) e o identificacional (modo de ser).

## Capítulo 3

# O contexto sócio-histórico da investigação

Neste capítulo, apresento o histórico da expansão da educação superior no Brasil e sua relação com o processo de globalização da economia. Sobre a globalização, abordo a visão de Fairclough (2006), por estar relacionada aos estudos críticos da linguagem e por esse autor adotar perspectiva interdisciplinar de análise da conjuntura econômica e suas transformações na sociedade. Em seguida, trago um apanhado histórico de como se deu o chamado processo de democratização<sup>18</sup> da educação superior em nosso país, a fim de contextualizar o ingresso de estudantes nas instituições de ensino superior brasileiras para ilustrar como a oferta de vagas nos cursos de graduação e as facilidades de ingresso nesse nível de ensino atraem um público que não tinha acesso à educação superior até a década de 2000. Por fim, abordo os novos estudos de letramento em razão de este tema estar relacionado às análises críticas voltadas para o uso da língua(gem) nas práticas sociais, mais especificamente nos eventos que requerem habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto sociocultural.

---

<sup>18</sup> As políticas públicas para a educação superior, na década de 2000, instituíram o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e implementaram o Sistema de Seleção Unificada (SISU), todos com o objetivo de aumentar o acesso à educação superior, a fim de democratizá-la. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, disponíveis no sítio do INEP, o número de matrículas na educação superior brasileira, em 2002, totalizava 3.479.913, em 2008, 5.080.056, e em 2011 totalizou 6.739.689 matrículas.

### 3.1 Globalização e linguagem

Tomando como base o discurso do Ministro de Comunicação e Tecnologia da Informação da Romênia, em 2005, Fairclough (2006) faz uma reflexão sobre a relação existente entre a linguagem e a globalização em seus níveis político, econômico, cultural e transnacional. O discurso das novas possibilidades de negócios do mundo globalizado, por exemplo, possibilitou que um país de economia socialista como a Romênia, até aproximadamente 1989, passasse a realizar operações econômicas pertinentes à ‘economia global’ (FAIRCLOUGH, 2006, p. 2), e propiciou que aquele país desenvolvesse um sistema político democrático. A partir da análise das redes de interconectividades e interações que ultrapassam as fronteiras e os limites espaciais da economia – por meio de formas particulares de interação que o autor chama de ‘gêneros’ da comunicação, fundamentais para a interação global, Fairclough (2006) aborda os efeitos da inter-relação entre linguagem e globalização.

Esse vocabulário da economia globalizada inseriu novas palavras na língua romena, muitas delas provenientes do inglês, sendo todas relacionadas às transações econômicas globalizadas, inerentes à modernidade tardia (GIDDENS, 2002). Essas práticas discursivas mudaram as marcas identitárias dos romenos, e isso foi possível em razão das mudanças no discurso que começaram a circular naquela sociedade, acarretando mudanças também em sua estrutura social.

A partir dessas mudanças na língua(gem) dos romenos, Fairclough (2006) iniciou sua reflexão sobre o tema *globalização*, levando em consideração esse período sócio-histórico. Suas análises levaram-no a compreender o processo de globalização de duas maneiras: (1) como incorporação do espaço organizacional das relações e transformações sociais, gerando novas redes e fluxos de atividades, interação e exercício de poder nas relações transcontinental e inter-regional; (2) como ação complexa de conectividade, desenvolvendo rapidamente redes interconectadas e interdependentes, que caracterizam a vida social moderna (FAIRCLOUGH, 2006).

Esses circuitos de informação e de interação, interconectados por meio de redes, são realizados de diversas maneiras, por diferentes instâncias, como, por exemplo: fluxo de bens e serviços, e de dinheiro; redes financeiras internacionais no campo econômico;

interações e interconexões entre agências de comunicação nacionais e internacionais; mobilidade de pessoas, como migrantes, turistas, membros de organismos internacionais e nacionais; fluxos de imagens e representações por meio da mídia e das tecnologias de comunicação, entre outras. A partir desse entendimento, Fairclough (2006) considera três pontos básicos sobre o fenômeno da globalização em suas reflexões. O primeiro é a compreensão de que o fluxo de informações nas redes, em suas conectividades e interações, depende de formas particulares – gêneros discursivos – de comunicação, específicas da interação transnacional e inter-regional. Esses fluxos de interação incluem representações, narrativas e discurso, e, por isso, para esse autor, o que é globalizado é a língua(gem).

O segundo ponto refere-se à distinção entre processos reais e tendências de globalização, e entre processos reais e discursos de globalização. De acordo com Fairclough (2006), não se pode deixar de lado a compreensão de que globalização é um conjunto de mudanças reais que acontece no mundo, mas também é uma palavra que representa essas mudanças. Para ele, discurso está relacionado às práticas sociais e, por esse motivo, essas mudanças podem ser representadas como um agente causador das mudanças no mundo, como também podem ser uma forma de argumentação. Segundo esse autor, tal distinção é necessária para compreendermos o terceiro ponto apresentado por ele: a relação entre os *processos reais de globalização* e o *discurso de globalização*. Para Fairclough (2006), discurso não simplesmente representa esses processos reais de globalização como também contribui para criá-los e moldá-los.

Considerando esses três pontos, Fairclough (2006) distingue quatro abordagens voltadas para o tema globalização com foco na linguagem: *objetivista*, *retórica*, *ideológica* e *construtivista social*. A abordagem *objetivista* considera a globalização um conjunto de processos como um fato objetivo. Os que adotam essa posição entendem globalização como um processo do mundo real, como um objeto que o cientista social pode descrever. Essa abordagem fundamenta-se nos estudos de Bourdieu e Wacquant (2005), que consideram a globalização como processos objetivos simplificados no mundo real, os quais a ciência social tem tomado como objeto a ser descrito em suas pesquisas. A concepção *retórica* de globalização preocupa-se em como as representações da globalização são usadas para apoiar e legitimar ações políticas e persuadir o público-alvo dos discursos políticos. Já a abordagem *ideológica* entende que

os discursos de globalização contribuem sistematicamente para a legitimação de uma ordem global especial que incorpora relações assimétricas de poder entre os países ou dentro deles. Por fim, a abordagem *construtivista social* reconhece o caráter socialmente construído sobre a globalização na vida social e vê o discurso da globalização como um potencial de efeitos causais em processo de construção social.

Além de distinguir essas abordagens, Fairclough (2006, p. 26; 2010, p. 457) ainda assinala cinco modos possíveis de se representar as relações estabelecidas entre os *processos reais de globalização* e o *discurso de globalização*. Para esse autor,

- a) o discurso pode representar a globalização, ao dar informação às pessoas sobre esse processo, contribuindo para que elas o entendam;
- b) o discurso pode representar de forma errônea ou até mesmo mistificar o tema globalização, transmitindo uma impressão confusa e enganosa sobre esse fenômeno;
- c) o discurso pode ser usado retoricamente para projetar uma visão particular de globalização, a qual pode justificar ou legitimar ações, políticas ou estratégias de agentes ou agências sociais particulares, normalmente hegemônicas;
- d) o discurso pode contribuir para constituição, disseminação e reprodução de ideologias, as quais podem ser entendidas como formas de mistificação, e tem a função de sustentar uma forma específica de globalização e as relações de poder estabelecidas por meio desse processo;
- e) o discurso pode gerar representações imaginárias de como o mundo será ou poderia ser por meio de estratégias de mudanças, se alcançarem hegemonia, operacionalizadas para transformar o imaginário em realidade.

Esses pontos são importantes para analisarmos os discursos em diferentes níveis e sua relação com outros elementos dos eventos discursivos e das práticas sociais, e como são constituídos nas práticas sociais e como as constituem. A análise da relação entre discursos de globalização e sua operacionalização enquanto mudanças materiais possibilita compreender esse fenômeno como novas formas de agir e interagir na sociedade, como processo de construção de novas identidades.

Nesse sentido, para Fairclough (2006), discurso figura como um momento do processo de globalização, e a análise de como os textos (imagens visuais, filme, fotos, efeitos sonoros, linguagem corporal etc.) são utilizados como modo de agir no mundo e possibilita-nos entender as transformações sociais geradas por esse processo. Enquanto

processo dialético, quando mudanças no discurso são operacionalizadas, este se transforma em representações de mundo e, por conseguinte, gera novas práticas, novos discursos, novos momentos do processo social.

Podemos perceber esse processo, por exemplo, nas políticas educacionais brasileiras, cujas transformações foram operacionalizadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelas políticas públicas (REUNI, PROUNI, SISU) voltadas para a expansão do ensino superior, que geraram novas práticas e momentos do processo social. Esse processo de mudança, complexo e multifacetado (globalização), contribui para o entendimento do contexto histórico das transformações das políticas educacionais brasileiras, conforme veremos na seção seguinte, e sua relação com o problema norteador desta pesquisa e o discurso dos colaboradores deste estudo, conforme será mostrado no capítulo 5 deste trabalho.

### **3.2 A expansão da educação superior no Brasil**

Nas duas últimas décadas, o sistema brasileiro de educação superior passou por significativas transformações, entre elas, a acentuada expansão do setor privado a partir da promulgação da nova LDB, Lei 9394/96, que instituiu, entre outras mudanças, a diversificação da organização acadêmica das instituições de ensino, os processos de avaliação e as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Nos textos legais, como, por exemplo, a LDB e o PNE, podemos perceber que essa abertura expressa a ótica neoliberal das políticas educacionais brasileiras e a quebra do modelo universitário baseado na tríade ensino-pesquisa-extensão. As metas traçadas no PNE do ano 2000, por exemplo, visam à expansão do acesso dos jovens à educação superior, contando, principalmente, com a contribuição das instituições privadas de ensino. A organização acadêmica das instituições no sistema federal de ensino inclui estabelecimentos que não precisam realizar pesquisas e, segundo o censo da educação superior de 2011, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), esses são as

instituições que detêm o maior percentual de matrículas nesse nível de ensino. Essa expansão de matrículas em instituições caracterizadas como não-universitárias é fruto do crescimento das demandas do mundo do trabalho por recursos humanos mais qualificados (SHIROMA, 2001), geradas pelo processo de globalização. A educação básica passou a ser insuficiente para preparar uma força de trabalho adequada para o mercado competitivo e, então, iniciou-se a demanda pela educação superior.

Essas ações exemplificam a relação existente entre o processo de globalização e as novas formas de agir e interagir na sociedade, entre o discurso e as mudanças sociais (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2006). Para Fairclough (2003), as ordens de discurso associadas às redes de práticas sociais geram diferentes gêneros discursivos, que se ligam com regularidade a outros gêneros e podem operar como agente regulador, selecionando e privilegiando alguns discursos em detrimento de outros. Neste caso, a LDB gerou a necessidade de se elaborar um plano decenal de educação, fundamentado, entre outros, no discurso do mundo do trabalho e dos organismos internacionais que estabelecem as diretrizes para a educação mundial. Essas ordens de discurso geraram novas práticas, novos discursos e novas identidades, conforme será visto posteriormente, no capítulo 5 deste trabalho.

Como reflexo do processo de globalização e, conseqüentemente, do discurso neoliberal, o texto do PNE para a década de 2000-2010 esclarece que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Além disso, esse documento reconhece que, em um mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância do ensino superior e de suas instituições é cada vez maior para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país.

Esse discurso da política econômica, presente no texto do PNE, relaciona a educação ao desenvolvimento econômico do país e ao suprimento da demanda do mundo do trabalho. O diagnóstico, em 2000, para esse nível de ensino, apresentado no PNE, foi que a porcentagem de matriculados em relação à população de 18 a 24 anos representava menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de

outros países do continente sul-americano. A meta era atingir um percentual de 30% em 2010. Todavia, nos resultados do censo da educação superior de 2011<sup>19</sup>, apresentados pelo INEP, esse percentual, naquele ano, girava em torno de 17%. A Argentina, por exemplo, apresentava, no início do século XXI, índice de 40%, o Chile, de 20,6%, a Venezuela, de 26%, e a Bolívia, de 20,6%. O Brasil, no final do século XX, apresentava índices bem abaixo de seus vizinhos e esses índices podiam demonstrar baixo índice de desenvolvimento humano, o que acarretava consequências negativas no mercado econômico.

A partir do ano 2000, os esforços do governo brasileiro, então, foram concentrados no objetivo de propiciar o ingresso dos jovens nas instituições de ensino superior. O texto da Lei 10.172 (PNE) revela, também, a pressão dos organismos internacionais, como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>20</sup> e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>21</sup>, para que o Brasil implementasse políticas públicas que aumentassem o número de vagas nesse nível de ensino, a fim de propiciar o avanço no desenvolvimento do país. O discurso desses organismos internacionais representava o discurso da economia capitalista globalizada, preocupada com a diversificação das fontes de produção e o aumento de renda. O texto mostra, também, a preocupação com a massificação do ensino e prevê a contribuição do setor privado para o alcance das metas de expansão para a primeira década do presente século, pois, já naquela época, este setor oferecia a maior parte das vagas nesse nível de ensino.

---

<sup>19</sup> Dados disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso em dez de 2011

<sup>20</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) foi criada para promover a paz e os direitos humanos com base na solidariedade intelectual e moral da humanidade. Uma de suas funções é colaborar com os países membros na formulação de suas políticas educacionais (<http://www.Direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-a%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A4ncia-e-Cultura/o-que-e-unesco.html>)

<sup>21</sup> A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental, que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros ([http://www.oecd.org/home/0,3675,fr\\_2649\\_201185\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/home/0,3675,fr_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html))

Para contribuir com essa reflexão sobre o histórico da educação no Brasil e sua relação com as ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 2003), recorro ao contexto econômico da sociedade da chamada modernidade tardia. Alguns autores, como Harvey (1998) e Antunes (1999), discorrem sobre as transformações sociais e econômicas do capitalismo a partir da década de 1980, voltadas para uma economia pós-industrial, em que a força de trabalho se concentrava cada vez mais em ideias e comunicação, o que iniciava um novo ciclo econômico. A partir de então, a chamada democratização do acesso ao ensino superior passou a ser tema emergente, complexo e de fundamental importância, sobretudo levando-se em consideração o cenário de construção da chamada *sociedade do conhecimento* e, ainda, as mudanças do mundo do trabalho, o processo de *mundialização*<sup>22</sup> do capital e as alterações que ocorreram no papel do Estado desde os anos de 1980.

O estágio atual do capitalismo é resultado da introdução de tipos radicalmente novos de tecnologia na economia, mas caracterizados, também, por uma ampliação dos mecanismos internos do sistema como um todo, incluindo as mais diversas áreas do planeta (JAMESON, 2004). Esse processo de expansão do capital se deu em sua etapa transnacional da economia e fundamenta-se na ideia de que esta é baseada no conhecimento, na sociedade da informação; ou seja, faz supor que o conhecimento é valioso e pode ser produzido, trocado e consumido enquanto discurso. Nesse sentido, o conhecimento tornou-se moeda corrente do capitalismo. Percebeu-se que o conhecimento está presente nas práticas discursivas e no modo de agir e interagir socialmente, isto é, nas práticas sociais.

As políticas educacionais, nesse cenário de mudança do capitalismo, em razão das transformações ocorridas na esfera da produção e do mercado (HARVEY, 1998),

---

<sup>22</sup> Segundo Benko (2002, p. 45), “a mundialização designa a crescente integração das diferentes partes do mundo, sob o efeito da aceleração das trocas, do impulso das novas tecnologias da informação e da comunicação, dos meios de transporte etc.” Para esse autor a *mundialização* refere-se a processos muito específicos que, para uns, são um prolongamento de tendências antigas e, para outros, marcam um novo período. Para Benko (2002), *globalização* é um termo anglo-saxão e *mundialização*, um termo de origem consagrado pelas empresas multinacionais. Em algumas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a geografia, esses termos são tidos como sinônimos. Neste trabalho, não tenho a preocupação em diferenciar um termo de outro, e, por esse motivo, tomo *mundialização* como sinônimo de *globalização*. O conceito de *globalização*, conforme esclarecido na seção 3.1, é tomado de Fairclough (2006).

fizeram parte do projeto de reforma do Estado brasileiro, cujo diagnóstico foi pautado no neoliberalismo. O objetivo era reformar o Estado para diminuir sua atuação, a fim de superar a crise estrutural capitalista (PERONI, 2008). Esse movimento da reforma repercutiu no mundo do trabalho que, por sua vez, demandou novos serviços e competências, e novo perfil do trabalhador. A demanda do mundo do trabalho, nesse sentido, incidiu na formação dos cidadãos.

Por esse motivo, a Unesco, a partir da década de 1980, iniciou um ciclo de estudos sobre a educação mundial e diagnosticou os países em que o acesso à educação, em seus diferentes níveis, apresentava maiores discrepâncias. Os estudos mostraram que os problemas se estendiam desde a educação básica até a educação superior. A partir de então, a Unesco tem se empenhado em discutir a inclusão de todas as faixas etárias no processo educacional e estimulado a política inclusiva de gêneros sociais e etnias minoritárias nos diversos níveis educacionais.

Nesse contexto histórico, mais uma vez, podemos perceber as transformações sociais a partir de ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 2003; 2006). As tendências das políticas educacionais brasileiras, nas duas últimas décadas, giram em torno da inclusão e da avaliação, desencadeadas pelo discurso materializado nos textos legais. Shiroma, Campos e Garcia (2005) apresentaram o resultado da análise das reformas educacionais, tendo por base os conceitos e os discursos presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais, e constataram que houve uma mudança no discurso utilizado por esses organismos. O estudo incluiu a análise dos relatórios do Banco Mundial do ano de 2000 e mostrou que o discurso, no início da década de 1990, tinha viés economicista, e as palavras mais encontradas nos documentos oficiais eram, por exemplo, qualidade, produtividade, eficiência e eficácia. No final dessa década, esse discurso passou a ser mais humanista e a ênfase passou a ser em justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança.

O resultado do estudo de Shiroma, Campos e Garcia (2005) aponta a tendência mundial de mudança nas políticas públicas educacionais e a preocupação dos organismos internacionais em alterar o foco do discurso sobre a educação e sobre a economia mundial:

Palavras importam, fazem diferença, era o alerta feito por um importante relatório, elaborado, em 1995, pela *Comission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Européia presidida por Dahrendorf (1995). Dedicou um capítulo inteiro ao tratamento do “vocabulário para mudança”. Iniciava dizendo: *words matter*. Esse relatório propôs que rompêssemos a prisão do vocabulário que ignora importantes elementos do “bem-estar” e, para fazê-lo, sugeriu o uso de alguns termos especialmente importantes, como: riqueza (*wealth*), desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários (*stakeholders*), cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo. (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 428)

Nota-se que o discurso da globalização incidiu diretamente na estrutura social brasileira; isto é, acarretou mudanças nas práticas sociais, e nas ordens de discurso. Essa mudança do discurso dos organismos nacionais e internacionais – aumentar o número de vagas na educação superior, a fim de propiciar o avanço no desenvolvimento do país – desencadeou políticas públicas no sentido de ampliar o acesso a esse nível de ensino. As políticas educacionais (LDB, PNE) foram direcionadas a atender ao solicitado pelos organismos internacionais por meio da reestruturação do sistema de ensino, gerando uma série de ações, propostas em diferentes gêneros discursivos (leis, planejamentos, avaliações), a fim de ampliar a oferta de vagas e proporcionar maiores facilidades de acesso ao ensino. Essas leis geraram novas necessidades, como, por exemplo, a de acompanhar a qualidade do ensino oferecido pelos países membros da Unesco. Por conseguinte, suscitaram novos estilos e identidades (inclusão de estudantes, de professores). Percebemos, então, que o discurso da globalização fez com que surgissem novas práticas, novos discursos, novos momentos do processo social brasileiro. Esse processo mostra, mais uma vez, as ordens de discurso atuarem dentro de uma cadeia de gêneros.

Nesse contexto, os estudos sobre a modernidade tardia (GIDDENS, 2002) estão diretamente relacionados a essa análise, pois a linguagem da economia foi um dos elementos de transformação do processo social, dialeticamente interconectado com outros elementos da estrutura social (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). A ADC, nesse processo, auxilia o analista de discurso a mostrar de que maneira a ideia e a prática de capitalismo é construída por meio de processos de dominação e lutas de resistência. Isso é possível por meio da análise das representações de mundo presentes

no discurso dos organismos internacionais, que serviram de instrumento para a transformação da sociedade brasileira.

Entre as transformações do sistema de ensino, estão as práticas da avaliação sistemática, em larga escala. Essas foram necessárias para que o Estado conferisse os resultados frente às metas estabelecidas para a educação nacional. Outro objetivo foi o de conhecer a realidade e fazer diagnósticos para qualificar a expansão do ensino e prestar contas à sociedade. Depois, as práticas de medir, avaliar e informar passaram a ser instrumentos importantes para a destinação de verbas para as escolas públicas e para que o Estado pudesse conduzir as tarefas de reajuste e de regulação estatal. A chamada ‘cultura de avaliação’ passou a incluir outros objetivos, além daquele de diagnosticar o perfil da educação brasileira: passou a exercer papel regulador das instituições de ensino privadas e o de ser instrumento de democratização de acesso à educação superior, como é o caso do ENEM, que no ano de 2012 contou com mais de 4.100.000<sup>23</sup> de participantes, em razão de ser critério seletivo do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e de estar vinculado, desde 2009, ao Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Depois da década de 1990, de acordo com Shiroma (2001), o discurso oficial passou a se utilizar de uma estratégia que faz com que os interesses sociais, antes tidos como antagônicos, apareçam, hoje, como complementares. De acordo com essa autora, os relatórios da área social dos organismos internacionais e nacionais deixam claro, em seu texto, o inconformismo em relação aos índices de pobreza e exclusão social e prescrevem a educação e a empregabilidade como saída para reverter o processo da exclusão e do desenvolvimento do país.

Conforme dito anteriormente, para fazer valer as metas estabelecidas para os índices educacionais, o governo estabeleceu diferentes tipos de parcerias com o setor privado para que o acesso à educação superior pudesse alcançar a camada populacional mais humilde. Mais uma vez, percebem-se mudanças de caráter social em eventos e práticas sociais e educacionais no Brasil, como consequência do processo de globalização, isto é, mudanças nas ordens de discurso do sistema de ensino.

---

<sup>23</sup> Dados disponíveis em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/resultados-ja-disponiveis?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/resultados-ja-disponiveis?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)>, acesso em 12 jan. 2013.

Esse processo expansionista de acesso ao ensino superior, e a implementação do Estado avaliador, está relacionado ao contexto histórico do percurso educacional dos jovens brasileiros, o que, com certeza, repercute em seu processo de formação profissional e na construção de suas identidades em cenários cada vez mais diversificados. Além disso, o valor de um diploma de curso superior, na atual sociedade, na vida desses jovens, tem significados diversos, conforme mostrarei na seção seguinte.

### **3.3 Emprego, diploma de graduação e modernidade tardia**

A repercussão do fenômeno da globalização nos sistemas de ensino tem sido bastante estudado nos últimos anos. A esse respeito, Carnoy (2002) faz uma reflexão sobre suas consequências na educação e analisa em profundidade as principais reformas educacionais implementadas por alguns países na década de 1990 e no início da década de 2000, entre eles os da América Latina.

Essas reflexões têm início com os efeitos da globalização sobre o mundo do trabalho, a organização das atividades profissionais e as competências exigidas em cada uma dessas atividades no mundo contemporâneo. Para esse autor, a globalização exerce real impacto sobre a organização do trabalho e da atividade profissional. O trabalho acaba por se estabelecer em torno da noção de *flexibilidade* (cf. Capítulo 1), fazendo com que, no decorrer da vida profissional, os trabalhadores troquem várias vezes de atividade e tenham a tendência de ser cada vez mais polivalentes (CARNOY, 2002). Esse processo faz com que o nível médio de instrução da população economicamente ativa se eleve e possibilite àqueles que estão afastados da escola retornar a ela para desenvolver novas competências. De outro lado, a elevação da renda dos funcionários mais qualificados suscita o interesse das pessoas em ingressar na educação superior.

Outro movimento da globalização é o impacto que esse processo tem sobre o comércio dos países, fazendo com que boa parte da *produção econômica* mundial seja voltada para *trocias comerciais* globalizadas. A essência desse impacto, porém, não está contida nas cifras comerciais e de investimento, mas na nova concepção de tempo e espaço econômico e social, influenciadas pelas novas tecnologias da informação e da

comunicação, que permitem a troca de saberes em tempo real entre as mais distantes localidades do planeta.

O impacto dessa flexibilidade requerida pelo mundo do trabalho, segundo Bauman (2011), traz implicações para a educação. Esse autor esclarece que no mundo líquido moderno, onde as coisas raramente mantêm sua forma por tempo suficiente para garantir segurança e confiabilidade a longo prazo, a solidez dos fatos vem sendo interpretada como ameaça. Qualquer compromisso em longo prazo prenuncia um futuro sobrecarregado de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de agarrar alguma oportunidade que venha a surgir. Essa reflexão se estende ao “pacote de conhecimento” (BAUMAN, 2011, p. 113), obtido durante a passagem pela escola ou universidade. A percepção de que a educação é um produto destinado à apropriação de conhecimento, que podia ser conservado para sempre, não é mais aceite. De acordo com esse autor, “o mundo que habitamos parece muito mais uma máquina de esquecer que um ambiente favorável e propício ao estudo” (p. 114). Nesse caso, o aprendizado necessariamente vai à caça de objetos elusivos. Essa é outra consequência do processo de globalização nas ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 2006), pois o mercado requer um processo de educação continuada em razão das novas redes de comunicação, dos novos gêneros discursivos criados para atendê-las e dos novos recursos provenientes de estruturas sociais contemporâneas.

Atualmente, tem-se um mercado de conhecimento que se vincula à educação e que, como em todos os mercados de todos os produtos, compromissos de longo prazo e vínculos indestrutíveis são vistos como obstáculos. Nesse sentido, quem quiser obter sucesso nas empresas deve demonstrar facilidade de convivência, comunicabilidade e curiosidade, ou seja, deve ser capaz de “vender a si mesmo” (BAUMAN, 2011, p.120), no conjunto de sua personalidade, como um valor único e insubstituível, capaz de aprimorar a qualidade da equipe. A receita para o sucesso profissional é não ser igual aos outros, mas ‘ser você mesmo’. É a diferença que “vende” melhor, isto é, possuir conhecimentos e habilidades inerentes a um determinado cargo não é mais suficiente para o mundo do trabalho, mas sim oferecer ideias incomuns, projetos excepcionais nunca antes sugeridos, diferentes dos demais colegas de trabalho. Este é um tipo de conhecimento que homens e mulheres ambicionam na modernidade tardia. Mais uma vez, podemos perceber a incidência do processo de globalização nas ordens de discurso

(FAIRCLOUGH, 2006), sendo que, desta vez, essa percepção é mais visível na construção de novas identidades.

Sobre essas mudanças nas ordens de discurso relacionadas à educação brasileira, cabe lembrar as reflexões de Jameson (2006) a respeito da distinção entre alta cultura e cultura de massa. Segundo esse autor, esse processo incidiu diretamente na vida da educação superior, que tradicionalmente investia na preservação de um saber científico, próprio da alta cultura. Essa mudança de perspectiva, na modernidade tardia, contrapõe-se ao pensamento da modernidade. Em um mundo em que tudo parece ser provisório, assim também o é o saber. A preocupação com a transmissão de um conhecimento ortodoxo já não mais tem a mesma funcionalidade de antes, pois novas descobertas fazem com que o conhecimento e a ciência se transformem, isto é, que se desenvolvam em razão de suas novas funcionalidades. Podemos ver as consequências do processo de globalização nas ordens de discurso, mais uma vez, nos textos das políticas públicas educacionais brasileiras, ao diversificar as modalidades de instituição de ensino.

Essas reflexões nos conduzem a compreender que o ensino não-universitário, porém considerado superior, é fruto do pensamento da modernidade tardia. Esse conceito de ensino superior confirma a ótica neoliberal, citada anteriormente, sobre a quebra do modelo universitário baseado na tríade ensino-pesquisa-extensão (PERONI, 2008). Esse movimento está inserido nas mudanças de cunho econômico e político e envolvem o mundo do trabalho, pois fazem parte do processo de reestruturação produtiva e são resultantes do processo de superação do modelo fordista (HARVEY, 1998; JAMESON, 2006), em favor da acumulação flexível. Isso gerou mudanças nas intervenções do Estado nas práticas econômicas.

Para Bauman (2011), os estudantes, de maneira geral, não estão mais em busca de uma educação ortodoxa, voltada para a pesquisa e para a aquisição de novos conhecimentos. Eles desejam o que o mercado exige deles, ou seja, um diploma que mostre um conhecimento específico de uma determinada área, naquele momento. Por outro lado, a sociedade na modernidade tardia tem gerado medo e insegurança nas pessoas, e a competição entre os jovens está cada vez mais acirrada. O receio de não conseguir um emprego é grande. O diploma de curso superior, nesse sentido, é visto, simbolicamente, como um objeto adquirido, uma '*commodity*', que pode se tornar o

passaporte para a segurança que os estudantes almejam: conseguir um emprego estável que lhes proporcione uma vida tranquila.

Para fundamentar esse tema, cabe citar o relatório anual de educação, *Education at a Glance*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado em setembro de 2011. Esse documento apresenta análises comparativas de 32 países membros dessa organização internacional, entre eles o Brasil, sobre os investimentos em educação e o retorno obtido por eles com esses gastos. O relatório panorâmico permite, também, visualizar se o resultado dessa equação gasto/retorno sobre alguns dos índices que mensuram o desenvolvimento do país é positivo, como, por exemplo, empregabilidade e demandas do mundo do trabalho.

Entre os indicadores provenientes do estudo realizado pela OCDE, estão: (a) o valor gasto com cada nível de ensino nos países que participaram da pesquisa; (b) a estrutura dos sistemas educacionais; (c) os resultados obtidos com os investimentos na educação; e (d) o impacto dos diferentes níveis de ensino sobre os salários dos cidadãos e sobre os empregos provisionados para os adultos que estão no mundo do trabalho, depois de concluírem os estudos.

O indicador da relação entre o tempo de ensino e o retorno financeiro que o indivíduo pode ter ao ingressar no mundo do trabalho depois de concluir os estudos mostra variação geralmente positiva (OCDE, 2011). No Brasil, as taxas de emprego são, aproximadamente, 20% maiores para os que concluíram uma graduação do que para os que têm apenas ensino médio. O aumento na renda dos cidadãos que concluem um curso superior, no Brasil, é 50% superior à média dos países filiados à OCDE. No Brasil, um diploma de graduação pode levar um cidadão a ganhar um salário 100% maior que o do indivíduo que não tem graduação. De acordo com o relatório panorâmico da educação, organizado pela OCDE, esse percentual indica um forte sinal de alinhamento do sistema educacional com o mundo do trabalho.

Nesse contexto, a partir da década de 1990, as decisões acerca da política educacional brasileira se voltaram para outros objetivos e o Estado passou a tomar decisões com base na ótica do mercado, como consequência do fenômeno da globalização, conforme visto anteriormente. Essas decisões geraram mudanças nas

práticas sociais, nos eventos e nos discursos, a partir de leis, decretos e planos nacionais para a educação.

No Brasil, as políticas públicas continuam a avançar na tentativa de aumentar o índice de ingressos na educação superior e ampliar as estatísticas das pesquisas realizadas pela OCDE. O processo seletivo para as universidades públicas está prestes a se transformar em processo unificado, seguindo as tendências do discurso dos organismos internacionais sobre inclusão social. Podemos relacionar esse processo ao padrão de acumulação flexível de produção (HARVEY, 1998), fundamentado na flexibilidade dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Esse processo reflete no novo papel do Estado, que se preocupa em atender às demandas postas pelo mercado econômico, inerente à ideologia neoliberal.

A valorização da avaliação como instrumento de promoção da qualidade da educação e de subsídio para a tomada de decisão das políticas públicas em educação data da década de 1970. Todavia, no Brasil, foi na década de 1990 que esse instrumento passou a ser referência para o acompanhamento das políticas educacionais e de promoção das políticas de equidade (BONAMINO, 2002; BONAMINO e FRANCO, 2002). Nessa mesma década, a política educacional passou a ter uma característica neoliberal mais acentuada, com tendência de as reformas reduzirem o nível de intervenção do Estado na qualificação dos cidadãos e, conseqüentemente, aumentar a responsabilidade dos indivíduos nas ações que visam à busca de suas necessidades e satisfações profissionais. Essa tendência gerou uma lógica em que o mercado é o direcionador das ações educacionais, levando a crer que a convergência mercadológica parece ser o curso natural da economia mundial, conseqüência da globalização (PERONI, 2008).

O surgimento dessas demandas mercadológicas, sem dúvidas, propiciou a reorganização de estruturas e o surgimento de novas práticas discursivas e sociais. Essas mudanças, conseqüentemente, têm requerido dos cidadãos novas habilidades de leitura e escrita, isto é, o desenvolvimento de letramentos diversificados. Na seção seguinte, abordarei a concepção de *letramentos* como prática social, conforme a Teoria Social do Letramento, e sua relação com a ADC.

### 3.4 Práticas sociais, letramentos e ADC

O uso do termo *letramento*, como tradução de *literacy* no Brasil, foi cunhado por Mary Kato, pesquisadora da Universidade de Campinas, e passou a ser utilizado por especialistas da área da educação e da linguística, na década de 1980, para diferenciar os estudos sobre o impacto social da escrita e os estudos sobre alfabetização, que se preocupavam com as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). Uma década depois, os estudos sobre letramento realizados por Kleiman descrevem as condições de uso da escrita e pressupõem que os efeitos do letramento estão correlacionados às práticas sociais e culturais dos grupos minoritários que fazem uso da escrita como tecnologia de comunicação (KLEIMAN, 1995).

Desde que o termo começou a ser utilizado no Brasil, *letramento* é entendido como conjuntos de práticas sociais em que um sujeito ou grupo de sujeitos usa a linguagem para dar sentido à fala e à escrita (KLEIMAN, 2007). Cabe esclarecer que o uso da linguagem falada e escrita não se restringe às atividades de um único componente curricular escolar, mas a todas as práticas discursivas das esferas sociais em que a linguagem é utilizada para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos. Nesse sentido, vários autores, seguindo o pensamento de Street (1984), entendem que não se pode falar em letramento no singular, mas em *letramentos*, no plural, em razão de as práticas de linguagem serem múltiplas (matemática, midiática, musical, corporal e etc.).

O conceito de *letramento*, todavia, pode ser compreendido de maneiras diferentes, dependendo de como compreendemos as práticas de letramento na sociedade. Para Street (1993), por exemplo, há dois modelos de práticas. O *modelo autônomo* pressupõe apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido: como associado ao progresso e à mobilidade social. Nesse modelo, letramento é visto como ferramenta homogênea em todos os contextos sociais e culturais e sua aquisição é responsável pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para que o indivíduo atue na sociedade, como se todas as práticas sociais fossem uniformes e independentes de seus contextos social e cultural.

Os estudos sobre o letramento autônomo, na década de 1960, estabeleceram um vínculo dessa teoria com a cognição de estudantes e, conseqüentemente, com o desenvolvimento econômico. Depois de algum tempo, pesquisadores, como Scribner e Cole (1981, apud Bazerman, 2007), entre outros, entenderam que as conseqüências do letramento são variáveis e são baseadas em fatores sociais, institucionais e históricos, sendo as conseqüências cognitivas do letramento reconhecidas como particulares e situadas, e não gerais. Atualmente, considera-se que as conseqüências sociais do letramento vão além das conseqüências cognitivas (KLEIMAN, 1995).

Ao organizar o livro *Cross-cultural approaches to literacy*, em 1993, Street intitula seus estudos, e os de seus colegas, como novos estudos de letramento. Nesse livro, ele apresenta críticas ao *modelo autônomo* de letramento e apresenta o *modelo ideológico* de letramento. Este último designa um campo de estudos que trata do uso ou da aquisição de uma forma de escrita por uma comunidade como uma prática social, isto é, como forma de agir na sociedade e, portanto, como ideológica. A opção pelo termo *ideologia* é em razão de ele descrever que as práticas de letramento apontam para aspectos não somente da cultura, mas também de estruturas de poder. Esclarece, ainda, que não utiliza o termo ideológico no “velho” sentido marxista (STREET, 1993, p. 8), como falsa consciência, mas no sentido contemporâneo antropológico, sociolinguista e dos estudos culturais, em que esse termo é compreendido como um estado de tensão entre autoridade e poder de um lado, e resistência e criatividade de outro (FAIRCLOUGH, [1992] 2008; THOMPSON, [1990] 2007).

A experiência de Brian Street no Irã levou-o ao entendimento de que as pessoas, embora fossem analfabetas, participavam de várias práticas de letramento, como, por exemplo, a comercial, a religiosa, a escolar e assim por diante. Esse pesquisador percebeu que as pessoas podem se envolver em uma prática de letramento e não em outra, o que faz com que suas identidades sejam diferentes, de acordo com as variadas práticas das quais participam. De igual forma, as habilidades e o envolvimento das pessoas nas relações sociais cotidianas são distintas, de acordo com as práticas particulares com as quais se envolvem, não sendo necessariamente uma determinada habilidade requerida nas demais práticas do dia a dia. Por esse motivo, as práticas de letramento estão repletas de ideologias, inerentes aos propósitos dos grupos sociais em que a linguagem oral ou escrita é utilizada. Isso faz dessas práticas de leitura e escrita

uma maneira de se instituir relações de poder, uma vez que elas estabelecem fronteiras entre os indivíduos, conforme a cultura e as crenças de cada comunidade. No *modelo ideológico* de letramento, os significados da escrita e da leitura, para um grupo social, em determinado tempo e espaço, estão relacionados aos contextos e às instituições em que elas estão inseridas. Esse modelo não pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso ou modernidade, mas pressupõe uma interface entre as práticas orais e escritas (KLEIMAN, 1995).

No *modelo ideológico* de letramento, a perspectiva dialógica bakhtiniana – a de o contexto fazer dos enunciados evento pleno de sentido para o ouvinte e não apenas um fenômeno linguístico – é a base de sua fundamentação. Esse entendimento nem sempre está presente no *modelo autônomo*, pois nele é atribuída ao ouvinte a responsabilidade da interação; isto é, o fracasso da aprendizagem e a responsabilidade por esse fracasso são atribuídos ao indivíduo, por meio de classificações a partir de parâmetros estabelecidos para os diferentes níveis de letramento (KLEIMAN, 1995).

Atualmente, os estudos de letramento têm sido fortemente influenciados pela Teoria Social do Letramento (TSL), proposta por Barton e Hamilton (1998). Para esses autores, letramento é uma prática cultural, situada em um contexto sócio-histórico, que permite ao indivíduo participar efetivamente como cidadão dos eventos cotidianos da comunidade à qual pertence. Segundo essa teoria, *letramento* é uma atividade essencialmente social e está situada na interação entre as pessoas, isto é, *letramento* é compreendido como prática de linguagem. Para Barton e Hamilton (1998), a noção de práticas de letramento permite conceituar esse termo como sendo a relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais nas quais estão encrustadas, as quais ajudam a moldar.

Por esse motivo, Street (1993) lembra-nos que nem todas as práticas são unidades observáveis de comportamento, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, representados por ideologias. A esse respeito, Barton e Hamilton (1998) esclarecem que as práticas de letramento são processos internos ao mesmo tempo em que são processos que interconectam as pessoas umas às outras. Elas incluem conhecimentos compartilhados, representados por ideologias e

identidades sociais. Esses autores apresentam seis posições de letramento como prática social:

- (a) letramentos são mais bem compreendidos como um conjunto de práticas sociais, o que pode ser inferido a partir de eventos mediados por textos;
- (b) diferentes letramentos são associados a diferentes domínios da vida social;
- (c) práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e por relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influenciáveis que outros;
- (d) práticas de letramento são propositais e encrustradas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas;
- (e) letramentos são historicamente situado;
- (f) práticas de letramento mudam e novas práticas são, frequentemente, adquiridas por processos informais de aprendizagem e produção de sentido. (BARTON e HAMILTON, 1998, p. 8)

A ideia inicial dos estudos de Barton e Hamilton (1998) é que essas práticas são diferentes, de acordo com as situações reais de uso da leitura e da escrita, consideradas *eventos de letramento*. Esses eventos são atividades sociais concretas em que o indivíduo interage com outros por meio da leitura ou da produção de textos (HEATH, 1983; BARTON, 1994). Nessa perspectiva, os *eventos de letramento* são considerados objetos empíricos, sendo as *práticas de letramento* consideradas mais amplas e abstratas, e, por isso, entendidas como as maneiras culturais comuns de utilizar o letramento em um evento (BARTON, 1994). São as práticas sociais que determinam o uso da leitura e da produção escrita, fazendo com que o letramento tenha uma função em determinado evento social, por isso são consideradas formas culturais de letramento em que as pessoas compartilham ideologias.

Como as *práticas de letramento* são consideradas práticas sociais, uma forma de agir no mundo, elas se realizam a partir do discurso e, como tal, são formas de representar e significar o mundo. Consequentemente, as significações ideológicas veiculadas nos eventos de letramento contribuem para transformar, manter ou fortalecer as relações de poder na sociedade. Ao considerar as práticas de letramento como “práticas discursivas de letramento” (MAGALHÃES, 2005), entendemos, tal como Rios (2010a, p. 50), que “o Modelo Ideológico de Letramento articula-se à Análise de Discurso Crítica por meio da análise das práticas sociais de leitura e escrita, com vistas

ao reconhecimento das matrizes sócio-históricas que determinam as concepções ideológicas subjacentes a essas práticas”.

A ADC concebe o discurso – o uso da linguagem – como prática social e a TSL entende que as práticas sociais de letramento compreendem o uso da linguagem escrita ou oral nas atividades sociais (eventos de letramento). Nesse sentido, torna-se impossível falar de um e não pensar no outro. Podemos dizer que as práticas de letramento constituem os discursos, que, por sua vez, são constituídos pelas práticas de letramento, e vice-versa. Dessa maneira, ambos – eventos de letramento e discurso – consideram a linguagem como um processo interativo e social, condutor, reproduzidor ou transformador de ideologias na sociedade. Essa compreensão da linguagem remete-nos à sua organização como sistema instanciado em textos, situados em seus contextos de cultura e de situação.

Conforme visto na seção 2.1 deste trabalho, o contexto de situação é constituído pelo campo, pelas relações e pelo modo de discurso. A língua é usada por seu usuário de maneira que ela cumpra sua função, qual seja: comunicar, expressar opiniões, representar o mundo, interagir e agir sobre os outros e sobre o mundo. Nesse sentido, entendemos que as *práticas de letramento* são realizadas pelas metafunções sugeridas por Halliday (1994) – ideacional, interpessoal e textual –, e, conseqüentemente, são práticas ideológicas que sustentam e transformam as relações de poder na sociedade. Como a TSL e a ADC entendem as práticas sociais como formas de agir no mundo, os *eventos de letramento* podem veicular crenças e posições ideológicas de determinados grupos sociais como naturalizadas. As práticas de letramento são consideradas práticas socioculturais imbricadas nos discursos e, portanto, carregam as convenções ideológicas do senso comum presentes na sociedade e podem ser reproduzidas ou substituídas por outras. Nesse sentido, elas podem moldar as práticas discursivas (FAIRCLOUGH, [1992] 2008).

As diferentes práticas de letramento estão associadas a diferentes domínios da vida, os quais estão relacionados em termos de espaço, como, por exemplo, a família, o trabalho, a escola, a universidade (BARTON e HAMILTON, 1998). Cada um desses domínios requer o uso de diferentes práticas de letramento. Pode-se dizer, então, que essas práticas são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder e

que, conseqüentemente, existem letramentos mais dominantes, visíveis e influenciáveis que outros. Essas relações de poder, que permeiam as *práticas de letramento*, são percebidas pelas representações no discurso das pessoas. Nesse sentido, estão relacionadas à construção das identidades dos indivíduos, pois as *práticas de letramento* estão inseridas em propósitos sociais e em práticas culturais. Por exemplo, no ambiente universitário, a participação nas *práticas de letramento* possibilita conhecer as identidades dos alunos.

Sobre as práticas de letramento de professores da educação básica em formação, Matêncio (2006) buscou compreender a integração de práticas discursivas acadêmicas na construção de suas identidades profissionais por meio da retextualização e do letramento de estudantes. Essa autora defende a necessidade de se desenvolver trabalhos de leitura e escrita na universidade, a fim de propiciar ao estudante ultrapassar as dificuldades que apresentam em relação aos conhecimentos e uso da língua(gem) e, conseqüentemente, ao funcionamento dos textos em diferentes discursos. Esse processo é necessário para que os alunos possam participar de maneira efetiva dos diferentes eventos de interação inerentes à dinâmica da vida acadêmica.

Para Matêncio (2006), nas interações sociais, o indivíduo constrói conhecimentos sobre a língua(gem) e sobre o funcionamento dos textos em diferentes discursos; isto é, aprende a agir socialmente a partir da apropriação de normas, valores e modos de comportamento nas instâncias sociais às quais se integra. Nesse processo, é possível identificar suas representações sobre a língua(gem), aquilo que entendem como certo e errado, as normas sociais de interação, as variações da fala e da escrita em suas diferentes práticas de interação. Essas representações, por sua vez, permitem-nos perceber as operações ideológicas (THOMPSON, [1990] 2007) no discurso das pessoas. Matêncio (2006, p. 95) buscou compreender as representações da língua(gem) de estudantes de Letras nos processos de socialização na universidade. Quando ingressam no ensino superior, segundo essa autora, muitos deles trazem consigo representações do senso comum sobre o uso da língua(gem), entre elas, a de que “não sabem falar português”, de que “não sabem escrever”, de que “aprender português é aprender gramática”. A análise do *corpus* da presente pesquisa corrobora essas representações encontradas no estudo de Matêncio (2006), conforme será visto no capítulo 6 deste trabalho. O processo de socialização na universidade conduz os estudantes a romper

com tradicionais crenças construídas ao longo do processo de ensino da etapa anterior (educação básica), levando-os à (re)construção de suas identidades linguísticas, a fim de poderem agir *com, sobre e por meio* da língua(gem) no processo de ensino e aprendizagem.

No ensino superior, essas crenças vão sendo desconstruídas por meio da participação dos estudantes nos diferentes eventos de letramento, próprios desse nível de ensino. Um dos eventos de letramento comumente encontrados no processo de ensino e aprendizagem da educação superior, por exemplo, é a leitura de textos relacionados à área do conhecimento do curso e a produção de um texto a partir de uma ou mais fontes. A retextualização é um processo de interação e de diálogo do produtor do texto com seus interlocutores (outros textos/autores), presente nas atividades da educação superior. A leitura e a escrita são inerentes aos eventos de letramento universitário e, conseqüentemente, requerem dos estudantes uma visão crítica dos textos lidos e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita diversificadas. A participação nesses eventos e a representação discursiva nessas práticas de letramento podem contribuir para o entendimento de como suas identidades são construídas nessas atividades. Nesse sentido, os novos estudos de letramentos também podem contribuir com a análise da conjuntura do problema desta pesquisa, pois estão inseridos nos estudos das representações ideológicas de práticas sociais.

A participação nesses eventos e práticas de letramento na educação superior é conseqüência, para uma parcela antes excluída desse nível de ensino, do processo de globalização e da demanda do mundo do trabalho na modernidade tardia. Essa relação é percebida nas políticas de expansão do ensino superior que o Estado tem implementado, a fim de aumentar os índices de acesso à educação formal, importantes para medir o desenvolvimento econômico do país, isto é, os índices esperados pelos organismos internacionais, como, por exemplo, OCDE, Banco Mundial e Unesco, para a sociedade brasileira.

A análise da relação entre a conjuntura do problema de pesquisa e a participação dos estudantes em eventos de letramento na educação superior, entre o discurso desses organismos internacionais e do mercado de trabalho, e o contexto educacional brasileiro na construção das identidades dos colaboradores da pesquisa será mostrada nas análises

do *corpus* da pesquisa, no capítulo cinco. Antes, porém, apresentarei no capítulo seguinte, o percurso da pesquisa e a metodologia de análise dos dados gerados neste estudo.

## Capítulo 4

# O percurso da pesquisa

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico desta investigação a partir das questões de pesquisa e dos objetivos traçados. Em um primeiro momento, abordo o conceito de pesquisa qualitativa adotado e o modo como a investigação foi delineada, tendo como base o problema que norteou o estudo. Depois, esclareço acerca da opção por pesquisar aspectos da construção das identidades de estudantes de licenciatura, pela escolha da instituição estudada e pela composição da amostra dos colaboradores da pesquisa. Em seguida, apresento o esboço metodológico da investigação com base na proposta da ADC, fundamentado na metodologia dialético-relacional de Fairclough (2003; 2009; 2010) e de Chouliaraki e Fairclough (1999). Em seguida, exponho o percurso de organização do *corpus* da pesquisa, incluindo a descrição dos instrumentos de geração dos dados e dos colaboradores que participaram deste estudo. Por fim, exploro as categorias utilizadas na análise do *corpus*.

### 4.1 A abordagem da pesquisa

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o interesse e a necessidade de desenvolver esta pesquisa de cunho qualitativo partiram da minha experiência pessoal de docente da educação superior. O objetivo foi comparar, a partir de relatos orais e escritos de estudantes de graduação de licenciatura, a relação existente entre suas práticas sociais de leitura e escrita antes e depois de ingressarem na graduação e

aspectos da construção de suas identidades, a partir da metodologia dialético-relacional de Fairclough (2003; 2009; [1995] 2010), dentro da perspectiva proposta pela TSD.

Para isso, recorro a uma abordagem qualitativa de pesquisa por esta fazer uso do texto como material empírico. De acordo com Flick (2009), ela tem início a partir da noção da construção social das realidades em estudo e se interessa pela perspectiva dos participantes, de seu dia a dia e pelo seu conhecimento sobre o problema estudado. Nesse sentido, a abordagem qualitativa apresentou-se pertinente à geração dos dados que levaram à compreensão da realidade do problema de pesquisa investigado e às metodologias de análise do *corpus*. Como a intenção é investigar criticamente o discurso dos estudantes, também faço uso do esboço metodológico da ADC, que possibilita analisar as representações de mundo e as relações sociais e ideológicas de uma determinada comunidade. O método interpretativo dos dados produzidos fundamenta-se na análise dos significados acional, representacional e identificacional, propostos por Fairclough ([1992]2008; 2003; 2009; 2010), na teoria das representações dos atores sociais de van Leeuwen (2008), e no sistema de avaliatividade, com base em Martin e White (2005).

Esta investigação foi delineada a partir dos estudos conceituais do referencial teórico que embasa a ADC, abordados nos capítulos anteriores, e das análises preliminares do *corpus* da pesquisa. A preocupação foi descrever e interpretar a realidade social a partir da metodologia selecionada para tal, conforme Silverman (2009, p. 51), para quem os pesquisadores qualitativos parecem desenvolver "sensibilidade contextual", isto é, parecem reconhecer que fenômenos e instituições aparentemente estáveis assumem vários significados em diferentes contextos. Para esse autor, a pesquisa qualitativa ocorre naturalmente, a fim de encontrar as sequências de respostas às perguntas que norteiam o estudo, ou seja, respostas para *como* e *por que* um determinado fenômeno ocorre. Nesse sentido, não parti de uma hipótese previamente definida, mas busquei compreender a realidade, conforme os dados produzidos foram sendo interpretados. Para tanto, fundamento-me em Flick (2009), para quem as pesquisas qualitativas têm identidades variadas e se constroem de acordo com a abordagem enfocada pelo pesquisador, de maneira a compreender como as pessoas constroem o mundo à sua volta. De acordo com esse autor, a pesquisa qualitativa se abstém de estabelecer um conceito definido daquilo que estuda e de formular hipóteses

no início da investigação para depois testá-las. Ao invés disso, as hipóteses são desenvolvidas e refinadas no processo de pesquisa.

Sobre esse tema, Flick (2009) esclarece, ainda, que há pelo menos três perspectivas para o desenvolvimento de pesquisa exclusivamente qualitativa: (a) a que aborda pontos de vista subjetivos; (b) a que descreve a formação das situações sociais; e (c) a que analisa a hermenêutica de suas estruturas subjacentes. Essas três abordagens diferem em razão de seus objetivos de pesquisa, de suas posições teóricas, e dos métodos empregados na geração e análise dos dados.

O Quadro 6 apresenta, resumidamente, as três perspectivas de pesquisa qualitativa na visão de Flick (2009):

Quadro 6 – Perspectivas da pesquisa qualitativa

	<b>ABORDAGENS DOS PONTOS DE VISTA SUBJETIVOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO DAS SITUAÇÕES SOCIAIS</b>	<b>ANÁLISE HERMENÊUTICA DAS ESTRUTURAS SUBJACENTES</b>
Posições teóricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interacionismo simbólico</li> <li>▪ Fenomenologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Etnometodologia</li> <li>▪ Construcionismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Psicanálise</li> <li>▪ Estruturalismo genético</li> </ul>
Métodos de geração de dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas semiestruturadas</li> <li>▪ Entrevistas narrativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grupos focais</li> <li>▪ Etnografia</li> <li>▪ Observação participante</li> <li>▪ Registro de interações</li> <li>▪ Coleta de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registro de interações</li> <li>▪ Fotografia</li> <li>▪ Filmes</li> </ul>
Métodos de interpretação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Codificação teórica</li> <li>▪ Análise de conteúdo</li> <li>▪ Análise de narrativa</li> <li>▪ Métodos hermenêuticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conservação</li> <li>▪ Análise do discurso</li> <li>▪ Análise de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hermenêutica objetiva</li> <li>▪ Hermenêutica profunda</li> </ul>

Fonte: Adaptado de FLICK (2009, p. 26).

Tomando como base essas três grandes perspectivas e os objetivos propostos para a investigação, o presente estudo preocupa-se com a descrição da formação das situações sociais. Como a base teórica de análise e interpretação dos textos produzidos adotada nesta pesquisa é a TSD, de Fairclough ([1992] 2008; 2003; 2010), a perspectiva de Flick (2009) corrobora o objetivo a que me propus. Ou seja, compreender, no contexto deste trabalho, como se constroem as identidades de estudantes de licenciatura em Letras, História e Ciências Biológicas, comparando os discursos sobre suas

trajetórias educacionais antes e depois de ingressarem na graduação. Na seção seguinte, esclareço a opção por investigar os cursos de licenciatura.

#### **4.2 A instituição pesquisada e a amostra de colaboradores da pesquisa**

Como sou professora de formação de professores para a educação básica e atuo, também, na área de avaliação institucional em um centro universitário do Distrito Federal há, aproximadamente, vinte anos, tracei o objetivo de compreender melhor o contexto dos estudantes da instituição em que trabalho e, para tanto, escolhi esse espaço, físico e social, para desenvolver minha pesquisa por diversos motivos. Em primeiro lugar, porque conhecer a realidade dos estudantes de licenciatura da habilitação de ensino na qual atuo possibilita realizar projetos de intervenção voltados para suas necessidades educacionais. Depois, porque as atividades de avaliação institucional desenvolvidas na instituição requerem conhecimento mais aprofundado sobre o contexto de seu corpo social. Na avaliação diagnóstica, por exemplo, trabalhamos com a compreensão do contexto para desenvolver atividades que visam a solucionar problemas e, nesse sentido, esta pesquisa colabora com o aperfeiçoamento de minha atividade docente. Por fim, porque conhecer a realidade dos estudantes de licenciatura possibilita propor outras pesquisas com a finalidade de conhecer as representações desses alunos sobre diversos temas para, então, propor projetos voltados para o público com o qual trabalho.

Quando iniciei a pesquisa de doutorado, em 20, atuava como professora no curso de Letras e como coordenadora de avaliação institucional. Ao longo do percurso da pesquisa, tive oportunidade de atuar, ainda, como coordenadora do curso de Letras. O contato com os estudantes dos diversos cursos e o estudo do perfil dos alunos que ingressam na instituição fazia parte de meu cotidiano, enquanto coordenadora de avaliação. Como coordenadora do curso de Letras, conhecer um pouco mais da realidade dos estudantes desse curso possibilitou-me, na época, propor cursos de extensão voltados para as necessidades acadêmicas dos alunos, como, por exemplo, oficinas de leitura e escrita. Em minha gestão, tive a oportunidade de implantar novo projeto institucional de ensino de língua portuguesa, cujo objetivo era desenvolver nos

estudantes habilidades de leitura e produção de textos acadêmicos voltados para as diferentes áreas de formação, tais como, tecnologia, ciências sociais, saúde.

A opção por pesquisar com estudantes de licenciatura foi em razão de seu perfil socioeconômico estar mais próximo das características dos estudantes considerados ‘excluídos’ pelos documentos oficiais, conforme mostrado em capítulos anteriores. Essa decisão foi embasada nas pesquisas internas realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição pesquisada, cujos resultados mostram que o perfil socioeconômico dos alunos de licenciatura é baixo e seus pais são os que têm menor nível de escolaridade.

Depois da decisão de desenvolver a pesquisa na instituição em que leciono, foi solicitada permissão para sua realização. Após receber resposta favorável, o projeto de pesquisa foi encaminhado, primeiramente, ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição envolvida no estudo, em cumprimento às suas normas internas. O projeto foi aprovado em 23 de março de 2011. Depois da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição em que trabalho, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, seguindo as orientações do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), tendo sido aprovado em 20 de julho de 2011.

Logo em seguida à aprovação do projeto pelo primeiro comitê, busquei conhecer um pouco mais sobre a estrutura da instituição e sobre os cinco cursos de licenciatura oferecidos por ela – dois na área da saúde (Ciências Biológicas e Educação Física) e três na área de humanas (História, Geografia e Letras).

Para selecionar a amostra dos cursos, fundamento-me em Bauer e Aarts (2010). Conforme esses autores, a pesquisa social preocupa-se em selecionar evidências para argumentar e necessita justificar a seleção do referencial utilizado para demonstrar, provar ou refutar um problema orientado de pesquisa. Segundo esses autores, em muitas áreas de pesquisa textual e qualitativa a amostra representativa não se aplica. Para eles, os pesquisadores tentam, muitas vezes, justificar a escolha racional de uma amostragem, o que parece uma distorção, “como se fosse a escolha de uma falsa analogia” (BAUER e AARTS, 2010, P. 39). A amostra refere-se ao conjunto de técnicas para se conseguir uma representatividade, de maneira a conseguir a melhor descrição

possível de uma população, apesar de pesquisar uma pequena parte dela. A lógica da amostragem representativa, todavia, segundo Bauer e Aarts (2010, p. 43), “não se presta para todas as situações de pesquisa”. Esses autores propõem, então, a construção de um *corpus* como princípio alternativo de geração de dados que garanta a eficiência na seleção de algum material para caracterizar o todo. Para esses autores, a construção do *corpus* pode ser entendida, conforme Barthes (1967, p. 96, apud Bauer e Aarts, 2010, p. 44), como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual irá trabalhar”.

Fundamentada nesses autores, optei por pesquisar três dos cinco cursos oferecidos pela instituição: Ciências Biológicas, História e Letras. Preocupei-me em construir um *corpus* representativo para análise, de acordo com os objetivos a que a pesquisa se propôs. Cada curso era constituído de apenas uma turma em cada um dos seis semestres de integralização da matriz curricular. À época da pesquisa, a quantidade de alunos matriculados no segundo semestre de cada um dos cursos selecionados era, aproximadamente, trinta. Optei, então, por selecionar quatro alunos de cada turma, quantidade essa estipulada aleatoriamente, sem ser fundamentada em critérios estatísticos de seleção de amostragem. Tentei organizar um grupo reduzido que pudesse ser tratado como colaborador da pesquisa e não como meros dados.

Outro desafio foi compor o grupo de participantes de cada curso, pois eu precisaria contar com sua colaboração voluntária, uma vez que não poderia selecionar os alunos aleatoriamente e obrigá-los a participar do trabalho. Resolvi, então, visitar cada uma das turmas do segundo semestre dos cursos selecionados. Apresentei-me como professora do curso de Letras da instituição e como pesquisadora e aluna do PPGL da Universidade de Brasília. Expus os objetivos da pesquisa aos alunos presentes em sala no dia da visita e esclareci sobre a necessidade de ter quatro colaboradores de cada um dos cursos pesquisados para a realização da investigação. Os estudantes que compuseram a amostra de colaboradores – quatro de cada um dos três cursos – foram aqueles que se prontificaram a participar espontaneamente da pesquisa. Diante da disponibilidade dos alunos, comecei a agendar os dias para a geração dos dados de pesquisa, iniciando esse processo ainda no primeiro semestre de 2011.

### 4.3 A ADC como metodologia de pesquisa

O percurso metodológico desta investigação foi fundamentado, primeiramente, em Chouliaraki e Fairclough (1999), com o objetivo de refletir sobre as práticas sociais da contemporaneidade e sobre suas consequências em termos de mudanças sociais. Esses autores propuseram um modelo analítico, adaptado de Bhaskar (1998), composto por cinco etapas. A primeira etapa da pesquisa é a constituição de um problema, geralmente proveniente da distribuição diferenciada de recursos na sociedade ou das relações de poder estabelecidas nas práticas sociais. Após essa etapa, propõem compreender o contexto social e cultural do evento que possivelmente gerou o problema a ser analisado. A partir daí, sugerem a compreensão das consequências geradas pelo evento ou problema de pesquisa e dos obstáculos a serem superados, quando é o caso, ou a compreensão dos elementos da estrutura social que sustentam o problema identificado e servem de obstáculo para as mudanças estruturais na sociedade. Por fim, a última etapa refere-se à reflexão sobre a análise do problema constituído para a pesquisa e sobre o processo como um todo. Nesse sentido, essa metodologia possibilitou conhecer a conjuntura do problema pesquisado e o modo como a estrutura social contribui para sustentar ou mudar as relações de poder na sociedade.

Na organização da trajetória da pesquisa, fundamento-me, também, nos estudos mais recentes de Fairclough. Em 2009, esse autor, ainda fundamentado no que Bhaskar (1998) intitula 'crítica explanatória' (*cf.* capítulo 1), alterou o percurso metodológico anterior, de Chouliaraki e Fairclough (1999), e propôs apenas quatro etapas para o desenvolvimento da metodologia dialético-relacional. Entre as mudanças apresentadas por Fairclough (2009, [1995] 2010) está a supressão da etapa de reflexão sobre a análise do problema e sobre o processo como um todo. Esse autor esclarece que as demais quatro etapas não são interpretadas como sendo mecânicas e separadas. Sua organização procedimental é ordenada sequencialmente apenas para fins metodológicos, mas os quatro passos são interligados e a reflexão sobre a análise do problema está presente em todo o processo de pesquisa. Essa separação se dá não de maneira excludente e pontual, mas de maneira integrada, de forma que o pesquisador reconheça todas as etapas, uma após a outra, para visualizar o todo. Outra mudança em relação à metodologia de 1999

foi a opção pelo uso do termo ‘desvio social’ (cf. nota 12, página 43) em vez de constituição de um ‘problema’, conforme capítulo 1, seção 1.3. As etapas sugeridas por Fairclough (2009, p. 167; [1995] 2010, p. 235) são:

(1<sup>a</sup>.) *focalizar um desvio social, em seus aspectos semióticos*: os *desvios sociais* podem ser compreendidos, em termos gerais, como aspectos do sistema, formas ou ordens sociais que são danosas ao bem-estar das pessoas, em que poderiam, a princípio, ser melhorados ou amenizados, possivelmente por meio de mudanças no sistema, em suas formas ou suas ordens. Como exemplo, podemos citar a pobreza, o racismo, a falta de liberdade e outros.

(2<sup>a</sup>.) *identificar os obstáculos relacionados ao desvio social*: o *desvio social* pode ser abordado indiretamente, perguntando-se como ele é estruturado e organizado socialmente, e o que o impede de ser identificado; esse processo requer um ponto de partida, de forma que a análise da ordem social seja semiótica e aborde as relações semióticas de textos e de outros elementos sociais. O objetivo desta etapa é estabelecer um ‘ponto de partida’ para a constituição do objeto de pesquisa de forma interdisciplinar.

(3<sup>a</sup>.) *considerar se porventura as ordens sociais necessitam do desvio social*: a análise do *desvio social* é realizada a partir do questionamento se ele, de alguma forma, beneficia estratégias de dominação internacional ou nacional para globalizar as bases de ordens econômicas de princípios neoliberais; se ele requer do Estado a sustentação dessas bases sem incumbi-lo de adversidades políticas. Esta etapa leva-nos a compreender se o *desvio social* é inerente à ordem social ou se é originado por uma ordem social específica, ou, ainda, se é mudado por um conjunto de ordens sociais. Esse processo é uma maneira de questionar se a ordem social *é* ou *deve* ser mudada, isto é, se uma ordem social *é* inerente ao *desvio social*, se suas consequências podem ser maiores que o esperado, e, a partir disso, analisar se a ordem social *pode* ser mudada, e se sua mudança é possível e desejada. Se a ordem social *deve* ser mudada, pode-se, então, fazer uma conexão com questões ideológicas: discurso é ideológico de forma tal que contribui para sustentar relações particulares de poder e dominação. Esta etapa

permite ao pesquisador verificar se há interesse por parte da ordem social em ‘resolver’ ou ‘amenizar’ o ‘desvio’.

(4<sup>a</sup>.) *identificar as possíveis maneiras de ultrapassar os obstáculos*: a análise crítica do *desvio social*, de negativa para positiva, permite identificar o foco da relação dialética entre a semiose e outros elementos, as possibilidades de existência de processos sociais para ultrapassar os obstáculos e descobrir a natureza do *desvio social* em questão.

Para esse autor, tanto o termo ‘problema’ quanto a palavra ‘desvio’ se desenvolvem a partir da distribuição diferenciada de recursos na sociedade, ou de uma injustiça ou desigualdade proveniente da análise de aspectos de sistemas ou ordens sociais, que, de alguma maneira, são prejudiciais ao bem-estar do ser humano e estabelecem relações de poder nas práticas sociais. A opção do autor pelo termo ‘desvio social’ (*social wrong*) foi em razão de ele entender que os sistemas sociais geram ‘desvios’ e estes não são necessariamente solucionáveis. Nesta pesquisa, optei pela constituição de um problema em vez de focar um ‘desvio social’, por entender que ‘problema’ remete-nos a um ‘obstáculo’ a ser superado ou mitigado. Já a palavra ‘desvio’ pode nos levar a pensar em um afastamento de um padrão de conduta considerado aceitável, ou a considerar um erro ou falha. Neste último caso, poderíamos fazer um juízo de valor, isto é, julgar se as ordens sociais são certas ou erradas, o que não é o foco.

A partir das ideias de Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Fairclough (2009; [1995] 2010), adaptei as etapas da metodologia desta pesquisa e desenhei um percurso analítico com cinco fases, conforme mostra o Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 – Percurso analítico da pesquisa e respectivas etapas de geração e análise do *corpus*

Etapas da pesquisa	Ações no percurso da pesquisa
1. Constituindo o Problema	Práticas sociais do cotidiano acadêmico: a. Habilidades de leitura e escrita limitadas para participar de eventos de letramento na educação superior. b. As relações de poder e as lutas hegemônicas geradas com o acesso de estudantes antes “excluídos” do sistema de ensino e agora inseridos no ambiente da educação superior.
2. Compreendendo a conjuntura do problema: análise das redes de práticas sociais, os pais que não estudaram, o papel da universidade na sociedade contemporânea, as práticas sociais que estruturam o problema da pesquisa.	Contexto sócio-histórico: a. O discurso da globalização e as transformações geradas pela modernidade tardia no mercado de trabalho. b. O discurso dos organismos internacionais sobre desenvolvimento econômico e a necessidade de aumentar as taxas de ingresso de jovens brasileiros na educação superior. c. O discurso da modernidade tardia e a possibilidade de os estudantes ingressarem na educação superior; de serem inseridos no mercado de trabalho; de serem reconhecidos profissionalmente e de serem promovidos socialmente.
3. Gerando os dados da pesquisa	Geração de dados e organização do <i>corpus</i> a partir de(a): a. Relatos escritos sobre as práticas de leitura e escrita antes e depois do ingresso na graduação. b. Entrevistas com os estudantes sobre o percurso escolar, sobre a realização de atividades acadêmicas, sobre como se sentem em relação aos demais colegas da sala. c. Grupo focal com o objetivo de observar diretamente as habilidades de leitura dos estudantes.
4. Analisando o discurso dos estudantes: os significados acional, ideacional e identificacional; as representações sociais; os modos de operação da ideologia; os recursos de <i>avaliatividade</i> ; e as marcas identitárias no discurso.	Análise do <i>corpus</i> e compreensão da constituição das identidades dos estudantes: a. Composição genérica dos instrumentos de geração de dados. b. Relação de significação dos modos de operação ideológicos. c. Legitimação do discurso. d. Representação de atores sociais. e. Negociação de identidades.
5. Analisando e compreendendo o problema na prática	Percurso analítico a. Oportunidade para ingressar na educação superior. b. Políticas públicas e oportunidade de ingresso na educação superior. c. Trajetória escolar: o antes e o depois do ingressar na educação superior. d. Sentimento de (in)segurança e (in)capacidade para realizar o processo seletivo. e. Estratégias de legitimação e de <i>avaliatividade</i> para negociar identidades. f. Profissionais capacitados.

Nesta pesquisa, o problema foi constituído por meio da observação das: (1) limitações das habilidades de leitura e escrita de estudantes de graduação para participar de eventos de letramento na educação superior; e (2) relações de poder e das lutas hegemônicas presentes no cotidiano da instituição de ensino superior analisada. A

constituição do problema partiu da análise da criação de políticas públicas que facilitaram às minorias o acesso à educação superior, antes ‘excluídas’ desse processo em razão da desigualdade de oportunidade que os jovens brasileiros vivenciavam até o final da década de 1990.

A partir da constituição do problema, foi desenvolvida a análise da conjuntura em que o problema se insere: o processo de expansão do acesso à educação superior e sua relação com as transformações socioeconômicas e culturais inerentes ao contexto da modernidade tardia.

Ao identificar a finalidade da educação brasileira prevista na LDB – “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.9) –, busquei compreender a gênese desse texto legal: o discurso dos organismos internacionais sobre o desenvolvimento econômico do país e a demanda do mercado de trabalho na modernidade tardia. O texto legal leva-nos a pressupor que a educação básica brasileira tem o objetivo de formar estudantes capazes de seguir a sequência de níveis educacionais do sistema federal de ensino. Busquei, então, compreender o contexto da expansão da educação superior brasileira e as metas estabelecidas no PNE para a década de 2000-2010. Dentre os objetivos e metas previstos nesse documento, estavam a diversificação do sistema federal de ensino superior e a criação de políticas que facilitassem “às minorias, *vítimas de discriminação*, o acesso à educação superior, através de programas de *compensação de deficiências de sua formação escolar anterior*, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino” (BRASIL 2001, p. 91, *grifo meu*). O texto do documento oficial reconhece possíveis falhas na formação dos cidadãos brasileiros, provenientes do nível que antecede ao da educação superior. Esse fato corrobora o problema de pesquisa norteador deste estudo.

Essa diversificação do sistema federal de ensino contribuiu para a expansão do acesso à educação superior a partir da década de 1990, intensificado pelas políticas públicas educacionais desde o início deste século, e propiciou a inserção de estudantes ‘excluídos’ desse nível de ensino até então. A continuidade dos estudos, prevista não só na LDB como também na legislação que regulamenta as diretrizes nacionais para a

educação brasileira, prevê o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita na educação básica, conforme já citado no terceiro capítulo deste trabalho. A análise da conjuntura do problema que norteou esta pesquisa buscou situar as questões contemporâneas na configuração das práticas sociais dos estudantes que ingressam na educação superior e as habilidades de leitura e escrita necessárias à continuidade de sua formação profissional.

Sobre esse tema, fundamento-me nos resultados da pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2011<sup>24</sup>, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa, que mostram que uma parcela dos jovens entre 18 e 24 anos moradores das regiões metropolitanas, ao completar o ensino médio, apresenta limitações de aprendizagem, as quais inviabilizam a continuidade dos estudos. Segundo essa pesquisa, cerca de 8% dos jovens metropolitanos com ensino médio, completo ou incompleto, e 4% daqueles com nível superior, completo ou incompleto, podem ser considerados analfabetos funcionais. Esses dados mostram, então, que essa parcela de estudantes ingressa na educação superior sem apresentar as habilidades de leitura e escrita necessárias a sua formação profissional.

A análise da conjuntura levou à compreensão do contexto sócio-histórico do problema orientador da pesquisa e das possíveis maneiras de enfrentar os obstáculos gerados por ele. A partir disso, organizei os instrumentos de geração de dados – entrevista semiestruturada, relato escrito da trajetória escolar antes e depois do ingresso na graduação, e grupo focal –, a serem descritos em seção posterior para não interferir na síntese descritiva do Quadro 7, referente ao percurso da pesquisa.

Após a geração dos dados por meio desses três instrumentos, organizei o *corpus* da investigação, a fim de analisar o discurso dos colaboradores da pesquisa, buscando compreender o problema na prática. Na análise do *corpus*, foi possível identificar, pelo menos, cinco etapas no processo de construção das identidades dos colaboradores da pesquisa, conforme segue.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por)>, acesso em dez 2012.

*Primeira etapa:*

Análise da composição genérica dos gêneros discursivos produzidos para a organização do *corpus* de pesquisa. Essa etapa de análise foi importante para identificar os dois momentos da trajetória escolar: antes e depois do ingresso na educação superior. Isso se deu por meio da identificação das marcas cronológicas do pré-gênero narração (cf. capítulo1) no discurso dos colaboradores da pesquisa, permitindo, assim, situar o discurso dos estudantes no tempo e no espaço. A distinção desses dois momentos foi o primeiro passo para compreender o processo de construção e negociação das identidades dos colaboradores da pesquisa.

*Segunda etapa:*

Análise das estratégias de legitimação no discurso dos estudantes, segundo as teorias de Thompson (2007) e van Leeuwen (2008). Nesta etapa, a análise do *engajamento* (MARTIN e WHITE, 2005), isto é, das vozes mostradas no discurso dos colaboradores da pesquisa, permitiu identificar as estratégias discursivas mais utilizadas para legitimar as relações de poder presentes nas práticas sociais dos estudantes. Para compreender o *endosso* das crenças *naturalizadas* no discurso dos estudantes, busquei no discurso da mídia, pistas que pudessem esclarecer a procedência dessas crenças. Para tanto, faço uso de notícias veiculadas na mídia impressa. Todavia, as notícias citadas no capítulo 5 não fazem parte do *corpus* da pesquisa. Elas serviram apenas para mostrar a procedência do senso comum revelado no discurso dos estudantes.

*Terceira etapa:*

Análise da representação dos atores sociais presentes no discurso dos colaboradores da pesquisa – a família, os colegas, o ensino superior – e da maneira como esses atores são representados pelos estudantes, com base em van Leeuwen (1997, 2008). Levei em consideração, nesta etapa, a possibilidade de analisar os significados do discurso – acional, representacional e identificacional – de maneira simultânea, uma

vez que são dialógicos. Esse processo permitiu-me perceber a relação existente entre a representação dos atores sociais e a construção das marcas identitárias reveladas no discurso dos estudantes. A análise da representação dos atores sociais foi fundamentada, também, na *atitude* e no *engajamento* (MARTIN e WHITE, 2005) presentes no discurso dos colaboradores da pesquisa, o que possibilitou identificar as relações de poder e as ideologias presentes em suas práticas sociais.

#### *Quarta etapa:*

Análise da *atitude* e do *engajamento*, com base no sistema de avaliabilidade (MARTIN e WHITE, 2005), mais presentes no discurso dos estudantes a fim de fundamentar a constituição do problema de pesquisa, a análise de sua conjuntura sócio-histórica, e a compreensão do processo de construção das identidades dos estudantes. A reflexão sobre a constituição do problema e sua conjuntura permeou todo o processo de análise do *corpus* a fim de situá-lo historicamente, em nível mundial e nacional.

#### *Quinta etapa*

Análise da *atitude* dos estudantes no evento de letramento (grupo focal). A *avaliabilidade* revelada no discurso dos colaboradores da pesquisa nesse evento corroborou as análises do *corpus* organizado a partir dos demais instrumentos de geração de dados e permitiu realizar a triangulação dessas informações, de maneira a confirmar as dificuldades reveladas pelos estudantes em relação à habilidade de leitura de textos na graduação. Essa confirmação permitiu compreender a necessidade de os estudantes reivindicarem discursivamente a continuidade de marcas identitárias construídas em seu discurso na fase escolar que antecede seu ingresso na educação superior.

Na figura 8, exponho o percurso de análise e compreensão do processo de constituição das identidades dos colaboradores da pesquisa a partir da organização do *corpus*.

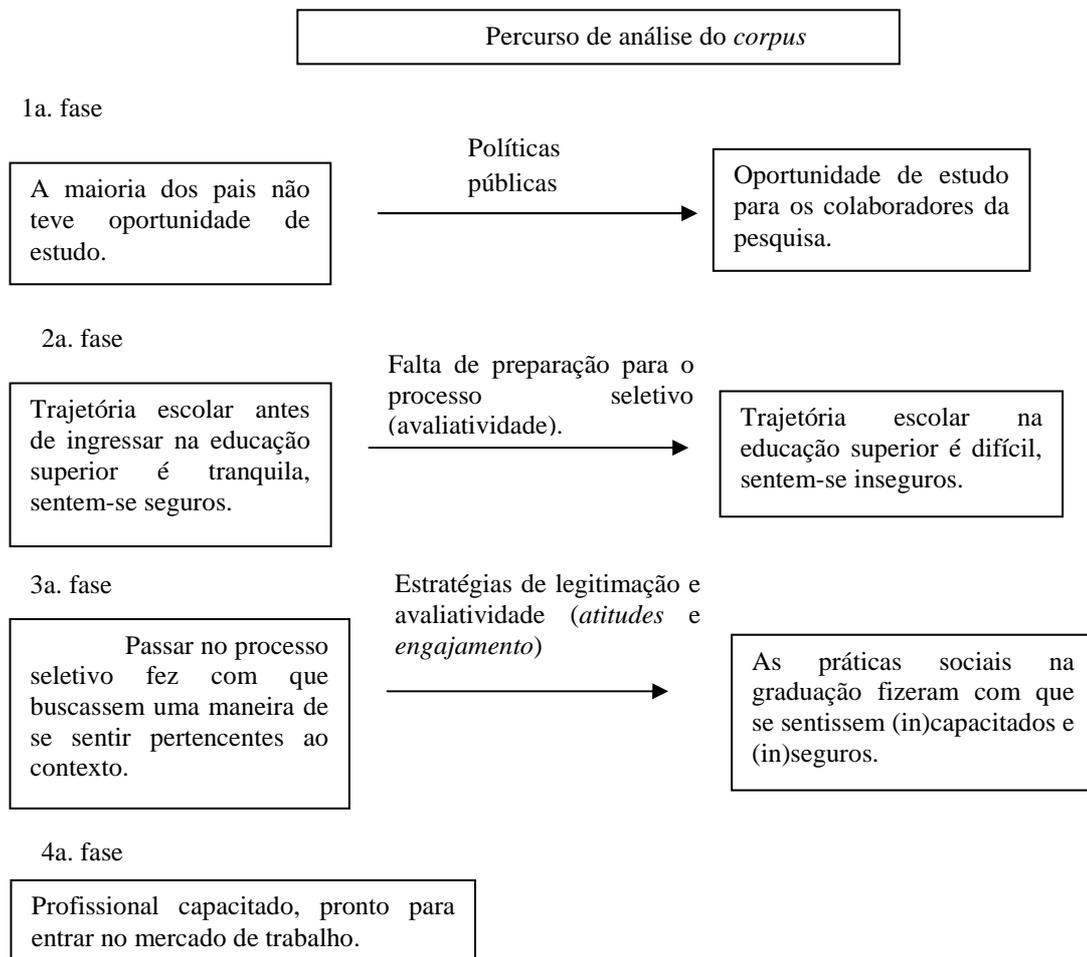


FIGURA 8 – Percurso de análise do *corpus* e compreensão do problema norteador da pesquisa na prática

Conforme será visto no capítulo 5 deste trabalho, a primeira fase foi construída por meio da identificação da escolaridade dos pais dos colaboradores da pesquisa. Os relatos escritos revelam que a maioria dos progenitores não teve oportunidade de fazer um curso superior, corroborando o contexto mostrado no capítulo 3, quando abordei o cenário da expansão de matrículas nesse nível de ensino e as tentativas dos organismos internacionais de mostrar sua preocupação com a formação dos jovens estudantes na

sociedade contemporânea. O quadro 10 deste capítulo, na seção 4.5, mostra a síntese da formação dos pais dos estudantes.

Os relatos escritos dos colaboradores da pesquisa possibilitaram identificar, também, que suas práticas de leitura e escrita na educação básica revelam-se prazerosas e sem problemas, porém, diferentemente dessa fase, eles demonstram insegurança e receio de não ser bem-sucedidos em processos seletivos para ingresso na graduação, principalmente aqueles realizados pelas instituições federais de ensino.

A partir disso, construí a segunda fase, identificando o julgamento positivo que os estudantes fazem sobre sua trajetória escolar na educação básica e sua (in)segurança em relação à sua (in)capacidade em participar do processo seletivo para ingressar na educação superior. Depois de ingressarem no nível superior, o julgamento sobre sua capacidade de participar de eventos de letramento não é positivo e o sentimento de insegurança identificado na fase da participação do processo seletivo se mantém.

A terceira fase foi construída por meio da identificação das maneiras de os estudantes buscarem legitimar seu pertencimento às práticas sociais da graduação. Nessa fase, foi percebido que o sentimento de insegurança foi amenizado pelo uso de estratégias discursivas de *avaliatividade* em relação a seus colegas. Para identificar esse processo, fundamento-me nas estratégias discursivas de legitimação e reificação (THOMPSON, 1990), conforme será visto no capítulo seguinte.

A quarta fase da análise foi construída pela avaliação dos colaboradores sobre sua capacidade profissional. Mesmo estando no início de sua graduação, o discurso dos estudantes revela a preocupação em se mostrarem capacitados para atuar no mundo do trabalho e de conseguirem um emprego estável.

Esse percurso analítico foi construído a partir da organização de categorias de análise discursiva, de acordo com os significados acional, representacional e identificacional propostos por Fairclough (2003) (*cf.* capítulo 2). O quadro 8, a seguir, mostra as categorias consideradas na análise do *corpus*. Vale esclarecer que, por questões metodológicas e operacionais, os significados do discurso, no quadro 8, estão relacionados separadamente, porém, na apresentação da análise do *corpus* (capítulos 5 e 6) eles serão mostrados, inevitavelmente, de maneira integrada, em razão de a relação entre o discurso e as práticas sociais constituir um processo dialético. As categorias de

análise foram organizadas de maneira a identificar a relação entre as práticas sociais de leitura e escrita e a construção das identidades dos colaboradores a fim de compreender o problema norteador da pesquisa, e de responder às perguntas norteadoras da investigação.

Quadro 8 – Categorias de análise do *corpus* da pesquisa

Significados do discurso	Categorias de análise	Marcas no discurso	Teoria de base para a análise
Acional	Composição genérica dos gêneros produzidos para composição do corpus.	Marcação cronológica (narrativa).	Thompson ([1990] 2007) Fairclough ([1992] 2008; 2003) Chouliaraki e Fairclough (1999) Van Leeuwen (2008)
		Marcação de tempo verbal típicos da narrativa (pretérito perfeito).	
	Relação de significação dos modos de operação ideológicos.	Modo de operação ideológico de narrativização.	
	Legitimação do discurso.	Legitimação por avaliação moral.	
Representacional	Representação dos atores sociais.	Eu e minha família.	Van Leeuwen (2008)
		Eu e meus colegas de turma.	
		Eu e meus amigos que não fazem curso de graduação.	
		Eu e a educação superior.	
Identificacional	Negociações discursivas antes de ingressar na educação superior.	Habilidades de leitura e escrita.	Martin e White (2005).
		Preparação para fazer o vestibular.	
	Negociações discursivas durante a educação superior.	Compromisso com a formação.	
		Habilidades de leitura e escrita na graduação.	
	Negociações discursivas depois de ingressar na educação superior.	Habilidades de leitura e escrita na graduação. Capacitação profissional.	

Embora as categorias sejam apresentadas separadamente, essas não seguiram uma sequência específica e possibilitaram, segundo Fairclough ([1995] 2010), uma organização procedimental, mas não excludente e pontual. O percurso da pesquisa foi realizado de maneira integrada, de forma que as etapas pudessem ser identificadas, sem que o todo fosse desconsiderado. Essas categorias foram identificadas a partir da composição do *corpus* de pesquisa, proveniente dos instrumentos de geração de dados, e do perfil dos colaboradores da pesquisa, que serão apresentados na seção seguinte.

#### 4.4 Os instrumentos de geração de dados

Depois de selecionados os colaboradores da pesquisa, retomei as questões que nortearam a investigação, seus objetivos gerais e específicos, que serviram de base para delinear o percurso da pesquisa descrito na seção anterior. Conforme Bauer, Gaskel e Allum (2010), a maneira como os dados são gerados interfere nos meios de representação sobre o mundo social e, por isso, foi necessário definir os instrumentos de geração dos dados, levando-se em consideração a representação que os participantes têm dessa realidade social.

Para tanto, fundamento-me em Bauer, Gaskel e Allum (2010). Conforme esses autores, a representação do mundo é realizada por processos de comunicação e, a partir deles, podem ser distinguidos dois modos de gerar dados em pesquisas sociais: pela comunicação formal e pela informal. O primeiro modo requer regras explícitas e conhecimentos especializados para gerar os dados. Como exemplo, podemos citar os gêneros discursivos utilizados em jornais, programas de rádio e publicidade em geral, em que as pessoas necessitam de treino para produzir um determinado material e há regras a serem seguidas pelos profissionais que os produzem. Nesse caso, o pesquisador gera os dados a partir da seleção de textos publicados em jornais, propagandas e outros produtos comerciais. O problema desse modo de geração de dados, segundo Bauer, Gaskel e Allum (2010), é que pode acontecer de um conjunto de comunicadores dizer representar um grupo social, sem, necessariamente, fazê-lo. Já o modo de geração de dados por meio da comunicação informal possui poucas regras explícitas, isto é, as pessoas podem falar, escrever, desenhar ou cantar da maneira que quiserem, com a capacidade que tiverem, de maneira espontânea. Esses autores alertam, porém, para um problema a respeito desse modo de gerar de dados: o entrevistado direcionar as respostas de maneira a dizer o que o pesquisador quer ouvir.

Sobre esse problema, Van Dijk (2012) esclarece que os contextos, por muitas razões, mesmo sendo únicos, não são construídos a partir do zero, isto é, há ocasiões em que os participantes inseridos em determinado contexto conhecem-no previamente e planejam prospectivamente algumas das possibilidades de sua situação discursiva. Muitas vezes, as pessoas sabem ou planejam com quem vão interagir, quando e com

que objetivos. De acordo com Van Dijk (2012, p. 37), “planejar e antecipar o conhecimento de contextos são duas coisas possíveis, porque a partir de esquemas e categorias gerais de contextos (compartilhados culturalmente) constroem-se contextos específicos [...]”.

O discurso dos estudantes desta pesquisa, reproduzido ao longo das seções dos capítulos 5 e 6, de alguma forma, pode ter sido planejado, conforme esclarece Van Dijk (2012) em razão de os colaboradores da pesquisa estarem diante da professora de língua portuguesa e coordenadora da avaliação institucional. Esses elementos podem ter, de alguma forma, contribuído para a interferência do pesquisador nos dados produzidos nos momentos de interação. De toda sorte, os contextos em que os dados foram gerados garantiram que os participantes pudessem produzir textos, orais e escritos, adequados à situação discursiva da pesquisa. O contexto, segundo Van Dijk (2012, p. 37), pode ser uma abordagem pragmática do discurso, isto é, os usuários da língua adaptam sua interação discursiva aos “entornos” socioculturais e cognitivos do momento e, por isso, algumas respostas pontuais podem ter sido dadas à profissional que os entrevistava e não à pesquisadora.

Os dados deste estudo, seguindo Bauer, Gaskel e Allum (2010), foram gerados pela comunicação informal, uma vez que a pesquisa se propõe a analisar o discurso de estudantes, não sendo necessário que os gêneros discursivos gerados seguissem regras de produção específica. Para gerar os dados e analisar a construção das identidades dos estudantes de licenciatura colaboradores da pesquisa, bem como as relações de poder presentes em seus discursos, optei por utilizar a *entrevista semiestruturada*, o *relato escrito* e o *grupo focal*. A opção por esses três instrumentos se deu pela preocupação em gerar dados válidos e confiáveis, e pela possibilidade de realizar a *triangulação* dos dados, conforme Flick (2009). Para esse autor, a *triangulação* é a combinação de diferentes fontes de dados e não deve ser confundida com o uso de métodos distintos para sua geração. Para ele, ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos propõem a interação do investigador com o campo e com os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A *triangulação* dos dados gerados por diferentes instrumentos de pesquisa enriquece e completa o conhecimento do objeto pesquisado, e transpõe os potenciais epistemológicos dos métodos de pesquisa.

Os instrumentos selecionados para gerar os dados desta pesquisa foram utilizados seguindo um roteiro, que tinha por objetivo nortear sua produção, sendo, porém, flexível. Por se tratar de instrumentos utilizados em pesquisas sociais, e por fazerem parte das redes específicas de práticas sociais de pesquisas, são considerados, segundo Fairclough (2003), gêneros situados.

Descrevo, a seguir, cada um dos instrumentos utilizados na geração dos dados:

- *Relato escrito* sobre a trajetória escolar dos estudantes desde a educação básica até hoje, direcionado por três comandos: (a) redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento; (b) redija um texto comparando suas capacidades (habilidades) de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até o momento; (c) fale como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso.
- *Entrevista semiestruturada* a fim de gerar informações sobre a trajetória escolar do estudante, sua representação sobre a educação superior, sobre sua preparação para realizar o vestibular, sobre como ele se vê em relação aos colegas de curso de graduação, entre outras. O roteiro utilizado na entrevista seguiu livremente os tópicos do quadro abaixo:

#### Quadro 9 – Tópicos do roteiro da entrevista semiestruturada

- 1) Qual sua profissão?
- 2) Qual a escolaridade de seus pais e de seus avós?
- 3) Você mora com seus pais, mora sozinho, é chefe de família?
- 4) Qual é a importância de fazer um curso superior para você e para sua família?
- 5) O que você entende por educação superior e em que este nível de ensino difere do EM?
- 6) Que tipo de incentivos recebeu da família para fazer o curso superior (verbal e/ou financeiro)?
- 7) Você recebe algum auxílio financeiro para estudar? De quem?
- 8) Como foi seu percurso escolar na educação básica, desde o aprendizado da leitura e da escrita? Conseguia acompanhar a turma?
- 9) Como você percebe seu percurso na educação superior? Você consegue acompanhar a turma e as atividades solicitadas pelos professores?
- 10) Quando, eventualmente, você não consegue acompanhar a turma ou realizar uma atividade proposta pelo professor, como reage perante o grupo?
- 11) Existe uma preocupação em parecer ser um bom aluno ao longo do curso ou é importante apenas conseguir seu diploma? Por quê?
- 12) Como você se sente em relação aos demais colegas de turma?
- 13) Como você se sente em relação aos colegas que não buscam a formação superior?

- *Grupo focal* com os estudantes para realização de um evento de letramento a fim de verificar as habilidades de leitura e compreensão de textos dos estudantes, a partir da resolução de itens avaliativos<sup>25</sup> do ENEM 2010. Os registros foram tomados a partir das observações orais dos estudantes no dia do evento.

A *entrevista semiestruturada* e o *relato escrito* possibilitaram a produção de auto-narrativas sobre a trajetória escolar dos estudantes. Segundo Flick (2009), a entrevista semiestruturada permite a percepção dos mundos individuais de experiências dos entrevistados a partir das narrativas que produzem. Segundo esse autor, as narrativas permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente e de grupos sociais específicos, partindo-se do pressuposto de que o mundo social é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas (Gaskell, 2010). Nesse sentido, a entrevista possibilitou o mapeamento e a compreensão das práticas de letramento vivenciadas pelos respondentes, fornecendo dados básicos para o entendimento das relações existentes entre os atores sociais e as situações sociais. Esse instrumento é uma técnica que possibilita “estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”, ou seja, do pesquisador (FARR, 1982 apud GASKELL, 2010, p. 65). Para Gaskell (2010), a entrevista pode desempenhar papel importante na combinação com outros métodos.

---

<sup>25</sup> Para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades ao longo das etapas educacionais dos estudantes brasileiros, as avaliações nacionais têm recorrido à aplicação de técnicas derivadas da Teoria de Resposta ao Item (TRI), em razão de esta apresentar modelos para aferir características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente. Para Andrade, Tavares e Valle (2001), essa metodologia sugere formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma determinada resposta a um item e de mostrar suas habilidades na área de conhecimento avaliada. Diferem, portanto, das metodologias preconizadas pela Teoria Clássica das Medidas (TCM), que expressam os resultados dos alunos apenas pelos escores brutos ou padronizados (ANDRADE, TAVARES e VALLE, 2000), o que não permite a comparação entre indivíduos que não foram submetidos às mesmas provas. Ainda segundo Andrade, Tavares e Valle (2000), uma das vantagens da TRI sobre a TCM é a possibilidade de comparar populações diferentes, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isso só é possível porque uma das características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens e não a prova como um todo. É por isso que nas avaliações em larga escala as questões são intituladas item avaliativo.

Como dito anteriormente, por ser uma pesquisa voltada para a análise da construção de identidades, os relatos escritos ou orais são característicos desses estudos por permitirem a comparação entre diferentes fases da vida das pessoas, neste caso, o antes e o depois de os estudantes ingressarem na educação superior. Todavia, os instrumentos utilizados nesta pesquisa não são considerados *narrativa*, objeto de estudo comumente utilizado em pesquisas sociais, cujos textos contemplam a trajetória de vida de indivíduos que relatam suas expectativas, desejos e frustrações, geralmente definidos por um começo, um meio e um fim (PAVLENKO, 2007). Os instrumentos geradores dos dados desta pesquisa não seguem uma sequência cronológica específica da infância até a idade em que se encontram. De toda sorte, foi possível identificar uma sequência de fatos nos trechos que compõem os textos gerados nas entrevistas e nos relatos escritos, caracterizadores de fases escolares diferentes, sem, contudo, seguirem os elementos constitutivos do instrumento de pesquisa qualitativa, intitulado *narrativa*, muito utilizado nas pesquisas sobre identidades. Sobre esse instrumento, Pavlenko (2007) esclarece que, ao final da década de 1960 e início da de 1970, as *narrativas* tornaram-se foco no campo dos estudos interdisciplinares e foram influenciadas pelo desenvolvimento de estudos da teoria estruturalista de Barthes e de Todorov, da sociolinguística de Labov e da psicologia cognitiva de Rumelhart. A partir daí, as *narrativas* emergiram como fonte de significados que as pessoas dão às suas vidas ao longo do tempo, como momentos em que lembram, antecipam esperanças, sonhos e decepções, revisam e criticam suas experiências de vida. As *narrativas* passaram a ser objeto de pesquisa e de fonte legitimada de dados de estudos nas áreas da história, da psicologia, da antropologia e da educação.

Ainda segundo essa autora, as *narrativas* são tipos de discurso em um evento materialmente estruturado e compartilhado com leitores ou ouvintes, incluindo histórias de ficção e narrativas pessoais. Pavlenko (2007) ainda esclarece que as *narrativas* possuem muitas vantagens sobre os significados linguísticos quando da produção de dados em pesquisa, pois elas aproximam o uso da linguagem a seu contexto. Esse instrumento permite aos pesquisadores estudar as propriedades da língua emergentes não só das categorias discursivas relacionadas ao tempo e aos elementos coesivos, como também podem ser controladas por tópicos e por itens e estruturas a serem elucidadas no discurso.

Nesse sentido, os textos produzidos nos *relatos escritos* deste trabalho podem ser considerados fragmentos de auto-narrativas por possuírem categorias discursivas relacionadas ao tempo e estruturas coesivas identificadoras de etapas diferenciadas e sequenciais dos estágios da formação dos estudantes, antes e depois do ingresso na educação superior. Todavia, não contemplam esperanças, sonhos e desilusões dos estudantes, apenas revisam suas experiências de vida no que se refere às habilidades de leitura e escrita ao longo da trajetória escolar.

Os *relatos escritos* foram produzidos a partir de um roteiro de três instruções, conforme mostrado acima. Os colaboradores da pesquisa foram convidados a comparecer em data previamente agendada para que pudessem produzir um texto narrativo sobre suas trajetórias escolares antes e depois de ingressarem na graduação. Somente um dos colaboradores não compareceu ao encontro agendado. Da mesma forma, as *entrevistas semiestruturadas* foram agendadas previamente e realizadas em sala cedida pela instituição, no mesmo período. Antes de participarem da pesquisa, os estudantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, cuja cópia se encontra no Apêndice I deste trabalho. Os TCLE individuais não compõem o apêndice por trazerem o nome completo dos colaboradores da pesquisa e, por questões éticas, não podem ser divulgados.

O *grupo focal* foi realizado no dia três de setembro de dois mil e onze, em uma sala da biblioteca da instituição pesquisada. Todos os colaboradores foram convidados a participar do evento, mas somente sete compareceram em razão de alguns trabalharem no sábado. Para tanto, foram selecionados dez itens da prova do ENEM 2010 para serem lidos e respondidos pelos estudantes. Em seguida, compartilharam com o grupo os motivos que os levaram a ter assinalado uma determinada opção dos itens e manifestaram se experienciaram alguma dificuldade em respondê-los.

Essa atividade teve a finalidade de construir com os colaboradores da pesquisa um evento de letramento. Conforme esclarecido no capítulo 3 deste estudo, para os Novos Estudos de Letramento (Barton e Hamilton, 1998), um evento de letramento constitui-se de atividades sociais concretas em que o indivíduo interage com outros por meio da leitura ou da produção de textos. Ainda assim, seria um evento arranjado e não

espontâneo. Optei por realizar um evento de letramento inserido no contexto da pesquisa em que os estudantes teriam a oportunidade de fazer uso de suas habilidades de leitura. Para realizar esse evento, selecionei itens avaliativos do ENEM do caderno destinado a avaliar a área de conhecimento Códigos e Linguagens e suas Tecnologias. Como prática de letramento, os itens podem ser entendidos como maneiras culturais comuns de utilizar o letramento em um evento (BARTON, 1994). Essas práticas sociais de uso da leitura fazem com que o letramento tenha uma função em determinado evento social, no caso, o grupo focal realizado na pesquisa. Esse momento pode ser considerado uma forma cultural de letramento em que as pessoas compartilham ideologias.

A escolha da prova do ENEM se deu em razão de este ser um evento de letramento social de grande abrangência aplicado em nível nacional aos egressos do ensino médio. Sua concepção está voltada para a aferição do conhecimento de mundo dos jovens e suas habilidades de aplicar esse conhecimento às situações práticas do cotidiano. Essa avaliação tem o objetivo de avaliar objetos do conhecimento específicos de uma determinada área, associados às habilidades dos jovens egressos do ensino médio na resolução de problemas do dia a dia, utilizando suas habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2009). Seus itens avaliativos trazem, geralmente, como texto base da situação problema a ser resolvida pelo estudante, gêneros discursivos (notícias, horóscopo, excerto de pesquisas etc.) que circulam na sociedade.

Ao longo de três horas, foram aplicados sete dos dez itens selecionados para esta atividade. Foi entregue a cada um dos participantes um item por vez e dado um tempo para que o lessem e o respondessem. Depois de resolverem cada item, foi perguntado por que achavam que tinham assinalado o gabarito do item e se encontraram alguma dificuldade para compreendê-lo. As informações foram anotadas e as notas de campo compuseram o *corpus* da pesquisa.

Todos os dados produzidos na pesquisa encontram-se nos apêndices deste trabalho. Embora a entrevista não tenha se constituído em um diálogo e, de acordo com Flick (2009, p. 186), não haja, ainda, um padrão estabelecido para a transcrição desse instrumento de geração de dados, na transcrição do texto oral, faço uso da convenção dos parênteses ( ) para delimitar uma transcrição incerta e mostrar o melhor “palpite”

do transcritor para a palavra ou trecho. Para mostrar falas reticentes e as pausas, faço uso do sinal de reticências (...).

#### **4.5 O organização do *corpus* de pesquisa**

Para organizar o *corpus* da pesquisa, levei em consideração os elementos que possibilitariam fundamentar o problema que norteou a investigação. Sobre a transcrição dos dados das entrevistas, Flick (2009) alerta que a documentação dos processos de produção dos dados e a transcrição de enunciados conduzem, muitas vezes, a uma versão diferente dos eventos. Segundo esse autor, toda transcrição de realidades sociais está sujeita a estruturações e limitações que tornam o que foi transcrito acessível aos pesquisadores. Esse autor também alerta que a transcrição das gravações faz com que a realidade se apresente ao cientista de forma substanciada, como texto ou, em termos técnicos, como protocolos. A substanciação da realidade em forma de textos, de acordo com Flick (2009), permite estudar o material empírico com procedimentos interpretativos.

Depois de realizada a transcrição das entrevistas com os colaboradores da pesquisa, busquei ler e compreender as informações, considerando o perfil dos participantes, para posteriormente, organizar o *corpus* a ser analisado. Para tanto, preocupada em preservar a identidade dos estudantes, mas necessitando identificá-los na análise do *corpus*, recorri às letras “H”, para representar os estudantes de História, “L” para representar os estudantes de Letras e “B” para representar os estudantes de Ciências Biológicas. As vogais seguintes à consoante que identifica o curso foram selecionadas de maneira a representar uma numeração sequencial de um a quatro e, para tanto, selecionei as quatro primeiras vogais do alfabeto – a, e, i, o. A última consoante da sigla representa cada colaborador de pesquisa aleatoriamente para facilitar a indicação dos trechos a serem mostrados na análise do *corpus*. Os colaboradores da pesquisa são

identificados, então, por meio das seguintes sequências de letras: Bax, Bet, Bip, Bov, Hax, Het, Hip, Hov, Lax, Let, Lip, Lov.

Depois de identificar os colaboradores da pesquisa pelos respectivos códigos, busquei no discurso dos estudantes informações que corroboravam a análise da conjuntura do problema de pesquisa apresentada no capítulo 3. Nesse capítulo, busquei mostrar a expansão do acesso à educação superior no Brasil e o objetivo do PNE de possibilitar aos “excluídos” o acesso ao ensino superior. O PNE apresenta o diagnóstico da realidade brasileira sobre a falta de oportunidades de estudos que os pais dos jovens brasileiros vivenciaram no século passado. Na figura 8, página 128, exponho o percurso analítico do *corpus* para compreender o problema norteador desta pesquisa. A primeira fase desse percurso analítico é embasada pela falta de oportunidade de estudos dos pais dos estudantes. O quadro 10 apresenta a síntese das informações sobre a escolaridade dos pais (pai e mãe) de cada colaborador da pesquisa:

Quadro 10 – Síntese da formação dos pais dos colaboradores da pesquisa

Colaborador de pesquisa	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
Bax	4 <sup>a</sup> . série EF	8 <sup>a</sup> . Série EF
Bet	Graduação	Graduação
Bip	Graduação	Graduação
Bov	Graduação	Graduação
Hax	4 <sup>a</sup> . série EF	7 <sup>a</sup> . série EF
Het	4 <sup>a</sup> . série EF	8 <sup>a</sup> . série EF
Hip	7 <sup>a</sup> . série EF	8 <sup>a</sup> . série EF
Hov	3 <sup>a</sup> . série EF	3 <sup>a</sup> . série EF
Lax	Graduação	Ensino médio
Let	Analfabeto	Analfabeto
Lip	Não informado	4 <sup>a</sup> . série EF
Lov	1 <sup>a</sup> . série EF	Graduação

Os dados do quadro 10 corroboram o diagnóstico do PNE e permitem embasar a primeira fase do percurso analítico. Podemos verificar que, do grupo de pais dos colaboradores da pesquisa, apenas três casais tiveram oportunidade de concluir um curso superior. Esses dados mostram que há pais analfabetos e com a fase inicial do ensino fundamental incompleta. Essas informações confirmam, ainda, o perfil dos

estudantes de licenciatura encontrado nos estudos realizados pela Comissão Própria de Avaliação da instituição pesquisada. Esses resultados sobre a formação dos pais dos estudantes mostram que a maioria não teve acesso ao ensino superior, diferentemente de seus filhos, que estão tendo essa oportunidade face às políticas educacionais de expansão do acesso a esse nível de ensino.

A sistematização da formação dos pais dos colaboradores da pesquisa mostrou que os progenitores dos estudantes do curso de Ciências Biológicas são os que possuem maior grau de escolaridade. Entre os cursos pesquisados neste estudo, o curso de Ciências Biológicas é o único que oferece, além, da licenciatura, o bacharelado. Esses dados, porém, não são utilizados para confirmar ou descartar nenhuma análise, mas serviram para conhecer um pouco mais a realidade desses colaboradores da pesquisa, que mesmo tendo pais com maior grau de instrução, apresentam habilidades de leitura e escrita semelhantes aos demais colaboradores da pesquisa.

Depois de atribuir um código de identificação para os colaboradores da pesquisa, organizei o *corpus*, agrupando as respostas dos estudantes em cada pergunta da *entrevista semiestruturada* de maneira a visualizar melhor a cronologia do percurso escolar antes e depois de os estudantes ingressarem na educação superior em textos sequenciais. Esses *textos* que compõem o *corpus* foram sistematizados pelas respostas dos colaboradores da pesquisa a uma mesma pergunta ou a um grupo de perguntas que se complementam, caracterizadoras de uma etapa escolar em particular ou de uma representação dos atores sociais em específico, seguindo uma ordem numérica crescente aleatória: T1, T2, T3 e assim sucessivamente. Essa ordem, porém, não segue uma sequência cronológica de fatos da trajetória educacional dos colaboradores da pesquisa. Adotando essa mesma metodologia, organizei as respostas dos *relatos escritos*, seguindo a sequência numérica dos textos gerados pela *entrevista semiestruturada*. Os dados do *grupo focal* também foram organizados em textos e seguiram a sequência dos demais que integram o *corpus* da pesquisa, composto por treze textos, inseridos no apêndice IV deste trabalho. Cada um desses treze textos traz, em seu título, a identificação do instrumento de geração de dados de onde provém. Para identificar o colaborador da pesquisa que produziu o trecho de cada texto do *corpus*, utilizo os já mencionados códigos Bax, Bet, Bip, Bov, Hax, Het, Hip, Hov, Lax, Let, Lip, Lov.

Na fundamentação das análises, a serem apresentadas nos capítulos 5 e 6, para facilitar ao leitor a busca do texto fonte do *corpus* a que um determinado trecho se refere, utilizo, ao final de cada exemplo, o código identificador do colaborador da pesquisa, seguido da numeração do texto do qual foi extraído, conforme segue: Hax/T1, Hip/T1, Het/T1, Let/T1, LaxT1(...) Hax/T2, Het/T2 (...) Bov/T3, Bax/T4, e assim sucessivamente.

Nos capítulos seguintes, serão apresentadas as análises do discurso dos estudantes, norteadas pelo desenho da pesquisa, descrito na seção 4.3 deste capítulo. No quadro 8 dessa mesma seção, organizei as categorias de análise do *corpus* da pesquisa conforme os significados do discurso – acional, representacional e identificacional. Separei as análises em dois capítulos, sendo o último destinado a destacar as análises das marcas identitárias dos estudantes em razão de este ser o objetivo geral desta tese. Nesses dois capítulos analíticos, 5 e 6, não me preocupei em mostrar a quantidade de incidências dos fenômenos linguísticos que nortearam as análises. Todavia, ao final das seções que os compõem, organizo um quadro resumo das *avaliações* mais encontradas no discurso dos estudantes, a fim de possibilitar ao leitor a visualização das categorias analíticas mais encontradas e para nortear a reflexão sobre as análises.

Para evitar a reprodução de trechos muito extensos do discurso dos estudantes e não esgotar o leitor, nos exemplos que fundamentam os fenômenos analisados, utilizo o símbolo [...] para indicar a supressão de parte do trecho dos textos que compõem o *corpus*.

## Capítulo 5

# O discurso dos colaboradores da pesquisa

Neste capítulo, apresento as análises do *corpus* de pesquisa sob a perspectiva teórica e metodológica da ADC, conforme capítulo 1, seguindo o percurso metodológico e analítico apresentado no capítulo 4 deste trabalho. As análises são fundamentadas, também, em teorias linguísticas e sociais que dialogam com a ADC, de acordo com o exposto nos capítulos 2 e 3 – a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; EGGINS, [1994] 2004; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), o Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 1992; MARTIN e WHITE, 2005; VIAN JUNIOR, 2009, 2010) e a teoria da representação dos atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008). Pretendo, com isso, mostrar como se constroem os significados acional, representacional e identificacional (FAIRCLOUGH, 2003) no discurso dos colaboradores da pesquisa.

Embora esses três significados se realizem concomitantemente, busco, seguindo o quadro 8 do capítulo anterior, em um primeiro momento, apresentar as análises do significado acional a partir da composição dos gêneros discursivos utilizados na geração dos dados da pesquisa, da ação legitimadora do discurso dos colaboradores deste estudo, e da relação entre esse significado e a construção das identidades dos estudantes. Em seguida, busco apresentar as análises do significado representacional; isto é, mostro quem são os atores sociais presentes no discurso dos estudantes e como são representados pelos colaboradores da pesquisa. Esse processo analítico é permeado pela análise do significado identificacional, com base no sistema de avaliatividade.

Os referenciais teóricos considerados nos capítulos anteriores a este servem para embasar as análises e, por vezes, um mesmo trecho do *corpus* utilizado em uma determinada seção serve de base para fundamentar a análise de mais de um significado

do discurso, em outra seção. A triangulação dos dados serviu para confirmar e complementar as análises dos significados do discurso e da construção das identidades dos estudantes. Isso se deu pelo uso de trechos de mais de um instrumento de geração de dados para fundamentar um significado particular do discurso. A triangulação das análises dos dados deste capítulo com os dados gerados no grupo focal será mostrada no capítulo 6.

Estas análises dos significados do discurso estão fundamentadas em Fairclough (2003), para quem, como vimos, as práticas sociais mantêm relações simultâneas com outros momentos e elementos não-semióticos. Para esse autor, as práticas sociais são enraizadas em estruturas sociais e se orientam por elas. As práticas discursivas, nessa perspectiva dialética, não são fixas, mas reproduzem as relações das estruturas sociais historicamente situadas. Seguindo essa perspectiva, as análises aqui apresentadas dizem respeito à realidade sócio-histórica do contexto desta pesquisa.

Nas seções seguintes, ao realizar as análises, também recorro, pontualmente, a estudiosos da língua materna para fundamentar as análises linguísticas e esclarecer o registro de língua(gem) utilizado pelos colaboradores da pesquisa. Essa perspectiva linguística, mais tradicional, acaba por contribuir para esclarecer os recursos linguísticos selecionados pelos colaboradores da pesquisa para agir e interagir no discurso.

### **5.1 As ações discursivas dos colaboradores da pesquisa**

Conforme visto anteriormente, segundo Fairclough (2003) e outros seguidores de abordagens discursivas, os usuários da língua se utilizam de gêneros discursivos para agir e interagir socialmente. Para esse autor, as práticas discursivas, manifestadas nos gêneros discursivos, revelam a relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Sendo assim, a análise do significado acional do discurso permite a compreensão da forma como os usuários da língua agem e representam o mundo. Nesse sentido, ainda conforme Fairclough (2003), os textos não possuem apenas efeitos de estruturas linguísticas e de ordens de discurso (gêneros, discursos, estilos), mas refletem estruturas sociais e práticas sociais, e vice-versa, conforme será visto a seguir.

### **5.1.1 A narração no corpus da pesquisa**

Para alcançar os objetivos desta investigação, a geração de dados foi iniciada pela produção de *relatos escritos* e orais, em *entrevista semiestruturada*, sobre as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas ao longo do percurso escolar dos colaboradores da pesquisa, antes e depois de ingressarem na educação superior.

Primeiramente, foi analisado o significado acional dos dois gêneros produzidos: o *relato escrito* das habilidades de leitura e escrita, antes e depois do ingresso na graduação, e o relato oral da *entrevista semiestruturada*. Ambos são compreendidos como gêneros situados, de acordo com a definição de Fairclough (2003), uma vez que são gêneros comumente encontrados como parte de outros mais amplos, como em pesquisas acadêmicas. As notas de campo do *grupo focal* não são aqui consideradas como um gênero discursivo em específico, mas sim como uma técnica de produção de dados. Por esse motivo, o significado acional nas notas de campo não é analisado neste capítulo.

### **5.1.2 Composição genérica do relato escrito e da entrevista semiestruturada**

Conforme Fairclough (2003), a composição genérica dos textos pode se dar pela análise da cadeia de gêneros em que o texto está inserido, pela análise da mistura de gêneros em um texto particular, ou pela análise de um gênero individual. Neste estudo, realizo a análise de gêneros individuais em razão de os *relatos escritos* e as *entrevistas semiestruturadas* terem sido produzidos com o propósito único de gerar dados para esta pesquisa. Por esse motivo, segundo Fairclough (2003), constituem gênero de interação social que possibilita diminuir a distância entre as pessoas pesquisadas e o pesquisador.

Segundo esse mesmo autor, a composição dos gêneros discursivos que circulam nas redes de práticas sociais pode ser caracterizada de diferentes maneiras. No caso de uma notícia, por exemplo, podemos caracterizá-la pelo título, pelo lide e pela narração

do fato ocorrido. No caso de um diálogo entre um consumidor e um vendedor, a composição genérica pode ser caracterizada pela pergunta feita pelo consumidor ao vendedor sobre a existência de uma mercadoria particular ou sobre o valor dessa mercadoria praticado pelo estabelecimento comercial, e pela resposta do vendedor ao consumidor.

No caso dos gêneros discursivos produzidos neste estudo – *relato escrito e entrevista semiestruturada* –, eles não possuem características fixas. Constatei, todavia, que esses dois gêneros discursivos são caracterizados por marcadores linguísticos cronológicos e tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, próprios do pré-gênero *narração* (cf. capítulo 1). Nesse sentido, a análise da maneira de os colaboradores da pesquisa interagirem socialmente foi feita a partir desse pré-gênero. Essa constatação possibilita verificar a ação dos estudantes no discurso e identificar etapas escolares distintas vivenciadas por eles, como forma de marcar as fases históricas de desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita ao longo do processo educacional. A seguir, são transcritos trechos, exemplos de (1) a (13), com destaque para os marcadores cronológicos mais presentes no discurso dos estudantes – *no prezinho, desde, durante os dois últimos anos, no ensino fundamental, da quinta a oitava série, antes, aí, desde, a partir de(a), depois, hoje, no ensino médio, durante, na educação superior e até*. Esses elementos linguísticos foram adequadamente usados pelos colaboradores para definir as fases de sua trajetória educacional e permitiram a identificação de quatro momentos diferentes no percurso escolar dos estudantes: a pré-escola, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior, conforme exemplos abaixo. Neles, os adjuntos circunstanciais estão sublinhados com um traço e os verbos com dois traços:

### ***Pré-escola***

- (1) “Eu aprendi no prezinho a ler e a escrever, [...]” (Het/T7)
- (2) “Desde o meu Jardim III que eu gostava muito de ler, [...]” (Lax/T7)

### ***Ensino fundamental***

- (3) “Durante os dois últimos anos do ensino fundamental (7ª e 8ª), fui incentivada a leitura de obras de alguns autores mais importantes para a literatura nacional.” (Bax -T1)
- (4) “Comecei o ensino fundamental com cinco anos de idade e tinha acabado de chegar em Portugal.” (Bet - T1)
- (5) “Da quinta a oitava série eu me adaptei com o inglês. A partir da nona até a décima primeira série eu já escrevia muito bem e até recebia elogios dos professores.” (Het -T1)
- (6) “Antes da 2ª série do ensino fundamental estudei na escola pública [...]” (Bov -T1)
- (7) “Desde o ensino fundamental tenho interesse em escrever e ler.” (Lax - T1)

### ***Ensino médio***

- (8) “No ensino médio, devido ao ingresso em curso técnico, a leitura ficou um pouco de lado.” (Bax - T1)
- (9) “Depois da minha volta ao Brasil, ingressei no segundo ano do ensino médio e ainda lembrava[...]” (Bet - T1)

(10) “No ensino médio, eu lia livros e textos relacionados à matéria [...]”  
(Bov -T1)

(11) “[...]A partir do Ensino Médio, tomei mais consciência com relação a necessidade de ler e compreender pois tinha mais maturidade e, conseqüentemente, dediquei-me mais a essas práticas.” (Lip - T1)

### ***Ensino superior***

(12) “No ensino superior, eu já tinha o hábito de ler livros de diversos temas [...]” (Bov -T1)

(13) “Hoje, no ensino superior, eu estou me disciplinando[...]” (Bet - T1)

As fases identificadas nos exemplos de (1) a (13) confirmam que os dois gêneros discursivos são caracterizados por momentos cronológicos distintos, que compreendem uma sequência de fatos diferentes, mas que compõem o mesmo enredo. A identificação das marcas temporais do pré-gênero *narração* (cf. capítulo 1) contribui para identificar a preocupação dos colaboradores da pesquisa em delimitar as fases escolares para mostrar o desenvolvimento de habilidades cognitivas em etapas diferentes e, conforme será visto nas seções seguintes, para revelar marcas identitárias distintas no discurso.

Para marcar essa cronologia, a interação dos estudantes é realizada pelo uso de advérbios ou locuções adverbiais e pelo tempo verbal de pretérito. O tempo cronológico, na língua portuguesa, constitui uma estratégia linguística de codificação do tempo, marcado por meio de formas verbais, locuções adverbiais e pelo contexto. Para Coroa (2005, p. 34), os verbos são os elementos linguísticos imediatos que possuem a tarefa de situar “a ação, estado, evento ou processo na sua relação temporal com a enunciação e o falante/ouvinte”, mas os advérbios, as conjunções, os numerais e os adjetivos também são elementos lexicais que dão informação quanto à ordenação temporal.

Considerando esses elementos, a análise da composição genérica mostrou que o tempo verbal mais presente no relato dos estudantes é o pretérito perfeito do indicativo, característico do pré-gênero *narração* (cf. capítulo 1). Segundo Koch ([1984] 2011),

fundamentada nos estudos de Weinrich, a função dos tempos verbais não é apenas a de marcar o tempo cronológico, mas também a de o falante/escritor apresentar o mundo. O tempo verbal é uma maneira de o falante/escritor interagir com o interlocutor nas situações comunicativas, isto é, nos contextos de uso da língua. Os tempos verbais também podem funcionar como argumento e, segundo Koch ([1984] 2011), com base em Weinrich, podem produzir sentido de que há o mundo do relatar e o do comentar. Para narrar o mundo, o usuário da língua emprega os tempos do relato – o *pretérito perfeito simples*, o *imperfeito*, o *mais-que-perfeito*, o *futuro do pretérito*, bem como as *locuções verbais* correspondentes. Ao usar os tempos do mundo narrado, o enunciador convida o interlocutor a ser um simples ouvinte, levando-o a assumir uma atitude passiva, de puro relaxamento. Diferentemente do mundo narrado, o uso dos tempos verbais do mundo comentado – o *presente*, o *pretérito perfeito composto*, o *futuro do presente simples e composto* – mostra ao interlocutor que há uma tensão no comentário, sinalizando que o assunto o afeta diretamente e o convida a tomar uma posição.

Nos exemplos “*aprendi*” (1), “*fui incentivada*” (3), “*comecei*” (4), “*me adaptei*” (5), “*estudei*” (6), “*ficou*” (8), “*ingressei*” (9), “*tomei*”, “*dediquei-me*” (11), os colaboradores da pesquisa utilizam o pretérito perfeito simples para narrar. Nos exemplos “*gostava*” (2), “*escrevia*”, “*recebia*” (5), “*lia*” (10), “*tinha*” (11 e 12), os estudantes fazem uso do tempo pretérito imperfeito para marcar as fases de sua formação. Esses dois tempos verbais são utilizados de maneira descontraída, de forma a pontuar as fases escolares, sem, todavia, marcar tensão no discurso. De forma semelhante, no exemplo “*Desde o ensino fundamental tenho interesse em escrever e ler*” (7), embora o verbo esteja no presente, o advérbio marca o início do interesse pela leitura e o verbo ‘tenho’, no presente, marca o aspecto da continuidade da ação (COROA, 2005).

Para mostrar os efeitos discursivos distintos dos tempos narrado e comentado, utilizo os exemplos encontrados na seção 5.3.1 – “*o nível do vestibular tá mais alto do que o ensino médio ensina*” (18), “*o ensino básico não dá nenhuma base*” (19), “*a gente vê essa diferença de escola pública*” (21) e “[...] *a escola pública no país é precária e assim, na região Norte de onde eu vim.*” (22) – em que os colaboradores da pesquisa, diferentemente dos exemplos de (1) a (13), fazem uso do tempo verbal presente do indicativo para tecerem comentários, o que demonstra que os fatos

ocorridos os atingem diretamente e os levam a tomar posição, conforme será mostrado posteriormente.

A análise da composição genérica do *relato escrito* e da *entrevista semiestruturada* mostrou que os gêneros se organizam discursivamente de maneira relativamente estável em um determinado contexto sócio-histórico, conforme vimos no capítulo 2 deste trabalho. Mostrou, também, os momentos de descontração e tensão dos colaboradores da pesquisa no processo de ação e interação social, revelados pelo tempo verbal. Os momentos cronológicos identificados nesta seção – pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior – foram fundamentais para delimitar as fronteiras temporais utilizadas na primeira etapa do percurso analítico do processo de construção das identidades dos colaboradores da pesquisa, conforme mostrado no capítulo anterior. Essas fronteiras temporais servem de parâmetro comparativo das marcas identitárias entre uma etapa educacional e outra, e para compreender a reivindicação da continuidade de marcas identitárias reveladas em etapas anteriores ao ingresso dos estudantes na educação superior.

## **5.2 O processo de legitimação no discurso dos estudantes**

De acordo com Bakhtin ([1992] 2003), os enunciados proferidos pelos usuários da língua são formas de exprimir, transmitir pensamentos e sentimentos em palavras. Os estilos de linguagem, segundo esse autor, refletem as condições e as finalidades das atividades humanas, isto é, carregam a intencionalidade do locutor nas práticas discursivas, sendo que os efeitos dessa intencionalidade – do que o falante quer produzir pelo seu discurso – dependem, também, da compreensão do interlocutor. Para compreender e analisar essas intenções dos estudantes na interação discursiva no momento da produção dos dados, fundamento-me no sistema de avaliatividade proposta por Martin e White (2005).

Essa teoria tem sido frequentemente utilizada para analisar o significado identificacional do discurso por estar relacionada ao significado interpessoal das ações no cotidiano. Todavia, ela também pode ser usada para embasar a análise do processo de legitimação por avaliação moral, proposto por van Leeuwen (2008), voltado para a análise do significado acional. Para esse autor, a legitimação pode se dar por meio da avaliação moral, embasada por valores morais percebidos como normais, ou naturais, de serem cumpridos. O sistema de *avaliatividade* se mostrou pertinente para fundamentar a análise do processo de legitimação por avaliação moral, em razão de uma das categorias do subsistema de *atitude* tratar do recurso linguístico do *julgamento* e também por este ser organizado em aspectos positivos e negativos. Além disso, o subsistema de *atitude* abrange campos semânticos semelhantes aos utilizados por van Leeuwen (2008). O uso dessa ferramenta de análise corrobora o entendimento de que os significados do discurso (acional, representacional e identificacional) não são estanques e não ocorrem separadamente, mas, conforme propõe Fairclough (2003), são dialéticos; o que justifica o uso de uma determinada teoria, como, por exemplo, a da *avaliatividade*, para analisar mais de um significado do discurso. Isto é, essa teoria permite analisar não somente o significado identificacional, conforme veremos, ela também pode ser útil na análise do significado acional.

Os subsistemas de *atitude* e de *engajamento*, do sistema de *avaliatividade*, descritos no capítulo 2 deste trabalho, possibilitam identificar os processos referenciados por Thompson ([1990] 2007) e por van Leeuwen (2008). Na próxima seção, mostrarei como se dá a *legitimação* do discurso dos estudantes por meio da *narrativização* e da *reificação* e, em seguida, como é construída discursivamente a *legitimação* pela *avaliação moral*.

### **5.2.1 Legitimação por narrativização e por naturalização**

Como vimos, de acordo com Thompson ([1990] 2007), há, pelo menos, cinco modos de operação da ideologia no discurso, entre eles a *legitimação* e a *reificação*, os dois modos de dominação ideológica mais encontrados no discurso dos estudantes. O

primeiro se dá por processos que envolvem relações de dominação estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas; e o segundo pelas relações de dominação criadas e sustentadas quando uma situação transitória é apresentada como se fosse permanente, natural, atemporal. A materialização do primeiro modo de operação da ideologia pode ocorrer de três maneiras, entre elas pela *narrativização* – histórias contadas ou ouvidas que legitimam determinada crença. Já a *reificação* pode ocorrer de quatro maneiras, sendo uma delas a *naturalização*; isto é, pelo apagamento da história dos fenômenos, que são apresentados como naturais.

Para identificá-los, analiso as vozes encontradas no discurso dos colaboradores da pesquisa, de acordo com o sistema de *avaliatividade* proposto por Martin e White (2005), mais especificamente pelo subsistema de *engajamento*, relacionado à articulação das vozes para expressar opiniões no discurso. Ao utilizar recursos linguísticos característicos do subsistema de *engajamento*, os indivíduos recorrem a outros textos de fontes externas para confirmar e *endossar* seu ponto de vista, sendo esse processo realizado pela contração dialógica (MARTIN e WHITE, 2005). Para assumir posição de concordância ou discordância, e posição contrária ao que está sendo afirmado, o enunciador pode usar recursos heteroglóssicos de refutação ou ratificação. Este último pode ser realizado por meio de intertextualidade, isto é, pelo *endosso*, que, segundo Martin e White (2005), se dá quando o enunciador faz uso de textos de fontes externas para validar suas proposições. Outra maneira de concordar ou discordar sobre uma assertiva pode se realizar pelo processo de *entretenimento* (cf. nota 19), isto é, quando o enunciador deixa clara sua opinião a respeito de algum tema ou assunto por meio de recursos linguísticos claramente subjetivos, como, por exemplo, ‘acredito que’, ‘acho que’, ‘na minha opinião’.

Essa análise dos recursos heteroglóssicos, no discurso dos estudantes, sugeridos no sistema de *avaliatividade*, revelou marcas do senso comum encontradas na cultura de algumas regiões brasileiras, principalmente as que se referem à vida dura que os habitantes da região Nordeste levam em razão da estiagem, da fome e de outros problemas naturais e sociais encontrados naquela região geográfica brasileira. Foi possível perceber, no discurso dos colaboradores da pesquisa, a presença de discursos preestabelecidos a respeito das dificuldades vivenciadas pelo povo nordestino. Há presença de *heteroglossia* para a negociação dos valores que os alunos querem passar ao

seu interlocutor. O compromisso dialógico de negociação de sentido se dá por meio do uso de elementos provenientes de outros textos, identificado pelo sublinhado, como se pode ver a seguir:

(14) “[...] eu costume até brincar que de vez em quando eu falo pros meninos que a minha vida é a vida daquele romance “Vidas Secas” (endosso) tirando só a parte da seca que não era, tinha muita água, mas o resto... o resto é aquilo lá, casinha, caminha dura, os meninos sem nome, quer dizer o menino sem nome conseguiu chegar aqui [...]” (Let/T5)

Esses elementos, segundo a perspectiva funcional da língua(gem), mostram a inter-relação entre o uso da linguagem e o contexto social em que é produzida; isto é, a *instanciação*, neste caso, “traduz elementos do contexto social e é por este retraduzida” (VIAN JUNIOR; LIMA-LOPES, 2005). Por sua vez, esses elementos revelam marcas socioculturais brasileiras, motivadas pela referência à saga da família nordestina, relatada no romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, para mostrar a condição de vida do colaborador de pesquisa. No trecho (14) esse recurso é caracterizado pelo *endosso*, segundo Martin e White (2005), e serve para expressar o quanto é batalhador e vencedor, pois venceu todos os obstáculos para chegar onde chegou.

As dificuldades vivenciadas pelos habitantes do Nordeste e a falta de recursos materiais e educacionais nessa região brasileira são temas encontrados constantemente nos jornais de amplitude nacional e regional. A região Nordeste, muitas vezes, é utilizada como sinônimo de pobreza, mas, ao mesmo tempo em que possui carga semântica negativa, para as questões materiais e aquelas relacionadas à infraestrutura, pode receber carga positiva, quando associada aos cidadãos que conseguiram mudar seu destino, conforme demonstrado no exemplo (14). O *endosso*, neste caso, é realizado por meio da citação da saga da família nordestina do romance *Vidas Secas*. O discurso desse colaborador revela as barreiras vivenciadas para chegar à educação superior e destaca, principalmente, que é um vencedor mais que todos os outros, pois seus obstáculos parecem ter sido bem maiores que os de seus colegas de turma. A *legitimação* de seu pertencimento à educação superior se faz pelo processo de *narrativização* de uma história de vida sofrida, mas de sucesso. A referência à saga da

família do personagem Fabiano revela seu desejo de mostrar o quanto sua vida foi sacrificada, mas que independentemente disso “o menino sem nome conseguiu chegar aqui [...]”(14).

Nos exemplos (15), (16) e (17), abaixo, o *entretenimento* (MARTIN; WHITE, 2005) é destacado em negrito e o *endosso*, sublinhado:

(15) “[...] Minha mãe, eu **não tenho certeza, mas eu acho** (*entretenimento*) que é ensino fundamental e meu pai, **acho que ele fez** (*entretenimento*) até a **quarta série só**, (*entretenimento*) foi muito básico, eles são do interior, são do Nordeste, (*endosso*) e eles tiveram pouquíssimas oportunidades.” (Het/T4)

(16) “[...] nós vinhamos com esse intuito de estudar e alcançar o nível superior, que pros termos do Nordeste, do interior, (*endosso*) é algo que pra gente era muito importante,[...] E cheguei aqui com muita dificuldade, tô muito feliz, pra mim era uma coisa assim, que era de fundamental importância. [...]” (Lip/T5)

(17) “Meus pais não moram aqui, meus pais moram no Nordeste (*endosso*) e só fizeram até a quarta série e recebi incentivo do meu pai (*endosso*).” (Hax/T5)

Nos exemplos acima, percebemos a presença do discurso próprio do contexto sociocultural brasileiro no que se refere às condições de vida do povo nordestino e de sua obstinação em mudar de vida. Essas marcas discursivas encontradas nos exemplos de (15) a (17) revelam que os estudantes se utilizam também de outras referências para endossar seu discurso – a história da família – e mostrar a baixa condição de vida que os familiares tiveram: “eles são do interior, são do Nordeste, e eles tiveram pouquíssimas oportunidades” (15); “nós vinhamos com esse intuito de estudar [...], que pros termos do Nordeste, do interior, é algo que pra gente era muito importante...” (16); “[...] moram no Nordeste e só fizeram até a quarta série e recebi incentivo do meu pai” (17).

A *narrativização*, nesse caso, mostra, conforme Thompson ([1990] 2007), um modo de operação ideológica que envolve relações de dominação estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas. A dificuldade retratada na

história dos familiares provenientes do Nordeste mostra esse processo de dominação ideológica, conforme encontramos no exemplo (17) *moram no Nordeste e só fizeram até a quarta série*. O conectivo ‘e’, neste caso, assume valor semântico de causa e efeito, como se a consequência de morar no Nordeste fosse a de não ter oportunidade de prosseguir nos estudos; como se esse fato fosse pressuposto e de conhecimento do povo brasileiro, não necessitando de maiores esclarecimentos.

Esse processo de legitimação, muitas vezes, é sustentado pela mídia brasileira. Vê-se que há, no Brasil, um discurso propagado pelo senso comum, legitimado pela mídia, sobre a inferioridade das regiões Norte e Nordeste e de seus habitantes em relação às demais regiões do Brasil, principalmente em razão das estatísticas divulgadas pelas pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre o índice de desenvolvimento humano das regiões brasileiras.<sup>26</sup> Sobre os indicadores sociais provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2011 por esse instituto, os índices de analfabetismo, por exemplo, são muito maiores na região Nordeste. Segundo os estudos realizados pelo IBGE<sup>27</sup>, quase 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade não sabem ler nem escrever. Desses, quase 7 milhões encontram-se na região Nordeste, cuja taxa de analfabetismo é de 16,9%, representando quase o dobro da média nacional (8,6%). Nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, o percentual de analfabetos gira em torno de 6%. Quanto ao mercado de trabalho, a região Nordeste detém a maior taxa de desocupação das pessoas com 15 anos ou mais de idade. Enquanto, no Brasil, o índice de desocupação de pessoas é de 5,8%, no Nordeste, esse percentual de desemprego é de 7,9%.

---

<sup>26</sup> É possível acessar os estudos sobre os indicadores sociais provenientes de pesquisas realizadas por esses órgãos que apontam as desigualdades entre as regiões brasileiras no que se refere a estudos, empregabilidade e condições sociais.

<sup>27</sup> Os índices dos indicadores sociais do IBGE podem ser consultados por meio do endereço: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2222&id\\_pagina=1&titulo=PNAD-2011:-crescimento-da-renda-foi-maior-nas-classes-de-rendimento-mais-baixas-](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1&titulo=PNAD-2011:-crescimento-da-renda-foi-maior-nas-classes-de-rendimento-mais-baixas-), acessado em dezembro de 2012.

Esse discurso do senso comum sobre a inferioridade do povo nordestino e, conseqüentemente, da desigualdade social daquela região, parece legitimar a história de vida dos colaboradores da pesquisa, conforme mostram os exemplos (14) a (17), acima.

A percepção de que os colaboradores da pesquisa tiveram poucas possibilidades de sucesso e de melhoria social é reproduzida de maneira ‘natural’ e ‘verdadeira’ em seu discurso. Além disso, nos exemplos de (14) a (17), há presença de metáforas de modalidade, indicadores de opinião ou crença (*acho*), como no exemplo (15). Esse recurso pode indicar o comprometimento do estudante com a verdade, isto é, servem para mostrar o comprometimento dos estudantes com o conhecimento da verdade (modalidade epistêmica<sup>28</sup>) sobre a formação dos pais. Ao mesmo tempo, revela que, independentemente de saberem a exata escolaridade dos pais, o que importa é a referência de que são do Nordeste, e, portanto, que não tiveram muitas oportunidades de estudos. Esse discurso mostra a *naturalização* de um processo de dominação ideológica, conforme se pode observar nos exemplos (15), (16) e (17), acima.

Notei que, além da carga semântica negativa atribuída à condição de vida do povo nordestino, comumente encontrada no discurso da grande mídia, também é comum atribuir carga negativa à condição daqueles que recebem ensino básico em instituições da rede pública. Nos exemplos a seguir, apresento a análise do comprometimento dos estudantes com essa crença, realizada a partir da heteroglossia da *negação* e da *contra-argumentação*, identificadas em negrito. Esses exemplos revelam as crenças<sup>29</sup> (cf. nota 6) dos estudantes sobre o ensino brasileiro, conforme podemos ver nos exemplos de (18) a (22):

---

<sup>28</sup> A análise da modalidade deôntica e epistêmica foi feita com base em Neves (1996) por retratar exemplos de modulação e modalização no português brasileiro. Fairclough (2001), por exemplo, faz distinção entre modalidade objetiva – o falante realiza o grau de afinidade com a proposição de forma implícita – e modalidade subjetiva – o comprometimento do falante com a proposição é clara e para isso ele se utiliza de verbos como ‘penso’, ‘suspeito’, ‘duvido’, ‘acho’. A proposta de Neves (1996) será apresentada no capítulo 6 para fundamentar o comprometimento dos colaboradores da pesquisa com as marcas identitárias presentes em seu discurso.

<sup>29</sup> Elemento constitutivo do discurso utilizado pelos usuários da língua para manter e sustentar relações de poder – efeitos ideológicos sobre as formas de nos relacionarmos e agirmos socialmente – inerente aos eventos discursivos, conforme Fairclough ([1992] 2008).

(18) “[...] *porque tudo que eu aprendi no ensino médio e no ensino fundamental ainda não me preparou pra conseguir uma vaga numa universidade pública, (negação) [...], que o nível do vestibular tá mais alto do que o ensino médio ensina\_ (contra-argumentação)*” (Hax/T6)

(19) “[...] *Por conta do ensino defasado que foi, né? O ensino que foi... Aqui em Brasília mesmo. O ensino básico não dá nenhuma base pra você fazer um vestibular, (negação) assim em relação a UnB, por exemplo.*” (Hip/T6)

(20) “[...] *Mas a gente vê essa diferença de escola pública, toda a diferença, infelizmente tem. (contra-argumentação)*” (Hov/T6)

(21) “[...] *Sinceramente não, tanto é que eu nunca tentei uma prova da UnB exatamente pela bagagem, (negação) [...], então eu não me sentia preparada pra fazer a prova. (negação)*” (Lip/T6)

(22) “[...] *Nunca estudei em escola particular pra falar, assim, comparar uma com a outra, mas, assim, pelo que eu tenho visto, a escola pública no país é precária e, assim, na região Norte, de onde eu vim. (contra-argumentação)*” (Let/T12)

Esses resultados corroboram, mais uma vez, o discurso do senso comum veiculado pela grande mídia a respeito da qualidade do ensino da rede pública de educação básica brasileira. A partir da análise dos resultados das avaliações em larga escala realizadas pelo governo e dos comentários dos especialistas que trabalham no Ministério da Educação (MEC), a mídia sugere que a qualidade do ensino das escolas públicas brasileiras não é boa<sup>30</sup>. Ela tem publicado, constantemente, notícias e reportagens sobre esses resultados e sobre a ‘má qualidade’ da educação básica da rede pública brasileira. Para mostrar a procedência dessa crença (*cf.* nota 6) constitutiva do discurso dos colaboradores da pesquisa, trago algumas manchetes de notícias dos

---

<sup>30</sup> Cabe esclarecer que os textos da mídia utilizados nesta pesquisa serviram para embasar as crenças dos estudantes e, conseqüentemente, para reforçar a naturalização da representação que os colaboradores da pesquisa fazem sobre a qualidade do ensino da rede pública de ensino na educação básica. Os textos referenciados nesta seção não foram objeto de pesquisa deste trabalho.

jornais de maior circulação no país<sup>31</sup>, como é o caso de O Globo e a Folha de São Paulo, que divulgam constantemente textos que discorrem sobre os resultados dos exames que avaliam a qualidade do ensino brasileiro. Algumas dessas notícias difundidas, nos últimos anos, nesses jornais, trazem os seguintes títulos: *Má qualidade do ensino atrasa alunos brasileiros*<sup>32</sup>, *Vizinhos de SP têm o pior ensino público*<sup>33</sup>, *Ensino público de qualidade: por Fernando Haddad e Mangabeira Unger*.<sup>34</sup> O início do texto da primeira notícia é *O brasileiro sabe que o aluno da escola pública estará em desvantagem quando tiver de disputar um lugar no ensino superior*. Segundo esse texto, uma pesquisa do Ibope mostra que, na opinião dos brasileiros, a má qualidade do ensino público da educação básica é o terceiro maior problema da educação no Brasil.

A segunda notícia, da Folha de São Paulo, discorre sobre os resultados da Prova Brasil, outro teste que avalia a qualidade do ensino brasileiro. De acordo com o texto, a Folha de São Paulo tabulou os dados a partir da Prova Brasil e percebeu que as cidades da Grande São Paulo – como Ribeirão Pires, Jandira, Santana de Parnaíba e Francisco Morato – apresentam médias inferiores à de municípios do interior do Nordeste, sugerindo, então, que o resultado não é bom. Os textos dos jornais paulista e carioca corroboram o discurso dos colaboradores da pesquisa quanto à qualidade do ensino básico no Brasil. Esse processo mostra o contexto sociocultural brasileiro em que o Nordeste é considerado uma região de muitas dificuldades econômicas e de infraestrutura. Quando há resultados demonstrando que a situação de algum segmento é inferior à realidade nordestina, significa que a situação é muito ruim. Mais uma vez, o senso comum apresenta-se de maneira *naturalizada* no discurso dos colaboradores da pesquisa – ‘o ensino da escola pública não é bom’. O contexto sociocultural, neste caso, é fator importante no uso da linguagem, pois pode potencializar a produção de

---

<sup>31</sup> As manchetes e as notícias não fazem parte do *corpus* da pesquisa, mas são citadas para ilustrar que a crença de que o ensino público brasileiro é ruim é proveniente não só dos resultados das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, como também da mídia.

<sup>32</sup> Notícia extraída no site do jornal O Globo, veiculada em 18/03/2009 no endereço :<<http://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,MUL1049128-16021,00-MA+QUALIDADE+DO+ENSINO+ATRASA+OS+ALUNOS+BRASILEIROS.html>> . Acesso em 27/12/2011.

<sup>33</sup> Veiculado em 11/02/2007 Extraído do site <http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u19363.shtml>. Acesso em 27/12/2011

<sup>34</sup> Veiculado em 18/02/2008 Extraído do site <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/indices/inde18022008.htm>

significados nas situações reais de uso da língua, o que possibilita compreender melhor o processo de interação entre as pessoas.

O terceiro texto, escrito pelo então Ministro Haddad e por Mangabeira Unger, Ministro de Assuntos Estratégicos, se inicia dizendo que *Melhorar a qualidade do ensino público é hoje reconhecida prioridade da Nação*, o que também endossa o discurso dos estudantes quanto à qualidade da educação básica oferecida pelas escolas públicas brasileiras.

Esses fatos estão presentes no discurso dos colaboradores da pesquisa, que reproduzem a suposta ‘má qualidade do ensino público’ e da *desvantagem quando tiver que disputar um lugar no ensino superior*, como veiculado nos jornais dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, de forma *naturalizada*. Nos exemplos (18) a (22), da página 156, os estudantes fazem uso da contração dialógica, mais especificamente da contraposição, para refutar a crença de que o ensino público oferecido pelas escolas da educação básica é bom. Para tanto, usam a *negação* e a *contra-argumentação*. O primeiro recurso – *negação* da circunstância e do verbo – é encontrado nos trechos: “*tudo que eu aprendi no ensino médio e no ensino fundamental ainda não me preparou pra conseguir uma vaga numa universidade pública*” (18), “*O ensino básico não dá nenhuma base pra você fazer um vestibular*” (19) e “*eu não me sentia preparada pra fazer a prova.*” (21). Já a subcategoria da *contra-argumentação* foi identificada conforme segue: “*o nível do vestibular tá mais alto do que o ensino médio ensina*” (18), “*Mas a gente vê essa diferença de escola pública, toda a diferença, infelizmente tem*” (20) e “*a escola pública no país é precária e assim, na região Norte de onde eu vim*” (22). Isso demonstra que a avaliação dos estudantes em relação à qualidade do ensino público é negativa e, ao utilizar a contração dialógica, responsabilizam-se pelo que estão dizendo. O uso do advérbio *infelizmente* (21) é utilizado como recurso gradativo do discurso para acentuar negativamente a opinião do aluno sobre a qualidade do ensino oferecido pela escola pública.

Esses elementos discursivos revelam as crenças (*cf.* nota 6) e valores dos alunos sobre a educação básica em nosso país e como a experiência deles reflete as crenças e valores naturalizados na sociedade brasileira sobre esse tema. O discurso dos jornais e da mídia em geral endossa essa *naturalização*. Essas marcas discursivas divulgadas pela

mídia afetam a construção das identidades dos estudantes e, conforme mostram os exemplos acima, faz com que, por sua história pessoal, se sintam predestinados ao insucesso. Esses dados mostram, conforme Woodward (2008), que as identidades adquirem sentido por meio de marcas discursivas que representam os sistemas simbólicos. Segundo essa autora, as identidades dependem de algo fora delas para existir. Nesse caso, as identidades parecem ser afetadas pela *naturalização* da dominação ideológica do fracasso de ter sido formado pela rede pública de ensino e de pertencerem às famílias que não tiveram as mesmas condições que aquelas que construíram suas vidas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Como a identidade é construída pela diferença, tanto simbólica quanto social (WOODWARD, 2008; HALL, 2008), a *naturalização* das marcas ideológicas divulgadas pela mídia e naturalizadas pelos brasileiros caracterizam esses estudantes por um estigma de (in)capacidade, porém de constante busca por uma vida melhor.

O quadro abaixo traz o resumo dos recursos de *engajamento* encontrados no processo de legitimação do discurso dos colaboradores da pesquisa, caracterizados pela *narrativização* e pela *naturalização*:

Quadro 11 – Distribuição das ocorrências de *engajamento no processo de legitimação por narrativização e por naturalização*

Engajamento			
Contração			Expansão
Discordância		Proclamação	
Negação	Contra - argumentação	Endosso	Entretenimento
4	3	6	3

As marcas identitárias reveladas pelo engajamento mostram que esses estudantes estão inseridos em um contexto sócio-histórico diferente do experienciado por seus pais. O quadro acima revela os diferentes graus de responsabilidade pelo que foi dito pelos estudantes: a *discordância* indica o grau mais lato de responsabilidade, a *proclamação* o grau intermediário e o *entretenimento* (cf. nota 19) o grau mais baixo, mostrando distanciamento em relação ao interlocutor. A incidência de maior ocorrência de

contração dialógica revela a maneira como interagem no discurso – de maneira responsável –, por meio de lutas hegemônicas e de relações de poder, para mostrar o quanto são esforçados e merecedores de novas oportunidades para o futuro. Essa análise corrobora o entendimento de Fairclough (2003) de que o discurso também é ação social, uma forma de interagir socialmente de maneira a transformar a realidade social e, neste caso, as identidades dos colaboradores da pesquisa.

### 5.2.2 Legitimação por avaliação moral

A legitimação, segundo Van Leeuwen (2008), é realizada quando os usuários da língua fazem uso de recursos linguísticos para legitimar seus discursos. Entre os processos de legitimação citados por esse autor – *abstração*, *comparação* e *avaliação moral* (cf. capítulo 2) –, esta última, realizada pelo uso de adjetivos positivos ou negativos a respeito de um objeto ou pessoa em particular, foi a mais encontrada no discurso dos colaboradores da pesquisa.

O uso de adjetivos positivos e negativos no discurso também caracteriza a subcategoria *julgamento*, do subsistema de *atitude* do sistema de avaliatividade. Esses elementos linguísticos constituem a avaliação do comportamento das pessoas, realizado gramaticalmente pelo uso de atributos (MARTIN e WHITE, 2005). A subcategoria *julgamento* possibilita identificar se as avaliações feitas pelas pessoas estão voltadas para as crenças sociais relacionadas à moralidade, à legalidade, à capacidade e à normalidade. Essas avaliações também revelam polos positivo e negativo e podem estar voltadas para a *estima social* ou para a *sanção social*. Neste último caso, as avaliações referem-se ao comportamento que as pessoas devem ter, conforme as regras estabelecidas pelos grupos sociais. Caso a avaliação mostre um comportamento voltado para o cumprimento das regras, diz-se positivo. Caso contrário, ele é negativo.

Analisando o discurso dos estudantes a partir do sistema de avaliatividade, foi possível perceber que a avaliação moral que eles fazem de seus colegas de turma está baseada no cumprimento de regras convencionadas pelo senso comum acerca daquilo que se espera dos estudantes de educação superior.

O processo de legitimação moral ao qual se refere van Leeuwen (2008) foi observado a partir das estratégias discursivas utilizadas pelos estudantes para mostrar a diferença existente entre eles e seus colegas de turma. Conforme visto na seção anterior, os estudantes trazem consigo a crença de que não são capacitados intelectualmente em função de serem naturais da região Nordeste, de os pais não terem tido boas oportunidades, de serem do interior e de terem estudado, em sua maioria, em escola pública. Ao se compararem com seus colegas de turma, percebem-se menos capacitados, conforme será mostrado nos exemplos que seguem. A estratégia discursiva utilizada por eles para negociar a construção de suas identidades é predominantemente a legitimação por avaliação moral, conforme propõe van Leeuwen (2008), de maneira a mostrar que os colegas de turma não merecem confiança porque não cumprem regras de conduta, diferentemente deles, que as seguem constantemente. A análise desse processo foi fundamentada no subsistema de *atitude* do sistema de avaliatividade, proposta por Martin e White (2005), mais especificamente na subcategoria *juízo*.

Para legitimarem sua ‘boa conduta’ e se mostrarem aptos a participar das práticas sociais inerentes à vida universitária, os estudantes avaliam os colegas de turma por meio de atributos negativos, pelo não cumprimento de regras. As ocorrências encontradas nos exemplos abaixo caracterizam a *sanção social*, conforme veremos adiante. Discursivamente, os colaboradores da pesquisa revelam avaliar os colegas a partir do estereótipo típico de um bom estudante de curso superior, construído a partir de valores veiculados pelo senso comum, isto é, estudantes universitários não devem consumir bebida alcoólica constantemente, não devem conversar durante as aulas, devem ser assíduos às aulas, devem se esforçar para estudar. Nos exemplos de (23) a (28), os colaboradores da pesquisa avaliam seus colegas de turma como aqueles que bebem, que conversam muito, que não assistem às aulas. Os estudantes se referem a seus colegas de turma como os “outros” que não perguntam, que faltam às aulas e que conversam o tempo inteiro. Para identificar esse fenômeno, mostro, nos exemplos a seguir, a presença da subcategoria *juízo* do sistema de *avaliatividade*, organizado da seguinte forma: por meio de negrito, mostro a categoria *atitude*, subcategoria *juízo* (propriedade/sanção social); por meio do sublinhado, as ocorrências de *engajamento* pelo *entretimento*; por meio de negrito e sublinhado, simultaneamente, a *engajamento* pela *discordância*:

(23) “Eu acho que alguns se esforçam. (entretenimento) **Têm outros que eu vejo também não se esforçando**, (propriedade/sanção social(-)/negação) **mas não sei se... Talvez porque não pergunta ou porque faltam à aula [...]** (propriedade/sanção social (-)/negação) **Eu me esforço, os outros eu não sei.**” (negação)” (Hax/T9)

(24) “[...] mas também tem outros **alunos super desinteressados** (propriedade/sanção social (-)/contra-argumentação) **que ficam as aulas todas lá fora conversando, bebendo [...]**” (propriedade/sanção social (-)) (Het/T9)

(25) “**A turma, de um modo geral, não presta atenção em nada** (propriedade/sanção social(-)/negação), **eles ficam muito... conversando o tempo inteiro**, (propriedade/ sanção social (-)) **a gente mudou de lado da sala porque não tava aguentando conversinha, entendeu?**” (negação) (Bip/T9)

(26) “[...] **por mais que eu seja a mais nova da sala, às vezes eu acho que eu tenho mais consciência de que eu estou no ensino superior do que muita gente mais velha lá na sala,**[...](veracidade/sanção social (-), estão achando **que estão no ensino médio, (entretenimento) que está aqui só pra curtir, [...]**” (propriedade/sanção social (-))(Lax/T9)

(27) “**Olha, é porque a minha turma é uma turma muito dispersa, [...]** (propriedade/sanção social (-))” (Bip/T9)

(28) “[...] **eu estou aqui porque eu quero, porque eu sou maior de idade, sei o que eu quero, estou focada e infelizmente tem alguns colegas que não** (negação) **tem o mesmo foco que eu...** (veracidade/sanção social(-))” (Lip/T9)

Os exemplos da *negação*, encontrados em (23), (25) e (28), da *contra-argumentação*, no exemplo (24) revelam o uso de contração dialógica, demonstrando que os colaboradores da pesquisa assumem a responsabilidade da avaliação que fazem do comportamento de seus colegas de turma.

O *juízo*, conforme visto anteriormente (cf. capítulo 2), se realiza por meio de atributos avaliativos positivos ou negativos. No discurso dos estudantes, encontrei

como exemplos de atributos negativos: *Talvez porque não pergunta ou porque faltam à aula* (23); *ficam as aulas todas lá fora conversando, bebendo* (24); *conversando o tempo inteiro* (25). Esses exemplos revelam que o modo de agir dos estudantes sobre o mundo se dá por meio da avaliação negativa de seus colegas, pelo uso de recursos característicos de estratégias de *juízo moral*. A subcategoria mais encontrada em seu discurso é a *propriedade*, situada na *sanção social*, como se a seus colegas pudesse ser atribuída alguma punição por não cumprirem as regras esperadas socialmente para alunos universitários.

É possível perceber, também, nos exemplos (23) a (28), a seleção interpessoal dos elementos do sistema linguístico pelos estudantes, demonstrando que eles se posicionam dialogicamente de maneira a polarizar as informações. Essa seleção baseia-se na subjetividade do usuário da língua, conforme entendimento de Vian Jr (2010), para que haja uma maior negociação dos sentidos atribuídos ao texto.

Outro ponto a ser destacado nesses exemplos é que a atribuição no discurso dos estudantes, todavia, não ocorre por meio da função atributiva desempenhada pelo sintagma nominal (SN) quando precedido de verbo de ligação. Por exemplo, para caracterizar *meu colega como **conversador***, eles dizem “***ficam as aulas todas lá fora conversando***” (24). A operação semântica da desqualificação do colega de turma é realizada pela pressuposição de um polo positivo (*não ficar lá fora conversando*), oposto à propriedade negativa (*ficar lá fora conversando*). A hipótese aqui levantada é que há uma polarização da atribuição. A partir dessas propriedades polarizadas é que os estudantes constroem o polo negativo, contrário ao estereótipo idealizado para estudantes universitários, conforme podemos ver no quadro 12:

Quadro 12 – Realização da *atribuição* no discurso dos colaboradores da pesquisa (e no português brasileiro)

Distribuição da atribuição em português, com base nos dados analisados.			Materialização dos atributos nos discursos dos estudantes.	
(+) ↑          (-) ↓	Eu	[ser]	esforçado.	“ <i>Eu me esforço</i> ” (23)
			assíduo.	“ <i>[...] eu tenho mais consciência de que eu estou no ensino superior do que muita gente mais velha lá na sala</i> ” (26)
			interessado.	“ <i>[...] a gente mudou de lado da sala porque <u>não tava aguentando conversinha, entendeu?</u></i> ” (25)
			quieto.	“ <i>Talvez porque não pergunta ou porque faltam à aula</i> ” (23)
			atento.	“ <i>estão achando que estão no ensino médio, que está aqui só pra curtir,[...]</i> ” (26)
	Ele(s)	[ficar, ser]	não assíduo.	“ <i><u>ficam</u> as aulas todas lá fora <u>conversando</u>,[...]</i> ” (24)
			desinteressado(s).	“ <i><u>ficam</u> muito... <u>conversando</u> o tempo inteiro</i> (25)
			conversando.	“ <i><u>ficam</u> as aulas todas lá fora [...], <u>bebendo</u>.</i> ” (24)
			Bebendo.	“ <i>eu vejo também <u>não se esforçando</u>,</i> ” (23)
			(não) esforçado(s).	“ <i>A turma, de um modo geral, não presta atenção em nada</i> ” (25)
		desatento(s).		

A atribuição, na língua portuguesa, é realizada, de acordo com Azeredo (2010), geralmente, quando o SN é precedido de verbo de ligação<sup>35</sup> e seu significado conotativo prevalece sobre seu papel referencial, como, por exemplo, ‘Ele é *desinteressado*’ ou ‘Ele é *esforçado*’. Neste caso, ao sujeito é atribuída uma característica por meio do verbo de ligação. Esse recurso é um componente suplementar da significação por meio da qual expressamos nossas atitudes de apreço, desprezo ou repulsa; de distanciamento ou de aproximação; de valorização ou de depreciação.

<sup>35</sup> Na LSF, verbos são processos e advérbios são circunstâncias. Nesta tese, trabalho com a perspectiva interdisciplinar e, por esse motivo, optei pela utilização, nas análises, das categorias da gramática descritiva para facilitar o entendimento do leitor.

Por sua vez, Neves (2007) esclarece que os verbos chamados de ligação entram no predicado juntamente com sintagmas nominais ou adjetivos, os quais são responsáveis pela seleção dos argumentos da oração. É assim que se forma o que se chama, na gramática tradicional, de predicado nominal, isto é, seu núcleo não é um elemento da categoria verbal, mas um elemento da categoria (pro)nominal, que entra em um sintagma que se atribui ao sujeito, ou seja, de predicativo do sujeito. Para Neves (2007, p. 60), neste caso, o “centro lógico-semântico” do predicado são os adjetivos ou (pro)nomes, que, em conjunto com o verbo, constroem a predicação.

A organização linguística que os estudantes utilizam para (des)qualificar seus colegas, porém, não segue a estrutura gramatical encontrada em Neves (2007) e em Azeredo (2010), com o uso de SN com função atributiva. Os colaboradores da pesquisa fazem uso da forma nominal de gerúndio para construir o polo negativo. No discurso dos colaboradores da pesquisa, o centro lógico-semântico do predicado nominal é a forma nominal de verbo de ligação mais gerúndio: *conversando*, (*não estar/ficar*) *se esforçando*, *bebendo*. Assim, o polo negativo (conversador, bebedor, não esforçado), conforme mostra o quadro 12, realiza-se por meio de gerúndio ou pela negação: “ficam as aulas todas lá fora *conversando*” (24); “ficam as aulas todas lá fora [...], *bebendo*.”; (24) “ficam muito... *conversando* o tempo inteiro (23); “*eu vejo também não se esforçando*,” (23). O SN, nesse caso, é constituído pela forma nominal do verbo.

Segundo Azeredo (2010), o gerúndio pode assumir funções predicativas, como a de um SN. Nesse caso, o verbo confere ao sujeito um atributo, por meio da forma nominal de gerúndio, de maneira que os falantes também podem usar a estrutura com gerúndio para atribuir qualidades às pessoas, diferentemente da estrutura prototípica da atribuição no português brasileiro. Esse fato demonstra que os agentes podem criar estratégias discursivas, aplicando seu conhecimento sobre a língua, para mudar algumas práticas de linguagem. O uso dessas estratégias pode ser utilizado a fim de que o discurso seja mobilizado como recurso de mudança social (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), neste caso, o uso da linguagem.

No polo positivo do quadro 12, os colaboradores da pesquisa se atribuem comportamentos positivos, opostos ao de seus colegas, ou seja, *eu* (colaborador da pesquisa) sou assíduo, não converso durante as aulas, me esforço. *Eles* (meus colegas de

turma) são conversadores, desinteressados, não assíduos. Esse fato revela que os estudantes buscam negociar e afirmar sua identidade de *'bom aluno'*, aquele que segue as regras e apresenta o que consideram o estereótipo esperado para estudantes de graduação.

Essa construção discursiva, “eu sou bom porque não sou ruim como os meus colegas que não cumprem regras”, corrobora o entendimento de Silva (2008), entre outros, de que a identidade se constrói por meio da diferença, mas não de maneira simétrica; de que as relações de poder são construídas linguisticamente por meio de disputas entre os grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Essa disputa se materializa, neste caso, linguisticamente, para garantir, conforme Silva (2008, p. 81), “o acesso privilegiado aos bens sociais”, o que faz com que a identidade e a diferença estejam em estreita conexão com relações de poder. Para esse autor:

A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (SILVA, 2008, p. 81)

Ainda sobre as escolhas linguísticas, de acordo com Fairclough (2003), estas revelam os posicionamentos ideológicos das pessoas. Por outro lado, essa seleção linguística feita pelo usuário da língua, caracteriza o processo de legitimação por avaliação moral e pode ilustrar, mais uma vez, o posicionamento de Silva (2008) e de Woodward (2008), sobre a construção das identidades pela diferença. A diferença, neste

caso, é marcada por representações simbólicas vinculadas às práticas sociais dos estudantes no que se refere ao cumprimento de regras sociais tácitas, não formalmente expressas, como, por exemplo, prestar atenção às aulas, fazer todas as tarefas solicitadas pelo professor, não faltar às aulas, entre outras.

Essa distinção entre ‘eu’ e ‘eles’ mostra a maneira como os colaboradores da pesquisa se incluem na educação superior e demonstra a construção discursiva de suas identidades, isto é, por meio de valores ideológicos que se esperam, segundo suas crenças, ser seguidos por um estudante universitário, quais sejam, ser esforçado para ultrapassar as barreiras intelectuais, assistir às aulas sem se dispersar ao conversar com os colegas, realizar as atividades propostas pelos professores, cumprir os prazos estipulados para entrega de trabalhos, não gazetear aulas, entre outras. As identidades reivindicadas pelos estudantes que colaboraram com esta pesquisa são, assim, construídas a partir do jogo de poder de desqualificação do colega, mostrando que o ‘outro’ não cumpre as regras propostas para um estudante universitário. Neste caso, as relações de poder são construídas no discurso por meio dos polos positivo e negativo, conforme observado no quadro 12.

A utilização dessa estratégia de avaliação moral pode ser entendida como luta hegemônica a partir da crença de que o fato de cumprirem com as regras estabelecidas para os *bons alunos* faz com que se sintam pertencentes ao grupo dos ‘bons alunos’. Trata-se, dessa forma, de embates ideológicos, a que se refere Fairclough ([1992] 2008), em que os estudantes negociam as diferenças intelectuais por meio da desqualificação dos outros. Os posicionamentos dos estudantes podem ser resultantes dos valores construídos ao longo de suas experiências de vida, e retratam, linguisticamente, as propriedades ideológicas representadas no discurso, ao mesmo tempo em que podem demonstrar os embates legitimados e estabelecidos por eles nas relações de poder imbricadas no cotidiano.

As avaliações morais dos estudantes são representações que contribuem, neste caso, para transformar as relações sociais de poder e dominação, o que demonstra que o poder no discurso está sendo utilizado não meramente como poder e força, mas de maneira a tornar o seu discurso hegemônico. A condição intelectual dos colaboradores da pesquisa não é o foco de seu discurso, mas sim os valores tacitamente construídos

sobre a conduta dos demais estudantes e da turma. A desqualificação é identificada pelo *juízo*, voltado, mais uma vez, para a sanção social, mostrando que os colegas não são éticos e honestos; isto é, os colaboradores da pesquisa tentam mostrar que os colegas de turma não são confiáveis para afirmar-se no polo positivo. Isso faz com que sua condição intelectual seja colocada em segundo plano e a conduta de seus colegas de turma em primeiro.

Assim, a luta hegemônica está relacionada à articulação de valores presentes nos eventos discursivos. A avaliação negativa dos colegas e da turma demonstra, mais uma vez, que as identidades são construídas a partir da diferença (SILVA, 2008; WOODWARD, 2008) e que não só as relações de poder são negociadas, como também suas identidades, no sentido de se mostrarem mais confiáveis que os colegas. Isso porque seguem as regras de conduta tacitamente estabelecidas para estudantes de educação superior, enquanto seus colegas de turma não as seguem.

As lutas hegemônicas, segundo Fairclough (1997), se formam, em grande medida, nas práticas discursivas das instituições e organizações. As convenções do discurso podem levar à naturalização de ideologias, as quais são transformadas em mecanismos eficazes de preservação de hegemonia. Um conjunto específico de convenções discursivas pode ser associado a determinadas ideologias – crenças (*cf.* nota 6) e posições específicas para os sujeitos sociais que participam das práticas cotidianas. Quando as convenções são naturalizadas, segundo Fairclough (1997), e passam a fazer parte do senso comum, também se tornam naturalizados os pressupostos ideológicos. Segundo esse autor, “as convenções discursivas naturalizadas são um mecanismo extremamente eficaz para perpetuar e reproduzir dimensões culturais e ideológicas da hegemonia” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 80). Desse modo, o objetivo da luta hegemônica é a desnaturalização de convenções existentes e sua substituição por outras.

No caso do discurso dos colaboradores desta pesquisa, percebe-se uma tentativa de naturalizar a seguinte convenção: para ingressar em curso de graduação não é necessário apresentar habilidades de leitura e de escrita esperadas pelos egressos do ensino médio. Essa crença parece ser fundamentada no discurso neoliberal sobre educação, da chamada modernidade tardia, conforme Peroni (2008) – restringir o papel da educação à reprodução da força de trabalho de forma a servir os interesses do

mercado e dos organismos internacionais. O foco da educação, de desenvolver habilidades de leitura e escrita, por exemplo, parece ser colocado em segundo plano. O discurso dos estudantes parece naturalizar o entendimento de que o cumprimento de regras de conduta é mais importante que demonstrar ter habilidades de leitura e escrita pertinentes às práticas sociais na graduação. Sobre o letramento dos estudantes e sua capacitação intelectual, é possível perceber, no discurso dos colaboradores da pesquisa, que eles se julgam inferiores intelectualmente em relação a seus colegas de turma. Nos exemplos abaixo, a (in)capacidade é apresentada pelo sublinhado e a (in)segurança pelo negrito:

(29) “Lá no meu semestre, tem um pessoal muito inteligente, (capacidade (+)) **fico com vergonha de conversar**, (segurança (-)/ capacidade (-))[...]” (Het/T9)

(30) “Dentro de sala de aula, às vezes, eu me sinto burra, (capacidade (-)) **tem conhecimento que a maioria...** **Alguns têm duas graduações**, [...] (segurança (-))” (Lov/T9)

(31) “[...] eu achava que ia aprimorar o que eu já sabia, mas quando eu cheguei aqui, eu descobri que não sabia de nada. (segurança (-)/capacidade (-))” (Lip/T12)

Mais uma vez, os estudantes tendem a construir suas identidades por meio da polarização de qualidades em relação aos que são diferentes deles. Essa construção, conforme visto anteriormente, se realiza a partir da oposição entre os atributos positivos e negativos que conferem a si mesmos e aos outros. Nos exemplos de (23) a (28), nas páginas 162-163, quando avaliam o cumprimento de regras comportamentais, o julgamento de si mesmos situa-se no polo positivo e o julgamento dos colegas, no polo negativo. Diferentemente dos exemplos anteriores, quando comparam suas capacidades intelectuais com a de seus colegas, o julgamento de si mesmo situa-se no polo negativo, conforme podemos ver nos exemplos de (29) a (31). Nesses casos, o polo negativo – não capacitado e inseguro – é atribuído a eles mesmos: *fico com vergonha de conversar* (29), *às vezes eu me sinto burra* (30), *eu descobri que não sabia nada* (31). O polo

positivo, nesse caso, é atribuído a seus colegas, conforme os exemplos *tem um pessoal muito inteligente* (29), *alguns têm duas graduações* (30). O discurso dos colaboradores da pesquisa revela haver níveis de conhecimento diferenciados entre eles e os colegas de turma. Essa classificação delimitadora de níveis diferenciados também permite ilustrar a disputa por hegemonia a que se refere Fairclough (2008), percebida pelo sentido que as palavras tomam no discurso, no caso, ter ‘vergonha’ (29), sentir-se ‘burro’ (30), não ‘saber nada’ (31).

O quadro 13 traz uma síntese da distribuição das ocorrências de *atitude* e de *engajamento* no processo de legitimação por avaliação moral reveladas no discurso dos colaboradores da pesquisa, encontradas nesta seção.

Quadro 13 – Distribuição das ocorrências de *atitude* e de *engajamento* na legitimação do discurso por avaliação moral

Afeto		Atitude						Engajamento		
		Estima social		Julgamento				Contração		Expansão
Segurança		Capacidade		propriedade		veracidade		Discordância		Entretenimento
-	+	-	+	-	+	-	+	Negação	Contra-argumentação	
3	0	3	1	9	0	2	0	5	1	2

Os resultados do quadro 13 mostram que as *atitudes* situadas na subcategoria *sanção social* são mais recorrentes que as demais e mostram-se predominantemente negativas. Essas *atitudes* atribuídas aos colegas de turma dos colaboradores da pesquisa revelam, mais uma vez, que as identidades dos estudantes são construídas a partir da diferença entre eles e os colegas de turma, neste caso, demonstrando que o ‘outro’ não é confiável. Quanto ao julgamento da *estima social*, o resultado mostra que os colaboradores da pesquisa sentem-se não capacitados em relação ao ‘outro’ e, ao mesmo tempo, mostram-se inseguros para participar dos eventos de letramento propostos pelos professores.

Além das negociações de luta hegemônica, há, ainda, outras maneiras de agir socialmente por meio do discurso, como, por exemplo, pela representação que fazemos do mundo e de nossa realidade, conforme será visto na seção seguinte.

### 5.3 Os atores sociais no discurso

De acordo com Fairclough ([1992] 2008), o discurso expressa as representações de mundo que estão intrinsecamente ligadas à formação de ideologias e de identidades dos indivíduos. Para este autor, a representação corresponde à função ideacional de Halliday (1985), sendo “a transitividade, o aspecto da gramática da oração relacionado ao seu significado ideacional, isto é, o modo como representa a realidade.” (FAIRCLOUGH, [1992] 2008, p. 48).

Por outro lado, a TRAS, conforme van Leeuwen (1997; 2008), permite analisar se essas representações de mundo no discurso são de inclusão ou exclusão, conforme os interesses dos usuários da língua e do público ao qual o texto se dirige. Tratarei, nesta seção, das representações dos atores sociais por *inclusão*, uma vez que foi a mais predominante no discurso dos colaboradores da pesquisa. Entre as categorias de *inclusão* mais recorrentes neste estudo, segundo van Leeuwen (2008), estão a *possessivação*, a *personalização* e a *impessoalização* (cf. figura 3, p. 75). A *possessivação*, geralmente, se dá pelo uso de pronomes possessivos como, por exemplo, *meu*, *minha*, *sua*, *seu*. A *personalização* pode ocorrer por meio da *determinação*, *especificação*, ou *indeterminação*. A *indeterminação* pode ser identificada pelo uso de pronomes indefinidos, como, por exemplo, *algum(ns)*, *alguma(s)*, *certa pessoa* etc. Já a *determinação* pode se dar pela *categorização*, caracterizada pelo uso de substantivos reveladores de papel social ou atividade funcional, subdivide-se em *identificação*, *funcionalização* e *avaliação*, que, por sua vez, podem se subdividir, ainda, em *classificação* e *identificação relacional*. Nas subseções seguintes, serão analisadas as categorias de representação social mais recorrentes no discurso dos estudantes. Mais uma vez, o sistema de avaliatividade será utilizada para auxiliar a análise do *corpus*.

### 5.3.1 Os colaboradores da pesquisa e os “outros”

A análise das representações no discurso mostra como as coisas ou as pessoas são, ou poderiam ser, e revelam a relação dialética entre a linguagem e os outros elementos da estrutura social. No caso do discurso dos colaboradores da pesquisa, mostrarei, nas subseções seguintes, como eles se representam e como representam os outros: a família, os colegas de turma, os amigos externos ao ambiente da graduação, e a educação superior.

#### 5.3.1.1 A família

A representação da família no discurso dos colaboradores da pesquisa é realizada, predominantemente, pelo processo de *personalização*, sendo, em alguns casos, também encontrada pelo processo de *categorização*, mais especificamente pela *identificação relacional*. Esse processo ocorre pelo uso de substantivos que caracterizam relação familiar, como, por exemplo, *pais*, *família*, *irmão*, conforme podemos verificar nos exemplos de (32) a (34), abaixo, destacados em negrito. Esse recurso de identificação demonstra que os familiares dos estudantes são incluídos de forma bastante próxima, como que rotulados afetivamente por um campo semântico próprio de um grupo que parece manter um grau de afetividade e integração.

(32) “E pra **minha família** é questão, assim, de... eu sou o terceiro que tá fazendo curso superior, questão mesmo de orgulho, de alegria...” (Hip/T5)

(33) “A gente ter uma profissão melhor, um salário melhor, uma vida melhor e pra **minha família** também, assim, **meu irmão** e eu, nós procuramos sempre, assim, como eu já consegui entrar na faculdade com uma idade mais avançada, enfim, por várias questões, mas nós temos o pensamento assim, de como **nossos**

*pais não tiveram uma escolaridade boa, não ter aquele emprego, né, que a gente... uma vida, digamos, estável.” (Hov/T5)*

(34) *“Pra mim, curso superior é tudo exatamente, pela **minha família** não ter tido a oportunidade que eu e **meu irmão** tivemos, [...] pela ótica do profissional mesmo, eu vejo que quanto mais você estuda mais oportunidade você tem [...]” (Lip/T5)*

Nesses exemplos, o uso de pronome possessivo – *minha* (32), (33) e (34); *meu* (33) e (34); *nossos* (33) – são utilizados para incluir e ativar os atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008) no discurso dos estudantes e mostrar a proximidade e intimidade deles com os entes de sua família.

Alguns colaboradores também representam os atores sociais, integrantes de sua família, pelo processo de *personalização*, mais especificamente por meio da *indeterminação*, como mostram os exemplos (35) e (36) abaixo, destacados pelo negrito:

(35) *“Pra mim, muita, pra **eles** acho que mais ainda, por que assim, todo mundo me vê como um espelho, como um espelho da família, como aquela que correu que lutou e tal e assim, minha vida até então hoje eu estou no paraíso, né.” (Let/T5)*

(36) *“Ah, a mesma coisa também, **eles** querem que a gente evolua, que vire uma pessoa boa.” (Bet/T5)*

Segundo van Leeuwen (1997; 2008), um ator social pode ser representado como um indivíduo ou grupo indeterminado, isto é, por meio de pronomes indefinidos usados com função nominal ou referência exofórica generalizada, fora do texto, não especificado, como, por exemplo, por meio da presença do pronome *eles*. Esse recurso é observado no discurso dos estudantes que fazem referência, às vezes, aos familiares como *eles*, o que contribui para construir um distanciamento entre esses e seus

familiares, diferentemente dos exemplos referenciados no processo de *identificação relacional* – (32), (33) e (34).

O uso do pronome da terceira pessoa pode demonstrar, conforme Silva (2008), a afirmação da identidade pela diferença por meio de demarcação de fronteiras, isto é, por meio da distinção entre aqueles que são incluídos em um determinado processo e aqueles que não são. Para Silva (2008, p. 82), “Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais.”. Nesse caso, o pronome “eles” pode evidenciar a divisão do mundo social por meio de um ato de classificação e, conseqüentemente, de diferenciação de classes diferentes.

A família dos colaboradores da pesquisa, de maneira geral, parece fazer parte de seus projetos futuros. O discurso dos colaboradores da pesquisa deixa claro que a luta por uma condição de vida melhor, mostrada na seção anterior, também está relacionada ao alcance de algo que seus pais não conseguiram atingir em razão da falta de oportunidades, conforme mostram os exemplos (32) a (34), acima. Esse resultado da falta de oportunidade de estudos dos pais dos estudantes corrobora as informações contidas no quadro 10, da seção 4.5, do capítulo 4 deste trabalho, que traz a síntese da formação dos pais dos colaboradores de pesquisa, mostrando que a maioria não concluiu o ensino fundamental.

### **5.3.1.2 Os colegas de turma**

Entre os processos de representação dos atores sociais, segundo van Leeuwen (2008), estão a *personalização* e a *impessoalização*. De acordo com esse autor, a *personalização* é realizada pelo uso de pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios, substantivos ou adjetivos que expressam características humanas. Já a *impessoalização* é realizada pelo uso de substantivos que não expressam características

humanas. A *personalização* pode ser realizada por meio das subcategorias *determinação*, *indeterminação*, *generalização* ou *especificação*. Essas subcategorias podem ser encontradas quando os usuários da língua utilizam, respectivamente: pronomes; substantivo próprio ou que expresse um grupo de pessoas, sem, contudo, especificá-lo, como, por exemplo, os substantivos *turma*, *peessoal*, *grupo*; substantivos especificadores de um grupo ao qual pertencem, como, por exemplo, um grupo de professores, historiadores, biólogos, turma de alunos etc; pronomes indefinidos com função nominal ou de referência exofórica generalizada, como, por exemplo *ele*; pronomes possessivos indicando relacionamento mais próximo, como, por exemplo, *minha irmã*, *meu pai*.

Esses processos são encontrados no discurso dos estudantes para representar a eles mesmos e a seus colegas de turma. A representação deles mesmos ocorre, geralmente, por meio da *personalização/individualização*, pelo uso do pronome pessoal ‘eu’. Segundo van Leewven (2008), o pronome utilizado com maior frequência para marcar o processo de inclusão dos atores sociais é a primeira pessoa do plural, *nós*. A forma plural, todavia, não foi observada no discurso dos colaboradores da pesquisa ao se referir a eles mesmos e a seus colegas de turma. O pronome pessoal mais presente no discurso dos estudantes foi a primeira pessoa do singular, *eu*, característico do pré-gênero narração (cf. capítulo 1) em razão do *relato escrito* e da *entrevista semiestruturada* apresentarem elementos que caracterizam um relato de vida. A ausência da primeira pessoa do plural, a presença de *eles*, e a recorrência do pronome *eu* pode demonstrar, também, que eles não se incluem no mesmo grupo que seus colegas de turma. Essas ocorrências são percebidas nos exemplos (37), (39), (40) e (42), abaixo, em que os pronomes indefinidos e os substantivos caracterizadores de um grupo de pessoas são identificados pelo negrito e o pronome pessoal *eu* pelo sublinhado.

(37) “Eu acho que **alguns** se esforçam, têm **outros** que eu vejo também não se esforçando, mas não sei se... [...] **Alguns** se esforçam e **outros** talvez não. Isso. Eu me esforço, **os outros** eu não sei.” (Hax/T9)

(38) “Lá no meu semestre tem **um pessoal** muito inteligente, fico com vergonha de conversar, mas também tem **outros** alunos superdesinteressados que ficam as

*aulas todas lá fora conversando [...]tem **uma galera** muito dedicada, muito interessada, muito inteligente, eu acho que **a maior parte** que prevalece são essas.” (Het/T9)*

(39) “[...] como é **uma galera** bem jovem, gente que acabou o ensino médio e já está aqui, aí eu sinto assim, bom, se eles correm 5 quilômetros eu tenho que correr 500 pelo menos. [...]” (Bax/T9)

(40) “Olha, é porque a **minha turma** é **uma turma** muito dispersa, [...]” (Bip/T9)

(41) “[...] eu não me sinto nem a mais inteligente nem a pior da sala, né, eu me sinto assim, entre, meio, né. **Todo mundo** tá na média, **todo mundo** tá na média.[...]” (Let/T9)

(42) “[...] Então eu acho que eu estou aqui porque eu quero, porque eu sou maior de idade, sei o que eu quero, estou focada e infelizmente tem **alguns colegas** que não têm o mesmo foco que eu...” (Lip/ T9)

Por outro lado, conforme mostram esses exemplos, o processo de representação do ator social ‘colega de turma’ mais encontrado no discurso dos estudantes é a *generalização*. Ao se referir a seus colegas de turma, os colaboradores fazem uso, além de substantivos caracterizadores de um grupo de pessoas como, por exemplo, *peçoal* (38), *turma* (40), *galera* (38), (39), de artigos indefinidos como, por exemplo, *alguns* (37), (42); *um*, *uma* (38), (39), (40). Além dessas representações, foi identificada, também, a presença do pronome indefinido *outros* (38), sem, contudo, especificar a que grupo os colegas pertencem.

Quando a representação dos atores sociais se dá por meio da *generalização*, conforme verificado nos exemplos de (38) a (42), fica demonstrada, de acordo com van Leeuwen (2008), simbolicamente, a tendência de o enunciador retirá-los da experiência do interlocutor, além de significar, neste caso, um distanciamento entre os colaboradores da pesquisa e seus colegas de turma. Por outro lado, o uso de substantivos quantificáveis, como *turma* e *galera*, permite perceber que, embora os estudantes se distanciem de seus colegas de turma, eles se incluem, de alguma forma, no

grupo dos alunos da graduação, não demonstrando se excluir do ambiente da educação superior. Todavia, o discurso revela que, apesar de estarem no mesmo grupo, os colaboradores da pesquisa demonstram ser separados dos demais, ao fazerem sempre uso do pronome singular *eu*, característico dos gêneros discursivos utilizados para gerar os dados desta pesquisa, e não o plural *nós*. Essa individualização pode ser percebida, também, pelo uso do pronome possessivo *minha*, como no exemplo (40) e do pronome *todo*, como no exemplo (41). Mais uma vez, percebe-se a oposição binária, a que se refere Silva (2008), pela qual são estabelecidas as diferenças entre o grupo (a turma da sala) e os colaboradores da pesquisa. Esse fato mostra que suas identidades são construídas por meio da classificação polarizada entre *incluído* e *não incluído*. Socialmente, podemos dizer, então, neste caso, que a diferença é estabelecida com a demarcação de fronteiras identificadas por meio da escolha do pronome “eu” e não “nós”.

A *generalização*, segundo van Leeuwen (1997), é uma forma de representação que atende ao propósito de legitimar, por meio da expressão da maioria, o suposto consenso. Neste caso, há um grupo ao qual os colaboradores da pesquisa se referem como generalizado, “*minha turma*” (40), “*uma galera*” (39), legitimado por todos como sendo um grupo de estudantes da educação superior. A diferença, porém, é estabelecida por meio do uso de pronomes possessivos “*minha*” e, por vezes, de pronomes indefinidos “*um*”, “*uma*”, “*alguns*”. Esse processo deixa claro que os estudantes nem sempre se incluem nesse grupo. Ora se referem à ‘*minha*’ turma, de maneira mais integradora, ora demonstram impessoalidade e distanciamento de seus colegas de turma, na maioria das vezes, pelo uso de pronomes indefinidos, como, por exemplo, ‘*um*’, ‘*uma*’, ‘*alguns*’.

Ainda de acordo com a teoria da representação dos atores sociais no discurso, se tomarmos como base os exemplos da seção 5.2.2, referentes à análise do processo de legitimação por avaliação moral, podemos classificar a representação dos colegas de turma dos colaboradores da pesquisa como processo de *inclusão* por *categorização*, realizado, mais especificamente, por meio da subcategoria *avaliação*. As avaliações que os estudantes fazem de seus colegas nos exemplos ‘*não esforçado*’ (23), ‘*desinteressado*’ (24), ‘*conversador*’ (25), ‘*dispersos*’ (27), ‘*gazeteador*’ (29) podem servir de base para ilustrar a subcategoria *avaliação* de representação de ator social.

Mais uma vez, percebemos que a construção das identidades dos colaboradores da pesquisa se dá por meio da diferença, uma vez que eles se representam como diferentes de seus colegas, ou seja, como assíduos, interessados, não conversadores, conforme visto anteriormente. Essas escolhas discursivas também permitem perceber a classificação de grupos distintos na sala de aula, sendo um representativo do polo positivo e outro do polo negativo.

### **5.3.1.3 Os colegas que não ingressaram na educação superior**

Ainda sobre os atores sociais, segundo van Leeuwen (1997), esses podem ser representados tanto por sua identidade única, como pelas identidades e funções que partilham com os outros. A escolha discursiva para que os colaboradores da pesquisa representem a si mesmos e aos outros revela os objetivos pretendidos na interação social. As representações podem incluir ou excluir os atores sociais, segundo seus interesses e propósitos em relação aos interlocutores.

A análise da representação que os estudantes fazem de seus amigos externos ao ambiente universitário, os que não estão no mesmo processo de formação que eles, também demonstra distanciamento entre um e outro, porém diferente da representação dos colegas de turma, conforme foi mostrado na seção anterior. Para os colaboradores da pesquisa, seus amigos que não fazem curso superior não pertencem ao mesmo grupo que eles. Diferentemente da categorização dos colegas de turma, a representação dos colegas que não estão inseridos no ambiente da educação superior é realizada pelos processos de *determinação* e *indeterminação*. As categorias de representação de atores sociais identificadas nos exemplos (43) a (48) também se enquadram no processo de *inclusão*. Os amigos dos colaboradores da pesquisa que não estão inseridos na educação superior são representados pelo pronome *eles*, conforme exemplos (43) a (48). Esse recurso, segundo van Leeuwen (2008), caracteriza a *indeterminação*. Nos exemplos abaixo, os pronomes pessoais são identificados pelo negrito.

(43) “**Ele** não estuda porque, sei lá, não quer mesmo, tem preguiça, não sei o que é. É isso aí mesmo, estão desperdiçando uma oportunidade que não está mais tão difícil hoje, estudar, conciliar e **eles** não vão atrás.” (Hax/T10)

(44) “Olha, **eu** me vejo como normal, normal, assim, mas ao nível um pouco mais a frente do que **eles** até mesmo por conta, hoje, da minha forma de falar, da minha forma de agir, de me expressar e **eles** próprios veem a diferença.” (Hip/T10)

(45) “Ah, **eu** sinto assim, que talvez a necessidade deles não é a mesma da minha.” (Bax/T10)

(46) “Ah, **eu** respeito **eles** porque, de repente, **eles** têm alguma dificuldade no momento que não possam pagar ou alguma coisa.” (Bet/T10)

(47) “**Eu** sinto que **eu** estou dando passos na minha vida que **eles** estão perdendo, né.” (Lax/T10)

(48) “É que **eles** falam que não tem conhecimento, que não vai dá conta, que o estudo foi fraco.” (Lov/T10)

A representação dos colegas por meio do processo de *indeterminação* marca uma diferença identitária entre os colaboradores da pesquisa e os colegas não inseridos no mesmo contexto educacional que o deles. O uso do pronome pessoal plural *eles* mostra que esses amigos estão fora do grupo, não se inserem no mesmo grupo ao qual os colaboradores da pesquisa pertencem. “Eles” não fazem parte “da turma” ou “da galera”, “eles” estão situados assimetricamente em outra classe na relação de poder. A identidade e a diferença, mais uma vez, são construídas discursivamente pela demarcação de fronteiras e pela classificação (SILVA, 2008) de um grupo em relação a outro.

#### 5.3.1.4 A educação superior

Retomando as ideias de van Leeuwen (2008), as escolhas que os usuários da língua fazem do sistema linguístico representam os atores sociais e as intenções do falante/escritor. De acordo com esse autor, os atores sociais podem ser representados pela *categorização*, que se subdivide em três categorias: *funcionalização*, *identificação* e *avaliação*. Entre essas categorias, a mais encontrada no discurso dos colaboradores de pesquisa para representar a educação superior foi a *funcionalização*. Embora os estudantes não mencionem no discurso uma profissão ou atividade em específico, a *funcionalização* pode ser identificada por marcas semânticas que sugerem a possibilidade de ascender profissionalmente, conforme podemos ver nos exemplos de (49) a (55):

(49) “Então, eu acho que é muito importante você estudar, você ter o nível superior pra **garantir, assim, sabe, o seu futuro**, sei lá, pra ter **melhores chances** mesmo, porque hoje em dia se você não estudar é muito difícil você arrumar alguma coisa bacana.” (Het/ T5)

(50) “Bem, pra mim é uma questão de sonho né, **questão de mudar de vida**, de estudar, né...” (Hip/T5)

(51) “A gente ter **uma profissão melhor, um salário melhor, uma vida melhor** e pra minha família também, assim, meu irmão e eu, nós procuramos sempre, assim, como eu já consegui entrar na faculdade com uma idade mais avançada, enfim, por várias questões, mas nós temos o pensamento assim, de como nossos pais não tiveram uma escolaridade boa, não ter aquele emprego, né, que a gente... uma vida, digamos, estável.” (Hov/ T5)

(52) “Eu vejo que a saída é **melhorar minha condição**.” (Bax/ T5)

(53) “Ah, pra ter **um futuro bom**, né, **possibilidade na vida**. E possibilidade na vida, mais chances de... de experiências também que é importante.” (Bet/ T5)

(54) “Pra mim, curso superior é tudo exatamente, pela minha família não ter tido a oportunidade que eu e meu irmão tivemos, [...]pela **ótica do profissional mesmo**, eu vejo que **quanto mais você estuda, mais oportunidade você tem** [...]” (Lip/T5)

(55) “É porque eu acho que hoje o **mercado de trabalho pede isso né.**” (Lov/T5)

Nesses exemplos, a educação superior é representada por expressões que nos remetem à ideia de possibilidade de mudança de vida, ou de mobilidade social: *garantir um futuro e melhores chances* (49) *profissão melhor*; *mudar de vida* (50); *salário melhor, vida melhor* (51); *melhorar minha condição* (52) *mudança de vida*; *um futuro bom, possibilidade na vida* (53); *mais oportunidade* (54); *o mercado de trabalho pede* (55). Essas escolhas discursivas confirmam os resultados dos estudos realizados pela OCDE (cf. capítulo 3), isto é, a possibilidade de aumento na renda dos cidadãos que concluem um curso superior é muito superior àquele que não busca a graduação. O discurso dos estudantes corrobora esse entendimento, uma vez que o campo semântico mais representado nos exemplos acima está vinculado à mobilidade na escala social.

A esse respeito, os estudos sobre acesso e equidade na educação superior mostram, segundo Neves, Raizer e Rochele (2007), que a ampliação da procura pela educação superior é uma tendência central na sociedade contemporânea e acompanha a demanda do mundo do trabalho. De acordo com esses autores, entre os fatores que têm contribuído para a expansão das matrículas na educação superior estão: 1) a defesa dos direitos sociais por educação, encontradas na Constituição Federal brasileira e nas políticas públicas para esse nível de ensino; 2) a aspiração das famílias por mobilidade social através da educação superior; e 3) a necessidade de adquirir mais competência para enfrentar o mundo do trabalho. Esses fatores podem ser identificados no discurso dos colaboradores da pesquisa, conforme exemplos acima. O primeiro fator referenciado por Neves, Raizer e Rochele (2007) é encontrado no exemplo ‘*garantir o futuro*’ (49). Já o segundo fator pode ser identificado pelos exemplos ‘*profissão melhor*’ (50), ‘*vida melhor*’ (51), ‘*salário melhor*’ (52) e ‘*melhorar condição de vida*’ (53). A necessidade de adquirir mais competência para atender a demanda do mundo do

trabalho é percebida nos exemplos ‘*pela ótica do profissional mesmo*’ (54) e ‘*o mercado de trabalho pede isso*’ (55).

Essas representações do ator social ‘educação superior’ ratificam as ideias apresentadas em capítulos anteriores de que as políticas educacionais, no cenário de mudança do capitalismo, em razão das transformações ocorridas na esfera da produção e do mercado (HARVEY, 1998), fazem parte do projeto de globalização. Isso repercute no mundo do trabalho que, por sua vez, demanda a capacitação do trabalhador e, por conseguinte, incide na formação dos cidadãos. Esse processo aparece naturalizado no discurso dos estudantes.

A representação da educação superior no discurso dos estudantes ilustra, também, a percepção de Jameson (2006), de que, na modernidade tardia, o ensino universitário não é, necessariamente, voltado para a preservação de um saber científico, próprio da alta cultura. A visão dos jovens sobre o ensino superior está voltada para o suprimento de uma necessidade mercadológica, para que possam ingressar no mundo do trabalho e conseguir mobilidade social. O discurso dos estudantes também confirma o entendimento de Peroni (2008), de que o ensino superior, na modernidade tardia, está voltado para a ótica neoliberal, que busca quebrar o modelo baseado na tríade ensino-pesquisa-extensão, mais recorrente em instituições privadas de ensino, como pode ocorrer no caso da instituição pesquisada. Esse entendimento é corroborado pelo documento da OCDE, intitulado *Redefining tertiary education*<sup>36</sup>, que propõe a reorganização do sistema de educação superior para sistema de educação terciária para que esse nível de ensino se transforme em ensino de massa e conviva com a clássica função das instituições que forma *para e pela* pesquisa.

Os dados dos exemplos desta seção confirmam o entendimento de Bauman (2011) a respeito do significado do diploma de curso superior na modernidade tardia. Segundo esse autor, o diploma é visto, simbolicamente, como o objeto adquirido que pode se tornar o passaporte para a segurança que os estudantes almejam como futuros profissionais: conseguir um emprego estável que lhes proporcione uma vida tranquila.

---

<sup>36</sup> Relatório disponível no endereço: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/redefining-tertiary-education\\_9789264163102-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/redefining-tertiary-education_9789264163102-en), acesso em dez. de 2012.

No capítulo seguinte, mostrarei as consequências dessas mudanças acarretadas pela modernidade tardia na construção das identidades dos estudantes colaboradores da pesquisa, por meio da análise do significado identificacional do discurso dos estudantes. As análises apresentadas neste capítulo serão recorrentemente retomadas, a fim de embasar as análises posteriores e fazer a triangulação dos dados analisados neste capítulo com os dados do grupo focal. Esta separação de capítulos se dá apenas para imprimir uma organização ao percurso analítico do *corpus* e dar visibilidade à construção das identidades dos colaboradores da pesquisa, conforme o objetivo geral desta tese.

Para auxiliar as análises futuras, o Quadro 14, abaixo, resume os atores sociais e suas respectivas representações encontradas no discurso dos colaboradores da pesquisa:

Quadro 14 – Representação dos atores sociais mais encontrados no discurso dos colaboradores da pesquisa

Atores sociais	Categorias sociossemânticas de representação de atores sociais	Resultados mais encontrados no discurso dos estudantes
Família	Inclusão/personalização/determinação/classificação/identificação relacional	‘meu irmão’, ‘minha família’, ‘meu pai’
	Inclusão/personalização/indeterminação	‘eles’
	Inclusão/possessivação	‘meu’, ‘minha’, ‘meu’
Colabores da pesquisa	Inclusão/personalização/especificação/individualização	‘eu’
Colegas de turma	Inclusão/personalização/generalização	‘turma’, ‘pessoal’, ‘grupo’, ‘galera’
	Inclusão/personalização/determinação/categorização/avaliação	‘não esforçado’, ‘desinteressado’, ‘conversador’, ‘disperso’, ‘gazeteador’
Colegas que não ingressaram na educação superior	Inclusão/personalização/indeterminação	‘eles’
Ensino superior	Inclusão/personalização/determinação/categorização/funcionalização	‘mercado de trabalho’, ‘maior oportunidade’, ‘profissão melhor’, ‘possibilidade na vida’

O quadro acima sintetiza as escolhas linguísticas dos colaboradores da pesquisa para se referir aos atores sociais representados em seu discurso, de acordo com seus propósitos e necessidades. Os dados do Quadro 14 revelam que o processo de representação dos atores sociais é de inclusão, sendo que alguns se mostram mais próximos dos estudantes, como é o caso da família, dos colegas de turma e da educação superior, representados pela *determinação/categorização*. Os colegas que não ingressaram na educação superior parecem mais distantes dos colaboradores da pesquisa, revelado pelo processo de representação por indeterminação. A identificação dos processos de representação dos atores sociais permite-nos compreender a construção das marcas identitárias presentes no discurso dos estudantes pela presença dos ‘outros’ no discurso, conforme mostram as teorias de Hall, Silva, Bauman, e Woodward. No caso de seus colegas de turma, os classificadores e qualificadores corroboram a análise da *atitude* dos colaboradores da pesquisa na legitimação de seu discurso, conforme visto na seção 5.4, e na negociação de suas identidades, conforme será visto no capítulo 6.

## Capítulo 6

# A negociação das identidades

Neste capítulo, dou ênfase às análises do significado identificacional, a fim de mostrar as marcas identitárias construídas no discurso dos colaboradores da pesquisa. Da mesma forma que o capítulo anterior, a perspectiva teórica e metodológica adotada para tal é a ADC, conforme capítulo 1, seguindo o percurso metodológico e analítico apresentado no capítulo 4 deste estudo. As fundamentações seguem as teorias expostas nos capítulos 2 e 3 deste trabalho. As análises deste capítulo têm a finalidade de mostrar como as identidades dos colaboradores da pesquisa são constantemente negociadas ao longo de sua trajetória acadêmica – antes, durante e depois de seu ingresso na educação superior –, fazendo a triangulação com as análises do capítulo anterior.

As categorias que compõem o significado identificacional do quadro 8 (p. 130) – *negociações discursivas antes de ingressar na educação superior; negociações discursivas durante a educação superior; e negociações discursivas depois de ingressar na educação superior* – serviram de base para as análises deste capítulo. Veremos que a continuidade de algumas marcas identitárias encontradas antes de os estudantes ingressarem na graduação são discursivamente reivindicadas depois de seu ingresso na educação superior. A seção seguinte traz as análises das marcas identitárias no discurso dos estudantes colaboradores desta pesquisa, feita com base nos recursos do sistema de *avaliatividade* de Martin e White (2005) (*cf.* capítulo 2). De acordo com esses autores, esse sistema permite compreender os significados interpessoais da linguagem e identificar os recursos de negociação utilizados pelo usuário da língua nas relações sociais. Por meio dele, é possível identificar as *atitudes* dos indivíduos em relação às coisas e às pessoas.

## 6.1 O antes e o depois de ingressar na educação superior

Para mostrar a construção discursiva das avaliações presentes no discurso dos estudantes, faço uso dos subsistemas *atitude* e *gradação*, do sistema de *avaliatividade*. O subsistema *atitude*, proposto por Martin e White (2005), conforme exposto no capítulo 2 deste trabalho, subdivide-se em três campos semânticos: *afeto*, *juízo* e *apreciação*. No discurso dos colaboradores da pesquisa, a *atitude* mais encontrada foi o *juízo*, permitindo identificar linguisticamente as avaliações positivas e negativas que eles fazem de si mesmos e de outros indivíduos, caracterizadas pela *moralidade*, *capacidade*, *normalidade* e *legalidade* (cf. seção 2.5). Esses julgamentos possibilitam perceber a maneira como as fronteiras da diferença entre ‘eu’ e os ‘outros’ (WOODWARD, 2008, SILVA, 2008, HALL, 2006) são estabelecidas no discurso para negociar marcas identitárias. Embora a *atitude* de *afeto* tenha sido menos recorrente, ela também será analisada a fim de ratificar o *juízo* dos colaboradores da pesquisa.

As análises do *corpus* mostram que o *juízo* que os estudantes fazem de si mesmos está voltado para a *estima social*, mais especificamente para suas *capacidades* de leitura e escrita. As análises das *atitudes* demonstradas pelos estudantes nos exemplos (57) a (66), abaixo, estão classificadas em positivas (+) e negativas (-), a fim de facilitar a comparação dos polos discursivos constituídos no discurso para caracterizar essa (*in*)*capacidade*. Nos exemplos a seguir, a *atitude* dos colaboradores é destacada pelo negrito. O advérbio *sempre* foi destacado pelo sublinhado em razão de esse recurso linguístico ter sido utilizado para reivindicar marcas identitárias, conforme será mostrado posteriormente.

(56) “[...] e sempre fui progredindo, fiquei em nenhum ano, reprovar, assim, **sempre eu consegui passar todos anos.** (capacidade (+))” (Hax/T7)

(57) “[...]No contexto escolar, sempre li livros de escritores clássicos da literatura portuguesa, **considero minha leitura e escrita razoável para cada momento que transcorreu durante o ensino fundamental e médio[...]**(capacidade (+))” (Hat/T1).

- (58) “[...] Sempre gostei bastante, acho que eu **tenho uma facilidade muito grande de me expressar, de falar e tal**, (capacidade (+)) acho que isso é importante, escrever e ler.” (Het/T7)
- (59) “[...] na escola eu sempre **fui um bom aluno**, [...] (capacidade (+))” (Hip/T7)
- (60) “[...] Confesso que **foi boa, assim, aprendi rápido**, [...] (capacidade (+))” (Bet/T7)
- (61) “[...] A partir da nona até a décima primeira série eu já **escrevia muito bem e até recebia elogios dos professores**. (capacidade (+))” (Bet/T1)
- (62) “[...]mas sempre gostei muito de ler, de estudar propriamente, eu **nunca tive nenhuma dificuldade**. (capacidade (+))” (Bov/T7)
- (63) “[...] eu sempre tive **bom desempenho** na matéria de português principalmente em gramática, [...] (capacidade (+))” (Lax/T7)
- (64) “[...] eu **me achava uma maravilha**, [...] (capacidade (+))” (Let/T7)
- (65) “[...] eu sempre gostei muito, principalmente de língua portuguesa, **a matéria que eu me dava melhor**, [...] (capacidade (+))” (Lip/T7)

Nesses exemplos, percebemos que, na fase que antecede seu ingresso na graduação, os estudantes avaliam-se *capacitados* para desenvolver as atividades que requeriam habilidades de leitura e escrita, solicitadas pelos professores. Esse *juízo* é construído linguisticamente por categorias semânticas que demonstram avaliação do comportamento das pessoas. Segundo Martin e White (2005), o *juízo* é realizado por epítetos ou atributos que podem estar relacionados às expectativas. A construção semântica do exemplo ‘*eu consegui passar todos anos*’ (56), revela que o aluno se considera um vencedor, demonstrando ser capacitado. Essas atribuições também podem estar relacionadas a pretensões e crenças individuais, como mostram os exemplos ‘*considero minha leitura e escrita razoável para cada momento*’ (57); ‘*eu tenho uma facilidade muito grande de me expressar, de falar e tal*’ (58), ‘*sempre tive bom desempenho*’ (63). A base de outro *juízo* encontrado no discurso dos estudantes

está voltada para valores culturais particulares e situações ideológicas, conforme os exemplos: *'fui um bom aluno'* (59), *'até recebia elogio dos professores'* (61).

Os *juízos* positivos presentes no *relato escrito* e na *entrevista semiestruturada* sobre o percurso dos colaboradores da pesquisa na educação básica demonstram que eles estão preocupados em se mostrar alunos capacitados e dedicados. A autoavaliação que fazem de suas habilidades de leitura e escrita, antes de ingressarem na educação superior é bastante positiva, revelando que já tinham facilidade na aprendizagem no período em que se encontravam na educação básica, conforme mostram os epítetos e as expressões com carga semântica positiva, conforme exemplos *bom* (59),(63), *boa* (60) e *maravilha* (64), *tenho uma facilidade muito grande* (58), *nunca tive nenhuma dificuldade* (62).

Nos exemplos acima, o advérbio *sempre* é bastante recorrente, conforme se vê em (56), (57), (58), (59), (62), (63) e (65). Esse elemento linguístico parece ser utilizado para reafirmar as práticas de estudo na educação básica, como se o hábito da leitura, o gosto pelo estudo da língua portuguesa e sua aprendizagem delimitassem uma fronteira entre o 'bom aluno' e o 'mau aluno'. Eles parecem associar a concepção de 'bom aluno' com o gosto pela leitura, com a frequência com que a praticavam e com o gosto pelo estudo de língua portuguesa. Essa marca identitária de 'bom aluno' é constantemente requerida no discurso dos estudantes por meio do uso do advérbio 'sempre'. Os estudantes parecem buscar a continuidade dessa marca identitária, como se estivesse pressuposto em seu discurso que, de alguma maneira, ela foi deixada para trás. Discursivamente, buscam por sua continuidade por meio do uso de elementos que produzem efeito semântico de duração do evento, isto é, caracterizando a categoria semântica do aspecto verbal.

Essa categoria, segundo Castilho (2010), não dispõe de morfologia própria no português e para representar esse significado semântico, o usuário da língua combina diversos elementos linguísticos. Por sua vez, Coroa (2005) esclarece que, no português, o aspecto, ou a duração dos eventos, pode ser descrito por outros recursos linguísticos, como, por exemplo, pelos adjuntos temporais. No caso do discurso dos colaboradores da pesquisa, esse recurso semântico é marcado pelo uso do advérbio de tempo 'sempre'. Discursivamente, o aspecto imperfectivo constitui o elemento linguístico que garante a

‘continuidade’ dessa marca identitária – ‘ser bom aluno’ –, revelando o valor presente no ambiente escolar: *o bom aluno tem o hábito de ler*.

Nos trechos abaixo, as análises revelam o grau de felicidade dos estudantes na fase que antecede seu ingresso na educação superior, evidenciado pela recorrente ocorrência do verbo *gostar*. Conforme Halliday e Matthiessen (2004), esse é um processo mental e, de acordo com Martin e White (2005), ele demonstra emoção de felicidade positiva. Neste caso, os estudantes demonstram ter experiências positivas com a prática da leitura, conforme mostram os exemplos (66) a (69), abaixo. O verbo *gostar*, nesses exemplos, vem, geralmente, precedido do advérbio *sempre* e também acompanhado de advérbios de intensidade como *muito* e *bastante*. O processo mental, destacado pelo sublinhado nos exemplos abaixo, acompanhado do processo de gradação do sentimento, neste caso, pelos advérbios de intensidade, destacados pelo negrito, revelam alto grau de sentimento positivo. O julgamento, nos exemplos abaixo, é assinalado pelo sublinhado duplo, seguidos da classificação (+) ou (-):

(66) “[...] ***Sempre*** eu *gostei de ler, de escrever*. [...] ***Sempre*** *gostei bastante*, (felicidade (+)) acho que *eu tenho uma facilidade muito* grande (capacidade (+)) de me expressar, de falar e tal, [...]” (Het/T7)

(67) “[...] eu ***sempre*** *gostei de ler*, (felicidade (+)) ***sempre*** *tive uma facilidade* (capacidade (+)) de falar, na escola eu ***sempre*** fui um bom aluno, eu ***sempre*** fui aluno destaque, [...]” (Hip/T7)

(68) “[...] mas ***sempre*** *gostei muito* de ler, (felicidade (+)) de estudar propriamente, eu *nunca tive nenhuma dificuldade*. [...] (capacidade (+))” (Bov/T7)

(69) “[...] Olha, eu ***sempre*** *gostei muito*, principalmente de língua portuguesa, (felicidade (+)) a matéria que eu me dava melhor, ***sempre*** fui péssima em exatas, [...]” (Lip/T7)

A incidência do advérbio *sempre* nos exemplos acima, da mesma maneira que nos exemplos (56) a (65), demonstra a vontade de perpetuar a marca identitária de ‘bom

aluno’. As construções linguísticas como, por exemplo, ‘*sempre gostei (muito) de ler*’ (66), (67), (68) e (69) e de ‘*não ter dificuldade*’ (68) ou ‘*ter facilidade*’ (66) e (67), acompanhadas de advérbios de intensidade confirmam a estratégia de negociação da marca identitária ‘ser bom aluno’, mostrada anteriormente. Esses exemplos revelam uma escala para expressar avaliações mais ou menos intensas por meio da gradação no discurso. O subsistema *gradação*, neste caso, mais especificamente a categoria *força*, é utilizado para atenuar, acentuar e graduar o discurso dos estudantes. De acordo com Martin e White (2005), essa categoria permite intensificar ou qualificar as ações dos indivíduos. A intensificação compreende estratégias de gradação que podem ser classificadas em *isolamento*,  *fusão* e *repetição*. Nesses trechos, o mais recorrente foi o recurso léxico-gramatical de *isolamento* – realizado, geralmente, pelo uso de advérbios ou de locução adverbial, geralmente de intensidade ou de modo –, e serve para aumentar ou diminuir a intensidade da estratégia de intensificação isolada (*isolamento*) do discurso dos estudantes.

Quando os colaboradores da pesquisa se referem ao percurso escolar na educação básica, recorrem a esse recurso para aumentar a intensidade de suas experiências, por meio do uso constante dos advérbios *sempre*, nos exemplos (66), (67), (68) e (69), e *muito*, nos exemplos (66), (68) e (69). Esse recurso também intensifica a autoavaliação que fazem de si mesmos antes do ingresso na graduação, ou seja, revelam-se muito aptos para ler, escrever e falar. Os advérbios utilizados pelos estudantes podem ser tomados como parte dos extremos de uma escala de gradação que indicam a opinião deles sobre si mesmos:

(+) ↑	Eu	sempre	gostei	muito	de ler.
(-) ↓		às vezes		tive dificuldade	
		nunca			

Essa análise, segundo Souza (2010), permite, por exemplo, dimensionar o grau de comprometimento do produtor de um texto em relação aos valores que expressa em seus julgamentos. Pode-se dizer, então, que o comprometimento desses estudantes com a autoavaliação que fazem de seu empenho no desenvolvimento das habilidades de

leitura e escrita, na fase que antecede seu ingresso na graduação, é grande, pois quanto maior a proximidade dos pontos extremos da escala de intensidade, as avaliações atitudinais e os valores expressos demonstram maior grau de comprometimento, da mesma maneira que produzem maior efeito dialógico com os interlocutores. Essas estratégias são comumente utilizadas pelos usuários da língua para interagir com os demais.

Percebe-se, também, nos exemplos (56) a (69), acima, que a representação das habilidades de leitura e escrita estão voltadas para as atividades escolarizadas: ‘*na escola*’ (68), ‘*estudar propriamente*’ (69), ‘*a matéria que eu me dava melhor*’ (70). Esses exemplos mostram que a prática da leitura e da escrita não é considerada prática social do cotidiano. Para eles, o hábito de ler e escrever está presente na escola e não em outras práticas sociais. Por outro lado, saber ler e escrever parece atribuir a eles a segurança de serem ‘bons alunos’. Isso demonstra o viés ideológico das atividades de leitura e escrita (RIOS, 2010, 2010a) no discurso dos estudantes. Para eles, as práticas de leitura e escrita parecem ser atividades acadêmicas e aqueles que as praticam têm vantagens em relação aos que não a realizam.

Para facilitar as análises futuras, apresento a síntese da *atitude* dos colaboradores da pesquisa ao longo da fase em que se encontravam na educação básica, mostradas nos exemplos (57) a (70):

Quadro 15 – Distribuição de ocorrência de *atitude* dos colaboradores da pesquisa em relação às habilidades de leitura e escrita na educação básica

Atitude			
Afeto		Julgamento	
		Estima social	
Felicidade		Capacidade	
+	-	+	-
4	0	13	0

Essa *atitude* positiva de *felicidade* e de *capacidade* de ler e escrever, revelada na etapa em que estão na educação básica, mostrada pelo quadro 15, não é a mesma nas etapas escolares posteriores a essa, conforme será visto a seguir.

O *juízo* da capacidade de ler e escrever, nos exemplos (70) a (72), a seguir, constitui o foco negativo da escala de graduação. Os recursos lexicais utilizados pelos estudantes servem para acentuar ou atenuar os efeitos das avaliações que fazem de si mesmos. Esses recursos da linguagem, caracterizadores da *acentuação*, segundo Martin e White (2005), muitas vezes, não são passíveis de serem mensurados por um item lexical isolado, mas o sistema de linguagem permite aos usuários da língua expressarem os diferentes graus de suas experiências por meio do uso de categorias semânticas diversas, como, por exemplo, os qualificadores *de verdade, verdadeiro, legítimo e mesmo*.

O subsistema *foco* é identificado nos trechos em que os colaboradores da pesquisa relatam ter dificuldades com as atividades de leitura e escrita na graduação, conforme exemplos abaixo, em que o *juízo* está marcado em negrito, seguidos da classificação (+) ou (-):

(70) “Eu sinto **alguma dificuldade** (capacidade (-)) porque aqui é diferente, tipo, eu não aprendi no segundo grau a fazer um projeto de pesquisa igual eu aprendi agora, tipo uma resenha também, isso a gente não faz lá, faz no máximo uma redação e pronto, entendeu?” (Hax/T8)

(71) “Assim, eu tenho **uma certa dificuldade**. (capacidade (-))” (Bax/T8)

(72) “Mas aí se você tem **uma dificuldade** (capacidade (-)) em ler e escrever, você tem que ler mais, né.” (Hov/T8)

Nos exemplos (70) a (72), o *juízo* das habilidades de leitura e escrita, na graduação, são negativos, isto é, os estudantes mostram ter dificuldade em desenvolver atividades que requerem tais habilidades. Nesses exemplos, os estudantes fazem uso da *graduação* para atenuar as dificuldades encontradas nas atividades propostas pelos professores do ensino superior, diferentemente da estratégia encontrada no relato sobre sua *capacidade* na educação básica. Os recursos linguísticos utilizados para relatar o percurso escolar na educação superior são realizados pelo subsistema *foco*, do tipo *atenuação*, que possibilitam reduzir o grau de autenticidade do elemento avaliado à

categoria a que pertence. Os recursos utilizados pelos colaboradores da pesquisa para atenuar seus discursos são as locuções que expressam indefinição, como, por exemplo, *uma espécie de dificuldade* (71), (73) e *uma certa dificuldade* (72).

O uso desses pronomes indefinidos ou de locuções que expressam indefinição, como as utilizadas nos exemplos anteriores, mostra a tentativa dos estudantes de amenizar suas dificuldades em realizar as atividades de leitura e escrita solicitadas pelos professores. Essa estratégia de *atenuação* do subsistema *foco* é utilizada com a intenção de amenizar o impacto da informação (MARTIN e WHITE, 2005) revelada no discurso dos estudantes sobre suas habilidades de leitura e escrita.

Diferentemente da educação básica, na fase da educação superior, conforme exemplos (73) a (78), o *juízo* da *capacidade* de ler e escrever dos estudantes, está voltado para o polo negativo, cujo campo semântico volta-se para as dificuldades encontradas na leitura e escrita. Essa *atitude*, assinalada nos exemplos abaixo pelo negrito seguido da classificação (+) ou (-), é graduada por meio de outros recursos lexicais, como o uso de advérbios de intensidade, destacados pelo sublinhado, diferentes dos anteriores, conforme podemos ver abaixo:

(73) “E então, assim, eu **senti dificuldade** em muitas coisas, (capacidade (-)) eu achava que sabia tudo. Lá falavam “Fulana você tá muito bem”. Lá no ensino médio, no ensino fundamental e tal, aí quando eu cheguei aqui, que **eu me deparo com a leitura pouquinho mais difícil**, um pouquinho não, **é difícil**, né (capacidade (-))? [...]” (Let/T8)

(74) “Tem muito texto que os professores passam que são **meio difíceis**, que a gente tem que ter uma base. (capacidade (-))” (Bip/T8)

(75) “[...] Pra ler eu tenho **a mesma dificuldade** quando a linguagem do texto é mais complexa, [...] (capacidade (-))” (Lax/T8)

(76) “No ensino superior [...]os **textos redigidos são mais elaborados e complexos**[...] (capacidade (-))” (Bov/T2)

(77) “[...] eu que vim do ensino médio lá que **não conheço José Saramago, não conheço esses autores, pra mim é estranho**. (capacidade (-))” (Lov/T9)

(78) “Quando entrei no curso de graduação, realmente se instalou uma **“crise”**, (segurança (-)) devido à palavras utilizadas no texto acadêmico, muitas delas que fazem parte do próprio discurso de cada ciência, **a compreensão de alguns textos é complicada**, (capacidade (-)) necessitando a prática constante da leitura e busca de significados, [...].” (Hat/T1)

Para tentar amenizar essa (in)capacidade, os colaboradores fazem uso de mecanismos de força na gradação, situados entre os polos positivo e negativo da escala gradativa, conforme os utilizados nos exemplos (73) e (74):

(+)	↑ ↓	A leitura é	muito	difícil.
(-)		O texto é	pouco (meio) um pouquinho	

O julgamento de sua (in)capacidade de ler e escrever pode ser identificado nos exemplos ‘eu senti dificuldade em muitas coisas[...]eu me deparo com a leitura pouquinho mais difícil’ (73), ‘que a gente tem que ter uma base’ (74), ‘Pra ler eu tenho a mesma dificuldade quando a linguagem do texto é mais complexa’ (75), ‘não conheço esses autores, pra mim é estranho’ (77) e ‘realmente se instalou uma “crise”, devido à palavras utilizadas no texto acadêmico’ (78). Nesses exemplos, o desconhecimento do vocabulário também se mostra como um dos elementos causadores da ‘dificuldade’ de ler, conforme revelam os exemplos (75), (73), (78).

Já no exemplo (76), percebemos o uso de estratégia linguística apoiada em intensificadores para acentuar a complexidade dos eventos de letramento dos quais participam da educação superior, como se quisessem justificar a dificuldade em desenvolver as atividades propostas. A escala de gradação entre os polos negativo e positivo, neste caso, é semelhante à anterior, conforme podemos ver a seguir:

(+)	↑ ↓	O texto é	mais	elaborado.
(-)			meio pouco	

Nos exemplos (70) a (78), acima, essas diferenças são percebidas em: ‘*não aprendi [...]a fazer um projeto de pesquisa [...], resenha também[...]*’ (70), ‘*dificuldade em ler e escrever*’ (72), ‘*dificuldade em ler texto mais difícil que os do segundo grau*’ (73), ‘*os textos que os professores passam são meio difíceis*’ (74), ‘*dificuldade em ler quando a linguagem do texto é mais complexa*’ (75), ‘*ler textos redigidos de forma mais complexa e elaborada*’ (76), ‘*ler as palavras dos textos acadêmicos, que necessita busca constante de palavras que não sabe*’ (78). Nesses trechos, os estudantes se revelam, muitas vezes, *(in)seguros* e *(in)capacitados* de ler textos ‘mais complexos’ e de redigir gêneros textuais que fazem parte da rotina da graduação, como, por exemplo, projeto de pesquisa e resenha. Diferentemente das marcas identitárias encontradas no período da educação básica – ‘capacitado’ e ‘bom aluno’ –, na educação superior elas se mostram fragilizadas para os mesmos estudantes.

Para amenizar essa dificuldade na leitura de textos depois de ingressarem na educação superior, revelada nos exemplos (70) a (78), os colaboradores da pesquisa reivindicam discursivamente a continuidade da marca identitária ‘bom aluno’ por meio dos recursos linguísticos mostrados anteriormente – *uma certa dificuldade, uma espécie de dificuldade, alguma dificuldade*. Ao compararmos o *juízo* que fazem de si mesmos na fase anterior – educação básica – e na fase atual – educação superior –, compreendemos a necessidade de negociar a continuidade dessa marca identitária em razão das dificuldades encontradas para ler textos em outro contexto acadêmico. Conforme Hall (2008) e Woodward (2008), o processo de construção das identidades é contínuo, construído a partir da diferença, a partir da facilidade ou dificuldade em realizar algo a que se atribui valor. Neste caso, a diferença é construída pela delimitação das etapas escolares e pelas facilidades e dificuldades encontradas em desenvolver as atividades propostas nesses contextos distintos.

Independentemente da *(in)segurança* e da *(in)capacidade* reveladas no discurso dos colaboradores da pesquisa, eles se mostram engajados com as práticas sociais acadêmicas, apesar de se revelarem não tão preparados para participar delas. Fundamentada na categoria *engajamento* do sistema de *avaliatividade*, mais

especificamente na subcategoria *entretenimento*, a negociação das marcas identitárias também é construída por meio da modalização, conforme será visto nos exemplos (79) a (83), abaixo. Segundo Martin e White (2005), o posicionamento dialógico é uma maneira de o produtor do texto comprometer-se com o que expressa. Esse comprometimento é revelado, no discurso nos estudantes, por meio de auxiliares modais, indicados nos exemplos abaixo pelo negrito e sublinhado, como, por exemplo, *ter que* (79), (80), (81) e (83); por meio de verbo de significação plena, como, por exemplo, *acreditar* (83); e por meio do substantivo *opinião* (82):

(79) “[...]Diferente, assim, vamos supor, no semestre passado a gente leu um livro do Michel Foucault, eu **tive que ler o livro duas vezes pra mim poder entender ele** (*entretenimento (modulação/obrigação)*) porque a primeira vez que eu li é diferente da leitura que a gente vê nesses livros normais do ensino médio, [...]” (Hax/T10)

(80) “Mas aí se você **tem uma dificuldade em ler e escrever, você tem que ler mais**, né (*entretenimento (modulação/obrigação)*). E aí você pede ajuda pros professores, mas no primeiro semestre eu tinha muita dúvida, [...]” (Hov/T8)

(81) “Tem muito texto que os professores passam **que são meio difíceis (insegurança)**, que a gente **tem que ter uma base** (*entretenimento (modulação/obrigação)*). Um dos professores passou um seminário que era sobre uma matéria que a gente nunca tinha visto, então[...]” (Bip/T11)

(82) “Minha forma de entender, de estudar as matérias é brincando, eu estudo como se eu tivesse falando com outro personagem, eu levo, assim, de maneira dinâmica mesmo. Isso. Desse jeito eu entendo. Agora se eu fazer um resumo, fichamento, pra mim, eu..., **na minha opinião**, é perda de tempo pra mim.(*entretenimento (modalização/ amenizar)*)” (Lov/T11)

(83) “[...] **mas eu acredito que seja mais** (*entretenimento/ modalização amenizar*) por falta de tempo que eu não estou tendo tanto tempo como antes pra acompanhar, pra ler, pra estar lá escrevendo, porque eu sou o tipo de pessoa que

*eu não consigo só ler e fixar, tem que está escrevendo, (entretenimento/modulação (obrigação)) fazendo esqueminha que, se não, não dá certo.” (Het/T8)*

A análise desse recurso linguístico – modalização –, segundo Fairclough (2003), pode mostrar o estilo dos autores e revelar como eles se posicionam em relação à verdade (modalidades epistêmicas) e às obrigações e necessidades (modalidades deônticas). Nos exemplos (79) a (81), encontramos, com frequência, o uso do recurso *entretenimento – dialogicidade expansiva* –, demonstrando que estão abertos à negociação. Essas estratégias negociadoras, como, por exemplo, “*ter que*” – exemplos (79), (80), (81) e (83) –, “*na minha opinião*” – exemplo (83) –, foram utilizadas para modalizar o comprometimento dos estudantes com o conhecimento (modalidade epistêmica) e para modular o comprometimento com a obrigação de fazer (modalidade deôntica). A modalidade deôntica, segundo Neves (1996), situa-se no domínio do dever, da obrigação e da permissão, isto é, da volição e da ordem. A obrigação pode ser classificada em obrigação moral interna – ditada pela consciência –, e obrigação material externa – ditada por imposição de circunstâncias externas. Nos exemplos (80), (81), (82) e (84), o uso do auxiliar modal “tem que” mostra o comprometimento dos estudantes com a necessidade que sentem de estudar. Esse recurso linguístico, entendido como obrigação moral interna, é utilizado pelos estudantes para negociarem marcas identitárias como pessoas ‘responsáveis’ e ‘interessadas’ naquilo que estão fazendo. Além disso, confirma a análise anterior de que ‘ler bastante’ é sinônimo de ‘ser bom aluno’, como se essa marca identitária fosse ‘obrigatória’, inerente à profissão de estudante.

Na análise dos próximos textos, utilizo, mais uma vez, o subsistema *engajamento* (MARTIN e WHITE, 2005), que compreende o posicionamento dialógico dos interlocutores no discurso e pode ser identificado por meio da monoglossia ou da heteroglossia, conforme visto no capítulo 2 deste trabalho. Segundo Martin e White (2005), o *entretenimento* se refere aos enunciados em que a voz autoral indica um número de posições de interação possíveis de serem produzidas junto ao interlocutor, para mais ou para menos, deixando margem para alternativas dialógicas no discurso. A voz autoral, neste caso, chama a atenção do interlocutor para outras possibilidades

propostas no contexto comunicativo a fim de que este não perceba um ponto de vista que o autor deseja deixar encoberto. Esse processo ocorre quando o enunciador faz uso de auxiliares modais (dever, poder, ter que) ou de adjuntos modais (talvez, provavelmente, definitivamente), ou, ainda, de atributos modais (é possível, é parecido com), de verbos que denotam processos mentais (eu acho, eu acredito, estou convencido de, eu duvido, eu suspeito). A esse respeito, Martin e White (2005) esclarecem que a voz autoral entretém as alternativas dialógicas. Ainda segundo esses autores, trata-se de domínio semântico tradicionalmente conhecido como modalidade epistêmica, situada no eixo da possibilidade, conforme encontramos em *eu acredito que (84), na minha opinião (83)*.

Para Neves (1996), a avaliação epistêmica se situa em um *continuum* em que, a partir de um limite preciso, o absolutamente certo se estende pelos limites indefinidos de graus do possível. Na primeira parte dos exemplos (83) e (84), encontramos o registro, conforme Neves (1996), de qualificação epistêmica em relação à avaliação do valor de verdade da proposição, isto é, o registro de atenuação do enunciado realizado pelos colaboradores da pesquisa, ou seja, a *não-certeza*. Para essa autora, além dos efeitos semânticos acarretados pela escolha lexical, nos enunciados em primeira pessoa, o enunciador, ao registrar a *não-certeza*, situa seu enunciado no campo graduável do possível e, com isso, acha espaço para legitimar sua opinião. Ao registrar sua dúvida e incerteza, ao invés de perder, ganha credibilidade, pois demonstra habilidade em usar “astúcia discursiva” para se beneficiar de crédito de honestidade (NEVES, 1996, p. 183).

Essa realização linguística corrobora o entendimento de que os estudantes constroem suas identidades negociando confiabilidade no cumprimento de regras. Requerem a confiabilidade por meio do uso de estratégias discursivas que lhe atribuam crédito de honestidade. Para Neves (1996), ao jogar com a modalização ligada ao conhecimento (modalidade epistêmica), o usuário da língua manifesta, no extremo da *certeza*, precisão, e, no campo da *não-certeza*, imprecisão. Com isso, ele encontra meios para exprimir a evidência – a *certeza* desvinculada da opinião pessoal –, ou a aparência – a *não-certeza* desvinculada da opinião pessoal.

Essas marcas discursivas, os *juízos* e o *engajamento – entretenimento* – revelados no discurso dos colaboradores da pesquisa, mostram que as identidades dos estudantes são negociadas constantemente e se realizam discursivamente por meio das representações sociais, por meio das estratégias ideológicas presentes no discurso (FAIRCLOUGH, [1992] 2008, 2003, [1995] 2010; VAN LEEUWEN, 1997, 2008; THOMPSON, [1990] 2007). As marcas identitárias são, assim, construídas a partir da diferença entre ‘eu’ e o ‘outro’, entre o ‘antes’ e o ‘depois’. Isso vai ao encontro das teorias de Hall (2006, 2008), Woodward (2008) e Silva (2008) e autores citados no capítulo 1 deste trabalho, uma vez que as identidades são negociadas e construídas discursivamente pela diferença e pelas relações de poder presentes nas práticas sociais.

No quadro 16, apresento uma síntese do *juízo* das habilidades de leitura e escrita na graduação e do *engajamento* dos estudantes com sua formação, encontradas nos exemplos (70) a (83):

Quadro 16 – Distribuição das ocorrências de *juízo* das habilidades de leitura e escrita na graduação e do *engajamento* dos colaboradores da pesquisa com sua formação profissional

Atitude				Engajamento	
Afeto		Juízo		Expansão	
Segurança		Capacidade		Entretenimento	
–	+	–	+	Modulação	Modalização
1	0	9	0	4	2

Se compararmos os dados do quadro 15, página 189, com os dados do quadro 16, acima, podemos perceber a diferença do *juízo* que os colaboradores da pesquisa fazem de suas habilidades de leitura e escrita na educação básica – 13 ocorrências de *capacidade* no *polo positivo* – com o *juízo* que fazem dessas mesmas habilidades na educação superior – 9 ocorrências de *capacidade* no *polo negativo*. A diferença de ocorrência desses dois extremos do *foco* discursivo confirma que suas identidades são construídas pela diferença entre as habilidades reveladas nesses momentos distintos de sua trajetória escolar. Os estudantes tentam diminuir a diferença dessa marca identitária – *(in)capacitado* – por meio do uso de recursos linguísticos, advérbios (sempre, muito, bastante, pouco) e pronomes indefinidos (uma,

certa), descritos anteriormente. Além disso, fazem uso do *entretenimento*, como se pode ver no quadro 16. A maior incidência de *modulação* revela a crença (*cf.* nota 6) dos estudantes sobre a *obrigação* que eles têm de se mostrar ‘bom aluno’. Esse processo corrobora a reivindicação constante dessa marca identitária em seu discurso. Na seção seguinte, mostrarei as negociações das marcas identitárias nas práticas sociais de letramento na educação superior.

## **6.2 Práticas sociais de letramento e as negociações de marcas identitárias**

As negociações das marcas identitárias são percebidas também nas práticas sociais presentes na relação dos estudantes com a escrita e a leitura – práticas de letramento. Segundo Barton e Hamilton (1998), essas práticas de letramento são práticas culturais, situadas sócio-historicamente no cotidiano dos cidadãos. O uso das habilidades de leitura e de escrita em situações solicitadas pelas diferentes estruturas sociais é considerado prática ideológica porque a compreensão dos textos implica a percepção das relações que esses têm com o contexto e, conseqüentemente, com a estrutura social e as ideologias presentes nessas relações. Os significados que a escrita e a leitura assumem para um grupo social, então, em determinado tempo e espaço, estão relacionados aos contextos e às instituições em que elas estão inseridas (KLEIMAN, 1995). Por serem práticas sociais, o uso da leitura e da produção escrita faz com que o letramento tenha uma função determinada em um evento social particular e, por isso, seja considerado uma forma cultural de compartilhamento de ideologias.

Para mostrar essa relação dialógica entre as práticas e os eventos de letramento, nas próximas análises, apresento a triangulação entre os dados obtidos nos *relatos escritos*, nas *entrevistas semiestruturadas* e nas notas do *grupo focal*, a fim de confirmar os valores dos colaboradores da pesquisa em relação à formação recebida na educação básica, à participação no evento de letramento para ingresso na educação superior e suas crenças (*cf.* nota 6) em relação à aprendizagem das habilidades de leitura e produção

textual na escola. Conforme será visto nas análises seguintes, o foco de tensão da negociação das marcas identitárias não é encontrado somente na avaliação da *(in)capacidade* e *(in)segurança* do estudante. O foco de tensão volta-se, também, para a representação dos estudantes sobre o ensino de língua portuguesa na escola, apoiado na nomenclatura e a classificação das unidades linguísticas. Segundo eles, como não ‘sabem gramática’, não desenvolveram habilidades de leitura e escrita na escola. Para contextualizar esse foco de tensão, inicio a análise pela fase em que os estudantes participaram do processo seletivo para ingressar na graduação e, posteriormente, apresento as análises das notas de campo do *grupo focal*.

A *(in)capacidade* e a *(in)segurança* reveladas no discurso dos estudantes na fase da educação superior aparece, também, durante a fase da participação do processo seletivo (vestibular) para ingresso na graduação. Conforme será visto a seguir, a construção discursiva, nesta fase, também tem tendência à avaliação negativa.

Para analisar como os estudantes se avaliavam como egressos do ensino médio, no período de seleção para ingressar na graduação, fundamento-me, mais uma vez, nos subsistemas *atitude* e *engajamento* (cf. capítulo 2). É possível perceber a marcação negativa no discurso dos colaboradores da pesquisa nessa fase de sua trajetória escolar, conforme mostram os exemplos (84) a (90), abaixo. Nesses exemplos, a *atitude* dos estudantes é caracterizada pelas marcas do *afeto*, realizado, mais frequentemente, pela categoria *segurança*, e pelo *juízo*, revelado nesses trechos, de maneira mais recorrente, pela *capacidade*. Nos trechos abaixo, esses recursos estão assinalados por sublinhado e, para facilitar a análise, os polos positivo e negativo estão indicados pelos sinais (-) e (+), conforme segue:

(84) “Não. Não me sentia preparado (segurança (-)/capacidade(-)). Porque eu acho que o conteúdo que eles passavam pra gente não dava pra estudar pro vestibular, tipo, se você for fazer um vestibular da UnB, eu sabia que não tava muito preparado pro vestibular da UnB, (segurança (-)/ capacidade (-)) [...] eu tinha que estudar bem mais (segurança(-)/ capacidade (-)) pra saber que tem mais coisa, que o nível do vestibular tá mais alto do que o ensino médio ensina.” (Hax/T6)

(85) “Estudei a maior parte da minha vida em escola pública, mas também estudei em escola privada. Poxa, quando eu fiz, eu tentei pela UnB, (capacidade (+)) eu estudei um ano pra passar na UnB. (segurança (+)) Não passei. (capacidade (-)) Na verdade, foi no terceiro ano que eu fiz cursinho, aí eu fiquei muito decepcionada, assim, sabe? Porque, pô, tinha me esforçado tanto (capacidade (+)), acho que... Aí, eu me decepcionei. (segurança (-)) [...]” (Het/T6)

(86) “Não. Não estava pronto. (capacidade (-)). Por conta do ensino defasado que foi, né. [...] O ensino básico não dá nenhuma base pra você fazer um vestibular, (capacidade (-)/ insegurança (-)) assim, em relação a UnB, por exemplo.” (Hip/T6)

(87) “Olha, não me sentia (preparado). (capacidade (-))” (Hov/T6)

(88) “Vestibular... Eu entrei aqui no segundo ano e eu nunca tinha estudado no Brasil, aí foi difícil porque tinha muita coisa de português que eu não sabia, (segurança (-), capacidade (-)) Geografia e História, eu também não sabia, (capacidade (-)) aí eu tive que aprender. Aí foi meio complicado, (segurança (-)) mas eu não achei assim tão difícil. (capacidade (+)) Eu achei que foi mais o meu nervosismo que atrapalhou na hora. (segurança (-))” (Bet/T6)

(89) “No duro, no duro? Não. (capacidade (-)) Eu falei assim “Bom, vou fazer, né? Não custa nada.”. Mas eu, no duro, no duro, acho que eu nem passei nessa prova aqui. Tô sendo sincera, (capacidade (-)) porque, assim, a prova era muito difícil, eu achei a prova muito difícil [...]” (Let/T6)

(90) “[...] Sinceramente, não, tanto é que eu nunca tentei uma prova da UnB exatamente pela bagagem, [...], (segurança (-)/ capacidade (-))” (Lip/T6)

Para auxiliar a interpretação qualitativa dos dados apresentados nos exemplos (84) a (90), esbocei o quadro abaixo para sintetizar o resultado das subcategorias mais encontradas na análise dos discursos que mostram como os estudantes se avaliam quando do processo seletivo para ingresso na educação superior.

Quadro 17 – Distribuição de ocorrência da *atitude* em relação à preparação para o vestibular

Atitude			
Afeto		Julgamento	
		Estima social	
Segurança		Capacidade	
+	-	+	-
1	9	2	13

O quadro 17 mostra a incidência das subcategorias do subsistema *atitude* realizadas no discurso dos estudantes, quando interpelados a respeito de sua preparação para participar do evento de letramento ‘vestibular’. Podemos ver, nesse quadro, a incidência de avaliações negativas quanto à *segurança* (9) e quanto à *capacidade* para participar desse evento de letramento (13). Esses resultados mostram que os estudantes sentiam-se *(in)seguros* e *(in)capacitados* de participar desse evento de letramento. O sentimento de insegurança, em decorrência da formação recebida na rede de ensino em que estudaram, é alto, conforme vemos nos exemplos: ‘*o nível do vestibular tá mais alto do que o ensino médio ensina*’ (84), ‘*Por conta do ensino defaso que foi, né.*’ (86), ‘*nunca tentei uma prova da UnB exatamente pela bagagem*’ (90). Esses dados corroboram a análise feita no capítulo 5, a respeito da representação dos estudantes sobre a qualidade da educação básica brasileira oferecida pela rede pública. A análise dessa representação mostrou que eles evocam as vozes divulgadas constantemente na mídia para endossar o discurso sobre seu fracasso e, assim, negociar suas identidades. Quanto à *capacidade* revelada no discurso dos colaboradores da pesquisa, eles se avaliam *(in)capacitados* para participar do processo seletivo, principalmente das instituições públicas – exemplos (84), (85), (86) e (88). Alguns, inclusive, ainda se mostram surpresos por ter passado no processo seletivo da instituição pesquisada, conforme mostra o exemplo (89).

Para Martin e White (2005), o *juízo* é uma categoria semântica que o falante/escritor utiliza para demonstrar, por meio de epítetos e atributos, as avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade e normalidade, em relação à cultura e às crenças individuais. Essas crenças (*cf.* nota 6), muitas vezes, estão relacionadas a

questões ideológicas e, no caso do discurso desses estudantes, elas estão inseridas no contexto de cultura brasileira relacionado à qualidade da educação básica, à crença encontrada no senso comum, gerando não só (in)segurança nos estudantes, como também o sentimento de (in)capacidade.

Ao fazer a triangulação desses dados com as notas de campo do *grupo focal* realizado com os colaboradores da pesquisa, vê-se que o foco da sua (in)segurança e da sua (in)capacidade está fundamentado em outras crenças encontradas no contexto sociocultural brasileiro, conforme será mostrado a seguir. Uma dessas crenças (*cf.* nota 6) está relacionada à concepção de língua como um sistema estável e imutável de signos, levando a crer que o ensino de língua portuguesa confunde-se com o ensino descontextualizado da gramática, sem o qual o indivíduo não poderia adquirir bom desempenho discursivo. Segundo Neves (2010, p. 237), “‘gramática’ é a uma entidade que, no senso comum, está de longa data estigmatizada, e [...] esse estigma não é gratuito, tem fontes muito evidentes, por exemplo o fato de que a sua centração está, especialmente, numa análise metalinguística em si e por si irrefletida e mecânica”. Em sua pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica, essa autora verificou que 76% do conteúdo ministrado nas aulas de língua portuguesa eram voltados para o ensino descontextualizado de classes de palavras e sintaxe; que 70% dos exercícios propostos pelos professores pesquisados voltavam-se para o reconhecimento e classificação das classes de palavras e das funções sintáticas. O ensino voltado para a análise metalinguística tem sido muito criticado por Neves e autores como, por exemplo, Geraldi (2002), Possenti (1996, 2002) e Bagno (2002), entre outros, que sugerem um ensino pautado no uso da língua conforme seu contexto de uso. Os atuais documentos orientadores do ensino de língua portuguesa no Brasil estão voltados para as intenções comunicativas, como parte das condições de produção textual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma visão alinhada à proposta bakhtiniana de gêneros discursivos, caracterizada pelo ensino do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo dos textos. Os resultados da pesquisa de Neves (2010) mostram que o ensino de língua portuguesa na escola está pautado na classificação das classes de palavras e das funções sintáticas, sem a qual o indivíduo não desenvolveria habilidades de leitura e escrita. Este entendimento equivocado está presente nos resultados das análises das notas tomadas no *grupo focal*; isto é, para os colaboradores

da pesquisa, suas dificuldades de ler e escrever justificam-se por não conhecerem a ‘gramática’.

Antes de mostrar as marcas identitárias negociadas na atividade realizada no *grupo focal*, cabe lembrar, conforme o capítulo 2 deste trabalho, que o discurso é uma prática social e, por isso, implica uma relação dialógica entre o discurso de um evento discursivo específico e a(s) situação(ões), a(s) instituição(ões) e a(s) estruturas social(is) em que esse evento está inserido. Essa relação dialógica permite-nos compreender como o discurso é socialmente constituído para manter e reproduzir posições sociais, da mesma forma que contribui para transformá-las. O discurso é socialmente influenciado pelas questões relacionadas ao poder, e seus efeitos ideológicos produzem e reproduzem essas relações desiguais de poder entre classes sociais majoritárias e minoritárias por meio da representação discursiva que as pessoas têm das coisas (FAIRCLOUGH e WODAK (1997); FAIRCLOUGH, [1992] 2008; FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Essa retomada é importante para a compreensão das análises que seguem, a fim de percebermos as relações de poder imbricadas no discurso dos estudantes quanto à sua formação escolar. Nos dados gerados na *entrevista semiestruturada* e no *relato escrito*, conforme as análises apresentadas até o momento, os estudantes avaliam-se como seguros, ou não, e capacitados, ou não, de participar das atividades propostas pelos professores na graduação. Isso parece uma contradição, se compararmos com a avaliação que fazem de si mesmos quando estavam na educação básica. Até serem desafiados a participar do evento de letramento ‘vestibular’, a formação recebida na educação básica parecia gerar segurança e sentimento de capacidade, conforme mostram os exemplos (91), (92) e (93), abaixo, em que a atitude é destacada pelo sublinhado e os polos positivo e negativo são indicados pelos sinais (–) e (+):

(91) “[...] *na sétima serie teve um concurso interno do colégio que nós fizemos [...]a nossa escola ganhou e foi escolhido dois professores, dois alunos e um diretor pra ir uma semana pra ir uma semana (...), na qual eu fui escolhido, né? Eu fui escolhido, né, como um dos melhores alunos, o melhor aluno, (segurança (+)/capacidade (+)).*” (Hip/T7)

(92) “Aí eu sempre gostei muito de ler e na terceira serie eu tive (...) teve um concurso. Sempre teve esses concursos na escola pública, de redação, aí teve um perto da Escola Parque, na escola classe 114, onde eu estudei. Eu fiquei em primeiro lugar no concurso de produção textual (segurança (+)/capacidade (+)) e aí, o orgulho dos meus pais. Eu já começava a escrever muito, colocava em prática a minha escrita, sempre gostei muito de ler [...]” (Lax/T7)

(93) “Que eu conseguia, assim... “Ah tenho dificuldade nisso”, era nas disciplinas exatas, matemática, química, física, tal e tal, agora, nas humanas eu me achava uma maravilha (segurança (+)/capacidade (+)).” (Let/T7)

Esses exemplos revelam que, na educação básica, os colaboradores da pesquisa se ‘achavam bons, uma maravilha’, corroborando as análises apresentadas no quadro 15 (p. 190). Já na fase posterior ao término do ensino médio, quando tiveram que realizar o vestibular, conforme mostrado no quadro 17 (p. 202), as marcas no discurso revelam que o ensino recebido na educação básica já não se mostrava tão bom. Os prêmios recebidos nos concursos dos quais participaram, não mais os qualificam como ‘bons’ e não lhes trazem mais a segurança e a capacidade de antes.

Em razão dessa aparente contradição de ‘ser bom’ em determinado contexto sócio-histórico e ‘não ser bom’ em outros, busquei, na atividade realizada no *grupo focal*, pistas para compreender como se avaliavam em um evento de letramento. Para tanto, fiz a triangulação dos dados gerados pelos três diferentes instrumentos utilizados na pesquisa: *relato escrito*, *entrevista semiestruturada* e *grupo focal*. O objetivo da triangulação foi dar maior confiabilidade às análises do *corpus* e contribuir para a identificação de possíveis contradições (FLICK, 2009) percebidas no discurso dos estudantes. Essa metodologia possibilitou cruzar os dados obtidos de maneira a: 1) cotejar os dados sobre as habilidades de leitura e escrita, antes e depois de os estudantes ingressarem na graduação, com os dados das habilidades de leitura e da compreensão de texto observados no *grupo focal*; 2) comparar as avaliações reveladas no discurso da *entrevista semiestruturada* e do *relato escrito* com as avaliações surgidas no *grupo focal*, no que se refere à capacidade de ler e compreender textos; 3) observar se as possíveis

dificuldades, reveladas no discurso dos estudantes, para ler textos se confirmavam, ou não, na atividade realizada no *grupo focal*.

Essa triangulação possibilitou compreender como os sujeitos se posicionam nas práticas sociais, conforme entendem Chouliaraki e Fairclough (1999), isto é, como o momento discursivo pode revelar a articulação dos vários momentos que envolvem uma prática social. Nesse sentido, o evento de letramento realizado com os alunos foi organizado de maneira a reproduzir um instrumento de avaliação semelhante ao do processo seletivo para ingressar na educação superior. Organizei a atividade com sete itens avaliativos retirados do caderno de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, do Enem realizado em 2010. Os itens avaliativos foram selecionados pelos textos de suas situações estímulo, de forma a contemplar gêneros discursivos (ou parte deles) diversificados.

O uso desses itens possibilitou observar como os estudantes se mostram diante de práticas de letramento semelhantes à do vestibular, mesmo que em momento posterior a seu ingresso na universidade. Identifiquei, no discurso dos colaboradores da pesquisa, nesse evento, representações ideológicas sobre o ensino de língua portuguesa. Além disso, foram observadas dificuldades na compreensão de parte do vocabulário dos gêneros textuais presentes nos itens avaliativos do Enem, utilizados no evento de letramento, e dificuldades em compreender o efeito de sentido de conectivos e conjunções presentes nos textos, conforme será visto na seção seguinte.

### **6.3 As Habilidades de leitura e compreensão de texto e a negociação das identidades**

A atividade de letramento do *grupo focal* ocorreu quando os colaboradores da pesquisa se encontravam no terceiro semestre de seus cursos. No dia da atividade, somente sete, dos doze estudantes iniciais, estavam presentes. Depois de se organizarem em círculo, os estudantes resolveram um item avaliativo por vez. Após a resolução de cada item em separado, foi perguntado a eles por que achavam que tinham acertado a resposta. Para fundamentar as análises que seguem, utilizo os dados de apenas três dos sete itens utilizados no *grupo focal*, em razão de serem os mais controversos no debate. No apêndice VI deste estudo, texto 13, encontram-se as notas da atividade do grupo focal, que compuseram o *corpus* da pesquisa. Para facilitar a localização das falas dos colaboradores da pesquisa relacionadas às respostas de cada item avaliativo, o texto que compõe o *corpus*, referente a essa atividade, foi subdividido em Textos 13 A, 13 B, 13 C, 13 D e 13 E. A identificação dos colaboradores da pesquisa nos trechos abaixo traz a citação do texto – T13A, T13B, T13C – de forma a identificarmos o item a que a análise se refere.

Ao longo da atividade do *grupo focal*, foi possível perceber que os estudantes conseguiram compreender, de maneira geral, a finalidade e as condições de circulação de todos os gêneros textuais que serviram de base à situação estímulo dos itens avaliativos do Enem 2010. Transcrevo, a seguir, as dificuldades reveladas pelos colaboradores da pesquisa nas atividades desenvolvidas no *grupo focal* e, mais uma vez, faço uso do subsistema *atitude* para analisar os dados.

Um dos itens avaliativos utilizado no evento de letramento realizado com os estudantes trazia uma adaptação de fragmento de um artigo de opinião da revista *Veja*, de fevereiro de 2005, sobre a herança cultural da inquisição, conforme segue:

## A Herança Cultural da Inquisição

A Inquisição gerou uma série de comportamentos humanos defensivos na população da época, especialmente por ter perdurado na Espanha e em Portugal durante quase 300 anos, ou no mínimo quinze gerações. Embora a Inquisição tenha terminado há mais de um século, a pergunta que fiz a vários sociólogos, historiadores e psicólogos era se alguns desses comportamentos culturais não poderiam ter-se perpetuado entre nós. Na maioria, as respostas foram negativas, ou seja, embora alterasse sem dúvida o comportamento da época, nenhum comportamento permanece tanto tempo depois, sem reforço ou estímulo continuado. Não sou psicólogo nem sociólogo para discordar, mas tenho a impressão de que existem alguns comportamentos estranhos na sociedade brasileira, e que fazem sentido se você os considerar resquícios da era da Inquisição. [...]

KANITZ, S. A Herança Cultural da Inquisição. In: Revista Veja. Ano 38, no 5, 2 fev. 2005 (fragmento).

Considerando-se o posicionamento do autor do fragmento a respeito de comportamentos humanos, o texto

- A) enfatiza a herança da Inquisição em comportamentos culturais observados em Portugal e na Espanha.
- B) contesta sociólogos, psicólogos e historiadores sobre a manutenção de comportamentos gerados pela Inquisição.
- C) contrapõe argumentos de historiadores e sociólogos a respeito de comportamentos culturais inquisidores.
- D) relativiza comportamentos originados na Inquisição e observados na sociedade brasileira.
- E) questiona a existência de comportamentos culturais brasileiros marcados pela herança da Inquisição.

(BRASIL, ENEM 2010)

Ao fazer a reflexão sobre o comportamento dos indivíduos na sociedade, o autor do texto defende que alguns comportamentos culturais da era da inquisição se perpetuam até hoje na sociedade brasileira. Para fundamentar sua tese, apresenta discordâncias do posicionamento de sociólogos, historiadores e psicólogos, para quem nenhum comportamento permanece por tanto tempo depois na sociedade, sem que tenha algum estímulo. No texto, o autor se refere ao comportamento das pessoas, gerado pela inquisição.

Uma das dificuldades reveladas pelos colaboradores da pesquisa em relação à compreensão do texto da situação estímulo deste item avaliativo estava relacionada ao desconhecimento de parte do vocabulário do texto e das alternativas de resposta ao item. Quando se depararam com essa dificuldade, diziam ter respondido o item por ‘intuição’, ou por ‘eliminação’. A dificuldade com o léxico pode ser percebida nos exemplos abaixo, demonstrada pela *atitude* de *(in)segurança* e *(in)capacidade*, indicadas pelo negrito. Os advérbios de intensidade são identificados pelo duplo sublinhado e as

palavras cujos significados eram desconhecidos estão destacados com sublinhado simples:

(94) “[...] Aqui na (c,) ***eu fiquei na dúvida...*** (segurança (-)) “contrapõe”...; aqui na (d), também, “relativiza”..., ***fiquei na dúvida*** (segurança (-)) e acabei marcando a (e). ***Eu fiquei na dúvida em relação ao significado.*** (segurança (-))” (Lov/T13D)

(95) “Então, ***eu fiquei super em dúvida*** (segurança (-)) entre a (d) e a (e), e eu acabei marcando a (e). [...] ***Eu fiquei muito em dúvida sobre o que significaria relativiza*** (segurança (-)/capacidade (-)) nesse contexto [...].” (Het/T13D)

(96) “Eu fiquei em dúvida (segurança (-)) e escolhi a (d) porque [...] esse “relativiza” que eu não sei (segurança (-)/capacidade (-)), mas eu acabei escolhendo a (d).” (Let/T13D)

(97) “Precisa ter conhecimento das palavras “relativiza, contrapõe e contesta” (segurança (-)). (Hax/T13D)

Os colaboradores da pesquisa desconheciam como atribuir o significado das palavras ‘relativiza’ (94), (95), (96) e (97), ‘contrapõe’ (94) e (97), e ‘contesta’ (97). Esse desconhecimento resultou em (in)segurança e (in)capacidade de realizar a atividade proposta. No exemplo (95), ao escolher a alternativa (e), o estudante entende que o autor ‘questiona’ outros autores, demonstrando não ter compreendido o texto. Por essas razões, os colaboradores da pesquisa não conseguiram compreender que o autor do texto ‘contesta’ o ponto de vista de outros especialistas, citados pelo autor, sobre a manutenção de comportamentos gerados pela inquisição. Essa oposição – contestação – é encontrada no último parágrafo do texto: “Não sou psicólogo nem sociólogo para discordar, mas tenho a impressão de que existem alguns comportamentos estranhos na sociedade brasileira, e que fazem sentido se você os considerar resquícios da era da Inquisição.” A produção de sentido dessa contestação se dá, mais localmente, por meio do uso do verbo ‘discordar’ e da conjunção ‘mas’. Como os colaboradores da pesquisa não compreenderam essa oposição, não conseguiram

entender a contestação do autor, levando-os à indecisão na escolha da alternativa de resposta correta ao item.

Esse fato possibilita perceber que uma das dificuldades demonstradas pelos colaboradores da pesquisa, em relação à compreensão de textos, conforme mostrado nas seções 6.1 e 6.2, está relacionada à não compreensão do léxico, conforme mostra o exemplo (79) ‘*a compreensão de alguns textos é complicada, necessitando a prática constante da leitura e busca de significados, [...]*’, da seção 6.1. Esse dado contribui para compreender as dificuldades vivenciadas na realização das atividades propostas durante a graduação, conforme mostrado anteriormente. O uso de advérbios de intensidade no exemplo (95) mostra estratégia de gradação de *isolamento*, do subsistema *força*, revelando aumento da intensidade da atitude de insegurança.

Nessa atividade realizada no *grupo focal*, todavia, diferentemente de quando se compararam a seus colegas de turma, os estudantes pareciam mais descontraídos e não se mostraram preocupados em demonstrar suas dificuldades. Possivelmente, essa desinibição se deu em razão de todos os presentes demonstrarem ter dificuldades semelhantes, o que fez com que não se retraíssem. A negociação das marcas identitárias, neste caso, foi construída pela comparação do ‘eu’ com um ‘outro’ que compõe o mesmo grupo e, por esse motivo, não utilizaram recursos discursivos de *julgamento* do colega. Por essa razão, não foi identificada, nos exemplos (94) a (97), nenhuma referência comparativa aos demais colegas presentes na atividade. Esse fato contribui com o entendimento de Fairclough (2003) sobre as representações de aspectos do mundo que podem contribuir para o estabelecimento, manutenção ou mudança de poder nas relações sociais. No *grupo focal*, como os estudantes pareciam estar na mesma condição que os demais presentes na atividade, não foi observada nenhuma avaliação negativa ou descaracterização dos demais colegas.

Em outro item avaliativo, escolhido para o evento do grupo focal, a situação estímulo trazia um texto adaptado de uma notícia veiculada em um blog esportivo, conforme segue:

O Flamengo começou a partida no ataque, **enquanto** o Botafogo procurava fazer uma forte marcação no meio campo e tentar lançamentos para Victor Simões, isolado entre os zagueiros rubro-negros. **Mesmo** com mais posse de bola, o time dirigido por Cuca tinha grande dificuldade de chegar à área alvinegra **por causa do** bloqueio montado pelo Botafogo na frente da sua área. **No entanto**, na primeira chance rubro-negra, saiu o gol. **Após** cruzamento da direita de Ibson, a zaga alvinegra rebateu a bola de cabeça para o meio da área. Kléberson apareceu na jogada e cabeceou por cima do goleiro Renan. Ronaldo Angelim apareceu nas costas da defesa e empurrou para o fundo da rede quase que em cima da linha: Flamengo 1 a 0.

Disponível em: <http://momentodofutebol.blogspot.com>

O texto, que narra uma parte do jogo final do Campeonato Carioca de futebol, realizado em 2009, contém vários conectivos, sendo que

- A) **após** é conectivo de causa, já que apresenta o motivo de a zaga alvinegra ter rebatido a bola de cabeça.
- B) **enquanto** tem um significado alternativo, porque conecta duas opções possíveis para serem aplicadas no jogo.
- C) **no entanto** tem significado de tempo porque ordena os fatos observados no jogo em ordem cronológica de ocorrência.
- D) **mesmo** traz ideia de concessão, já que “com mais posse de bola, ter dificuldade não é algo naturalmente esperado.”.
- E) **por causa de** indica consequência, porque as tentativas de ataque do Flamengo motivaram o Botafogo a fazer um bloqueio.

(BRASIL, ENEM 2010)

O comando do item avaliativo solicitava ao estudante assinalar a resposta que indicasse o sentido dos conectivos destacados em negrito no texto. Para responder a esse item avaliativo, o interlocutor tinha que compreender a relação de concessão estabelecida pela oração subordinada adverbial “*Mesmo com mais posse de bola*”. As demais alternativas de resposta traziam a relação de sentido de causa, consequência e tempo das outras conjunções destacadas no texto da situação estímulo. Entre as habilidades leitoras avaliadas neste item está a identificação dos elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação do texto, não sendo necessário conhecimento gramatical específico para sua resolução. Mais uma vez, a produção de sentido não foi realizada como previa o item e nenhum dos estudantes conseguiu acertar a resposta.

Para os colaboradores da pesquisa, a não resolução do item está relacionada ao fato de desconhecerem as regras gramaticais. Ao serem questionados por que achavam que tinham acertado a resposta ao item, todos responderam em uníssono que erraram porque ‘desconhecem a gramática’ (T13 E). Alguns se manifestaram dizendo ter respondido pela ‘intuição’ e pela ‘lógica’, isto é, pelo ‘chute’. A maior dificuldade

revelada no discurso dos estudantes, neste momento, foi com a produção de sentido dos conectivos no texto. Para alguns, *enquanto*, por exemplo, tem valor semântico de alternância, conforme exemplo abaixo, que revela *(in)segurança* para responder a atividade, indicada pelo sublinhado:

(98) “Se eu tiver a frase “enquanto a professora entrega os trabalhos, eu faço a prova” não é alternativo?” (*segurança (-)*)(Bip/T13 E)

Um dos colaboradores ficou em dúvida sobre o sentido do conectivo ‘após’, no texto, conforme mostram a *(in)capacidade* e a *(in)segurança* do trecho abaixo, indicadas pelo sublinhado:

(99) “Eu marquei a (e), porque na realidade, assim..., quando ele fala que “após é conectivo de causa”, eu não consigo vê isso. (*capacidade (-)*) Não parece que é um conectivo de causa, parece professora? (*segurança (-)*)” (Bax/T13 E)

Alguns disseram, ainda, ter ficado na dúvida em escolher uma das alternativas de resposta, mostrando *(in)segurança*, indicada pelo sublinhado, entre duas alternativas, conforme mostram os exemplos abaixo:

(100) “Eu fiquei em dúvida entre a (a) e a (b), também. (*segurança(-)*)” (Let/T13 E)

(101) “Eu fiquei em dúvida entre a (e) e a (d) (*segurança (-)*)” (Hax T13 E)

(102) “Eu fiquei entre a (b) e a (e). (*segurança (-)*) Para mim ambas estão corretas” (Bax T13 E)

Esses exemplos revelam que os estudantes não conseguiram identificar o sentido de concessão realizado pela oração subordinada adverbial ‘*Mesmo com mais posse de bola, o time dirigido por Cuca tinha grande dificuldade de chegar à área alvinegra*’, no

texto da situação estímulo deste item avaliativo. Mais uma vez, os dados revelam a *(in)segurança* dos estudantes em relação à produção de sentido das conjunções no texto. Essas dificuldades demonstradas pelos colaboradores da pesquisa confirmam os dados encontrados por Matêncio (2006), no que se refere às representações da língua(gem) e seu uso. Os estudantes demonstram trazer consigo representações do senso comum sobre o uso da língua(gem), sobre o conhecimento de regras gramaticais e sua relação com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme Neves (2010). Segundo Matêncio (2005), esse conflito gera insegurança e fragilidade, uma vez que a relação com a palavra escrita é muito distante da idealizada pelo senso comum e pela própria escola, fazendo com que os alunos sejam socialmente tachados como aqueles que não sabem ler, falar ou escrever. Nesse contexto social, a linguagem parece moldar valores sociais, sistemas de conhecimento e crença, ou seja, identidades sociais, conforme nos alerta Fairclough ([1992] 2008). Percebemos, no discurso dos estudantes, a ideologia do senso comum sobre o ensino de língua portuguesa, isto é, o entendimento de que a escola deve privilegiar o ensino de terminologias, da classificação das funções sintáticas dos sintagmas nominais na oração e não da língua em uso.

Outro item, objeto de análise na atividade realizada no *grupo focal*, trazia, em seu contexto de estímulo, um trecho da obra *Laços de família*, de Clarice de Lispector, conforme segue:

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LISPECTOR, C. Laços de família. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- A) expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- B) quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- C) ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- D) contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- E) assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

(BRASIL, ENEM, 2010)

Neste item, é solicitado que o respondente distinga os diferentes sentidos do conectivo ‘mas’ no texto. No caso, o primeiro tem valor de oposição e o segundo destaca o objeto ao qual se refere. Quando perguntados por que achavam que tinham acertado a resposta, os estudantes demonstraram não saber a resposta ao item avaliativo. A maioria disse ter respondido, mais uma vez, pela ‘intuição’ ou pela ‘lógica’, revelando sua *(in)segurança* e *(in)capacidade*, indicadas pelo sublinhado, conforme mostram os exemplos abaixo:

(103) “Na verdade, eu não sei, (capacidade (-) eu sou péssima em gramática, eu acho que eu errei (segurança (-)). Mas eu fui mais por intuição, não tinha muito o que fazer. (segurança (-))” (Het/T13 C)

(104) “Eu assinalei a (e) porque eu achei que era mais lógica, intuição. (segurança (-))” (Let/T13 C)

(105) “Eu não sei, eu tô em dúvida (segurança (-)) porque a função do primeiro ‘mas’ parece que é aditivo e o segundo é conclusivo. Eu não sei, fui pela lógica. (segurança (-))” (Bet/T13 C)

Os estudantes demonstraram ter *(in)segurança* em responder ao que era solicitado, o que os levou a ‘chutar’ a resposta por falta de compreensão do valor semântico da conjunção no texto. A não compreensão desses valores semânticos foi atribuída à falta de conhecimento da estrutura gramatical, conforme mostra o exemplo (103) ‘*Na verdade, eu não sei, eu sou péssima em gramática [...]*’ e o exemplo abaixo:

(106) “*Professora, essa dúvida (segurança (-)) é porque nos não tivemos o hábito de aprender as regras gramaticais, entendendo o texto.*” (Lip/T13 C)

Os exemplos (103) e (106) corroboram, mais uma vez, a representação do senso comum, a que se refere Matêncio (2006) e Neves (2010), sobre o uso da língua(gem) e sobre o conhecimento de regras gramaticais. Por meio dos exemplos (94) a (106), foi possível verificar que as habilidades de compreensão leitora dos estudantes não são fluentes, o que nos faz refletir sobre as dificuldades enfrentadas por eles ao ler os textos das práticas sociais e discursivas na graduação, conforme visto na seção 6.1. Para facilitar a análise das marcas de *(in)segurança* e de *(in)capacidade* dos estudantes reveladas no grupo focal, apresento de maneira sintética, no quadro abaixo, a *atitude* dos colaboradores da pesquisa relacionada essas habilidades:

Quadro 18 – Distribuição de ocorrência de *atitude* em relação à habilidade de leitura e compreensão de texto na atividade de letramento realizada no grupo focal

Atitude			
Afeto		Julgamento	
Segurança		Estima social	
Capacidade			
+	-	+	-
0	19	0	3

Os resultados apresentados nos quadros 17, página 202, e 18, acima, referentes à *atitude* dos estudantes em relação à participação nos dois eventos de letramento – vestibular e grupo focal –, revelam que suas marcas identitárias são negociadas por meio

da aparente contradição entre o discurso de quando estavam na educação básica, quando se mostravam *seguros e capacitados* (cf. seção 6.1), e o discurso da fase em que se encontram na graduação, quando se mostram *(in)seguros e (in)capacitados* de realizar algumas atividades propostas pelos professores. Em alguns momentos, ainda há uma tentativa de justificar a *(in)capacidade* de compreender textos por meio do recurso discursivo da desqualificação do ensino recebido na educação básica, conforme mostra o exemplo abaixo:

(107) “O EM não foi tão bom, ele foi fraco e não deu condições pra gente.”  
(Het/T13C)

As representações sobre a educação básica presentes no exemplo (107) e nos exemplos (103) e (106), sobre o não conhecimento da gramática, permitem-nos inferir as operações ideológicas (THOMPSON, [1990] 2007) *naturalizadas* no discurso dos estudantes: ‘eu não aprendi a ler e a escrever porque não sei regras gramaticais’ e ‘o ensino público na educação básica não me levou a desenvolver habilidade de leitura e de compreensão de texto’. Esses dados contribuem com as ideias de Street (1983), de que todas as práticas de letramento envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, isto é, ideologias. Para Barton e Hamilton (1998), as práticas de letramento são processos internos ao mesmo tempo em que são processos que interconectam as pessoas umas com as outras. Elas incluem conhecimentos compartilhados, representados por ideologias e identidades sociais.

O evento de letramento realizado no *grupo focal* permitiu verificar, também, que tanto o uso da linguagem (discurso) como prática social, quanto o uso da linguagem escrita ou oral nas atividades sociais (eventos de letramento) são constituídos de representações ideológicas. No evento de letramento do grupo focal foram reveladas crenças (cf. nota 6) e posições ideológicas de grupos sociais como naturalizadas, como, por exemplo, que eles não sabem gramática e, por isso, sua compreensão leitora não é boa. Pode-se dizer, então, que as práticas de letramento constituem os discursos, que, por sua vez, são constituídos pelas práticas de letramento, e vice-versa, uma vez que ambos consideram a linguagem como um processo interativo e social.

Essas negociações discursivas, reveladas nos discursos dos estudantes, permitem-nos entender, todavia, que as *avaliações* negativas que os estudantes fazem de suas habilidades de leitura e escrita não são empecilho para sua capacitação profissional, conforme será visto na seção seguinte.

#### 6.4 Profissionais capacitados

A marca identitária de ‘profissional capacitado’ é constantemente reivindicada pelos colaboradores da pesquisa. Para essa análise, busquei entender as *atitudes* dos estudantes em relação à sua formação na educação superior. Para tanto, mais uma vez, recorri aos estudos de Martin e White (2005), mais especificamente aos subsistemas de *afeto* e de *julgamento*, para mostrar a *atitude* dos colaboradores da pesquisa sobre sua capacitação profissional. Nos exemplos abaixo, podemos verificar que os colaboradores da pesquisa, apesar de alguns ainda estarem, à época da geração dos dados, no segundo semestre do curso e outros no terceiro, avaliam-se como seguros e capacitados para atuar no mundo do trabalho, conforme mostram os exemplos abaixo. A *segurança* e a *capacidade* estão assinaladas por sublinhado e os polos positivo e negativo são indicados pelos sinais (-) e (+):

(108) “*Me vejo, enriquecido de informações novas e com mais conhecimento e de melhor qualidade (capacidade (+)), apenas de estar no 2º período consegui reorganizar alguns conceitos e ideias que me direcionaram para onde realmente quero chegar. (segurança (+))” (Bov/T3)*

(109) “*Desenvolvo melhor o que penso e consigo passar o que quero. (segurança (+)) Sendo assim, sinto-me com maior capacidade em relação ao mercado. (capacidade (+))” (Lax/T3)*

(110) “Sei que, dentro da minha área, qualquer atribuição que me for dada serei capaz de corresponder, (capacidade (+)) desde que eu me esforce para isso, portanto, sinto-me segura e confiante. (segurança (+))” (Lip/T3)

(111) “Hoje, posso entrar no mercado de trabalho de maneira mais segura, confiante, (segurança (+)) vejo que a cada semestre que passo, ou seja, que evoluo, posso crer que me sinto mais preparado e um profissional com manejos que quando eu tinha só o médio eu não tinha, sou um profissional bem melhor posicionado (capacidade (+)) e bem mais concorrente. (capacidade (+))” (Hip/T3)

(112) “Apesar de ainda estar no segundo semestre, hoje me vejo com uma perspectiva diferente do que quando entrei no curso, (segurança (+)) onde tenho chances de conseguir um bom emprego e melhores oportunidades. (capacidade (+))” (Het/T3)

(113) “Bem mais capacitado, não só profissionalmente, mas também pessoalmente. (capacidade (+)) O curso de graduação vai me legitimando (segurança (+)) aos poucos para atuar através do conhecimento que estou adquirindo em áreas do meu interesse.” (Hat/T3)

A fim de auxiliar a compreensão dos dados apresentados nos exemplos (108) a (113), organizei o quadro abaixo para, de maneira sintética, ilustrar o resultado das subcategorias mais encontradas na análise de como os estudantes se avaliam para ‘atuar’ no mundo do trabalho.

Quadro 19 – Distribuição de ocorrência de *atitude* dos colaboradores da pesquisa em relação à capacitação profissional

Atitude			
Afeto		Julgamento	
		Estima social	
Segurança		Capacidade	
		+	-
6	0	7	0

Conforme mostram as *atitudes* dos colaboradores da pesquisa em relação à sua atuação no mundo do trabalho, sintetizadas no Quadro 19, a avaliação que fazem de sua capacitação profissional é positiva. Os exemplos (108) a (113) revelam que os estudantes, mesmo estando no início do curso, sentem-se *seguros* e *capacitados* para atuar no ‘mercado de trabalho’. O discurso neoliberal da OCDE, sobre a relação do diploma de educação superior e a empregabilidade e demanda do mercado de trabalho aparece naturalizado no discurso dos estudantes, conforme se pode ver nos exemplos: ‘*sinto-me com maior capacidade em relação ao mercado*’ (109), ‘*profissional bem melhor posicionado e bem mais concorrente*’ (110), *bom emprego e melhores oportunidades* (112) e *Bem mais capacitado, não só profissionalmente* (113).

Esses dados confirmam a representação dos estudantes sobre educação superior – melhor oportunidade, profissão melhor, possibilidade na vida (cf. quadro 14) – e vai ao encontro do pensamento de Bauman (2011) sobre o impacto da educação formal para o ingresso no mundo do trabalho. É possível perceber, nesses exemplos, a repercussão do processo de globalização na busca dos indivíduos pela capacitação para atuar no mercado de trabalho, conforme menciona Carnoy (2002). Essas representações demonstram, também, a preocupação dos colaboradores da pesquisa em ampliar suas possibilidades de emprego e de aumentar sua renda, conforme pontuam os estudos de Peroni (2008).

Ao se avaliarem como profissionais, mais uma vez, a crença (cf. nota 6) sobre a má qualidade da educação básica está presente em seu discurso, conforme mostra o exemplo (114), abaixo:

(114) “*Quando eu entrei no curso, não tinha noção da precariedade do ensino no Brasil. Principalmente nas escolas públicas onde sempre estudei. [...] Me preocupo muito com isso, pois não quero reproduzir o ensino que recebi enquanto aluno dos ensinos fundamental e médio.*” (Let/T3)

Nesse exemplo, o colaborador demonstra sua responsabilidade como profissional, avaliando negativamente seus professores da educação básica. Percebe-se,

nesse trecho, a marca identitária de ‘profissional responsável’ sendo construída a partir da diferença, comparando-se com outro profissional. Esses dados mostram, mais uma vez, as relações de poder presentes no discurso dos colaboradores da pesquisa e as lutas hegemônicas de grupos sociais diferentes, tal como mencionam Woodward (2008) e Silva (2008).

As análises apresentadas neste capítulo e no anterior mostram as marcas identitárias mais negociadas e reivindicadas no discurso dos estudantes ao longo de sua trajetória educacional: *bom aluno, aluno esforçado, (in)seguro, (in)capacitado* – nas práticas de leitura e escrita –, mas *profissional capacitado e responsável*.

# Síntese das reflexões sobre as análises

Nesta pesquisa, investiguei o discurso de estudantes de graduação de licenciatura em História, Letras e Ciências Biológicas da instituição de educação superior na qual sou professora, a fim de compreender, por meio da relação destes com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, como aspectos de suas identidades são discursivamente construídas no percurso acadêmico. Para tanto, fundamentada nos pressupostos teóricos e metodológicos da ADC, busquei conhecer as práticas sociais dos estudantes, situadas sociocultural e historicamente, e a maneira como eles (inter)agem com a realidade e como esta é representada em seu discurso. Adicionalmente, tive a oportunidade, durante o processo da pesquisa, de propor ações de intervenção sobre o contexto, de maneira a possibilitar aos estudantes de graduação desenvolverem uma visão crítica da leitura de textos diversificados, o que contribuiu para uma maior interação com os colaboradores da pesquisa. Entre essas intervenções, durante o período em que estive na gestão do curso de Letras da instituição em que leciono, cito a elaboração e implantação de projeto institucional<sup>37</sup> voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para alunos da graduação. Essa experiência, bastante positiva, possibilitou-me conhecer ainda melhor o contexto dos estudantes de graduação da instituição pesquisada e sua relação com a estrutura política e social da educação de nosso país.

Por ser professora e, à época da geração dos dados, gestora, cabe lembrar que o discurso dos estudantes pode, em alguns momentos, ter sido direcionado à professora de língua portuguesa, em razão de a interação com os colaboradores da pesquisa ter sido realizada no mesmo tempo e espaço em que se desenvolviam também outras formas de interação, o que pode ter, naturalmente, influenciado na geração dos dados. Por serem

---

<sup>37</sup> Este projeto foi desenvolvido em conjunto com outra professora, Cátia Regina Braga Martins, doutoranda do mesmo programa de pós-graduação.

inevitáveis, essas possíveis interferências da identidade da pesquisadora, à época da geração dos dados (*cf.* capítulo 4), interagem com a própria constituição de identidades dos colaboradores da pesquisa nas análises dos capítulos anteriores, mas não distorcem as reflexões que as seguem.

Essas intervenções e as análises do *corpus* (*cf.* capítulos 5 e 6) permitem-me fazer as considerações apresentadas nesta seção, com o objetivo de complementar as reflexões sobre a constituição do problema de pesquisa e a análise de sua conjuntura, fundamentadas no referencial teórico apresentado ao longo deste estudo. As análises desses dois capítulos foram motivadas pelas questões norteadoras da presente pesquisa e seus respectivos objetivos específicos, segundo o contexto sócio-histórico dos estudantes que colaboraram para sua realização. Busquei compreender como as práticas sociais dos colaboradores da pesquisa, em suas diferentes etapas educacionais, contribuem para a manutenção e transformação das relações de poder na sociedade e de que maneira essas práticas contribuem para a construção de suas identidades. Dessa forma, não há respostas generalizáveis às questões iniciais de pesquisa, mas sim reflexões sobre o contexto estudado.

Sobre a primeira questão de pesquisa: *de que maneira o discurso da trajetória escolar de estudantes, na educação básica e na educação superior, pode revelar possíveis desigualdades sociais e de que maneira contribuem para a construção de suas identidades*, verifiquei, em síntese, que as desigualdades sociais foram discursivamente utilizadas para naturalizar o discurso dos estudantes na construção de suas identidades nas diferentes etapas escolares.

A identificação dessas etapas escolares – pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior – foi possível a partir da análise da composição genérica dos instrumentos de geração de dados, que possibilitou, também, compreender o processo de legitimação do discurso dos estudantes. Além dessas fases escolares, identifiquei a relevância de uma fase de transição entre o ensino médio e o ensino superior, a etapa do processo seletivo para ingressar na graduação.

Ao longo dessas etapas escolares e de transição entre a educação básica e a superior, foi possível perceber marcas identitárias distintas nas práticas sociais dos colaboradores da pesquisa. As marcas mais encontradas foram *(in)capacitado*,

*(in)seguro, bom aluno, aluno esforçado e profissional capacitado. A (in)capacidade e a (in)segurança* apareceram, com maior frequência, nas etapas em que foram desafiados a colocar em prática suas habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais do cotidiano. Esses desafios concentram-se nas etapas após a conclusão do ensino médio – na participação do processo seletivo para ingresso na educação superior e, após seu ingresso nesse nível escolar, na participação em atividades requeridas na graduação.

Nessas duas etapas, as desigualdades sociais – ‘sou nordestino e não tive as mesmas condições sociais dos ‘outros’; e ‘minha formação básica foi em escola pública e, portanto, não desenvolvi habilidades de leitura e escrita suficientes para participar de eventos de letramento’ – são utilizadas para justificar a *(in)capacidade* e a *(in)segurança*, e, assim, negociar identidades. Essas desigualdades reveladas como negativas no discurso dos estudantes são, geralmente, propagadas pelo senso comum acerca das crenças socioculturais brasileiras sobre os problemas sociais da região Nordeste e da educação brasileira (*cf.* capítulo 5). Essas crenças são utilizadas pelos estudantes para reproduzir as relações assimétricas de poder, sustentadas, neste caso, por ideologias veiculadas por discursos particulares que propagam diferenças socioeconômicas e servem para marcar desigualdades sociais como fronteiras simbólicas de lutas hegemônicas de poder (FAIRCLOUGH, [1992] 2008, 2003).

Essa luta hegemônica é percebida na negociação das identidades como *(in)capacitado* e *(in)seguro* para participar do processo seletivo para ingresso na Universidade de Brasília (UnB), única instituição pública que oferece curso de licenciatura no Distrito Federal, em razão da (má) qualidade do ensino da instituição de sua formação básica. O discurso dos colaboradores da pesquisa nos constrói a UnB como um lugar distante de sua realidade, inatingível a todos aqueles que se formam em escola pública, como se não tivessem condições de ‘conquistar’ uma vaga em uma instituição pública de ensino superior desse quilate. A identificação dessas desigualdades sociais permitiu, também, identificar os modos de operação ideológica utilizados antes e depois de ingressarem na educação superior. Essas estratégias de legitimação se realizam por meio do discurso proveniente de outros textos veiculados pela mídia (*cf.* capítulo 5). Esse processo heteroglóssico revela os valores ideológicos próprios do senso comum do contexto brasileiro, caracterizadores de *narrativização* e *reificação*, conforme Thompson ([1990] 2007). A *narrativização* foi percebida pela

narração da história de vida da família dos estudantes e a *naturalização* (THOMPSON, [1990] 2008) revelou os valores e as crenças fortalecidas pelo senso comum – ‘a escola pública não é boa e por essa razão eu não consegui passar no processo seletivo da instituição federal de educação superior de Brasília’. Outra estratégia acionada no discurso dos estudantes é a legitimação por avaliação moral (VAN LEEUWEN, 2008), utilizada para demarcar simbolicamente as fronteiras entre ‘eu’ e os ‘outros’.

Segundo Hall (2006; 2008) e Silva (2008), a negociação de identidades é estabelecida pela identificação das diferenças entre ‘eu’ e o ‘outro’. Para amenizar o impacto das relações de poder estabelecidas por meio das desigualdades sociais, os colaboradores da pesquisa acionam a estratégia de avaliação moral, para mostrar que são ‘bons alunos e esforçados’. Com isso, os estudantes, simbolicamente, estabelecem uma fronteira entre o confiável e o não confiável, acionando a estratégia de avaliação moral para (des)qualificar os colegas de turma e identificá-los por meio de valores negativos, no caso, ‘não confiáveis’, pois não têm conduta de estudante de graduação. Fundamentados em crenças e valores propagados pelo senso comum sobre o comportamento de estudantes de graduação, os colaboradores da pesquisa fazem uso desses valores de maneira naturalizada e avaliam seus colegas como ‘conversadores, como dispersos e como gazeteadores de aula’ que ficam bebendo fora do espaço da universidade. Esse recurso linguístico da avaliatividade é utilizado para construir suas identidades por meio da diferença entre eles e seus colegas de turma, mostrando que, diferentemente desses colegas, eles são assíduos, não conversam e se esforçam para realizar as atividades propostas pelos professores. Esse resultado possibilitou constatar que esses juízos de valor contribuem para a construção discursiva de suas identidades por meio da oposição binária a que se refere Silva (2008); isto é, pelo estabelecimento das diferenças entre os colegas de turma (o ‘outro’) e os colaboradores da pesquisa (‘eu’).

Essa *naturalização* das crenças dos estudantes pode ser entendida como uma relação de dominação pelo consentimento, como práticas cujas relações sociais são entendidas como senso comum (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Essas relações entre diferentes práticas mediadas pelo discurso do senso comum enfatizam o papel da ideologia hegemônica na manutenção e alcance das relações de dominação a que Fairclough ([1992] 2008) se refere. Essas lutas hegemônicas no discurso dos

estudantes são utilizadas para transformar as práticas sociais e para reivindicar marcas identitárias, ou a continuidade de marcas supostamente perdidas, mas consideradas valorosas na identificação de ‘bons estudantes’ no contexto sociocultural brasileiro. Além disso, a naturalização das desigualdades sociais mostra as marcas ideológicas sobre as condições sociais próprias da cultura brasileira, principalmente aquelas que se referem às condições de vida dos moradores da região Nordeste. Essas crenças foram utilizadas para estabelecer relações de poder e negociar as identidades dos estudantes de forma a justificar sua *dificuldade* ou *(in)capacidade* de participar de eventos de letramento que requerem habilidades de leitura e escrita na graduação. Na visão de Fairclough (2008, p. 121), “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder”. Nesse caso, as crenças são estabelecidas para demarcar os limites das diferenças entre os grupos sociais que convivem em um mesmo contexto.

Essas atitudes avaliativas no discurso dos colaboradores da pesquisa permitiram-me refletir sobre a segunda questão de pesquisa: *quais são os atores sociais representados no discurso dos estudantes e de que maneira eles contribuem para estabelecer e sustentar as relações de poder no discurso e, conseqüentemente, para a negociação de suas identidades*, uma vez que os atores sociais são utilizados para identificar os outros no discurso e, assim, estabelecer as diferenças entre os ‘outros’ e os estudantes para, então, construir facetas de suas identidades.

A identificação das representações dos atores sociais no discurso também me possibilitou perceber a relação dialógica existente entre a estrutura social da modernidade tardia, no contexto sócio-histórico brasileiro, mais especificamente na instituição pesquisada, e a negociação das identidades dos estudantes. Os atores sociais relevantes identificados no discurso dos estudantes foram sua *família*, seus *colegas de turma*, seus *colegas que não ingressaram no ensino superior* e a *educação superior*. A inserção desta última mostra como as mudanças de ordem econômica transformaram as estruturas sociais brasileiras, como, por exemplo, o sistema de ingresso na educação superior e a concepção desse nível de ensino no mundo globalizado da modernidade tardia.

Essas mudanças de ordem econômica geradas pelas demandas do mundo do trabalho interferem na negociação das marcas identitárias dos colaboradores da pesquisa, principalmente depois de eles ingressarem na educação superior. Isso pode ser percebido por meio das representações do ator social ‘educação superior’, conforme mostrado nos exemplos ‘*profissão melhor*’ (51), ‘*vida melhor*’ (52), ‘*salário melhor*’ (53) e ‘*melhorar condição de vida*’ (54), que revelam a demanda do cenário capitalista no mundo globalizado (HARVEY, 1998) e a busca pela transformação da realidade social de suas famílias.

A identificação de como os atores sociais são representados no discurso também possibilitou compreender a distinção que fazem de si mesmos – os colaboradores da pesquisa – em relação aos ‘outros’. Essa distinção afirma e reafirma relações de poder, evidenciando a divisão do mundo social por meio de um ato de classificação e, conseqüentemente, de diferenciação de classes diferentes. As avaliações que fazem de si mesmos e de seus colegas de turma contribuíram para compreender essas relações de poder. Por sua vez, esses juízos de valor contribuem para a negociação discursiva de suas identidades por meio do estabelecimento das diferenças entre um ator social particular e os colaboradores da pesquisa. As diferenças entre os colaboradores da pesquisa e os ‘outros’ mostrou-se ora positiva, ora negativa. Esses polos servem para demonstrar as relações de poder e as lutas hegemônicas no discurso, depois de ingressarem na graduação e durante a etapa de participação no processo seletivo para ingressar no ensino superior. Para construir identidades de ‘bom aluno’ e ‘aluno esforçado’, nessas etapas, as estratégias de avaliação moral revelaram *atitude* avaliativa de julgamento voltada para a sanção social. Neste caso, o polo positivo está voltado para o colaborador da pesquisa e o polo negativo para o ator social ‘colega de turma’, para mostrar a distância entre um e outro, e sustentar que o positivo é melhor que o negativo. Esse processo demonstra as lutas de poder travadas no discurso por meio do uso de estratégias discursivas de (des)qualificação do outro.

Quando as identidades se caracterizam por *(in)capacitado* e *(in)seguro*, diferentemente da construção anterior, as avaliações que fazem de si mesmos situam-se no polo negativo e as avaliações relacionadas ao ‘outro’ não aparecem com frequência. Neste caso, concomitantemente ao uso da subcategoria de *atitude*, os colaboradores da pesquisa fazem uso da subcategoria de *engajamento* para contra-argumentar a avaliação

negativa por meio das desigualdades sociais de sua formação básica e de sua condição de vida. Em todos esses processos, podemos ver que a linguagem tem o objetivo de mobilizar recursos para requerer mudança social, conforme afirmam Chouliaraki e Fairclough (1999).

Para os colaboradores da pesquisa, antes de ingressarem na educação superior, o ‘outro’ são os professores e os pais dos alunos, que aparecem no discurso como ‘facilitadores’ e ‘incentivadores’. Esses atores não foram analisados em razão de as tensões discursivas não terem revelado lutas hegemônicas de poder. As identidades reveladas nas fases da educação básica são marcadas por epítetos como *capacitado*, *seguro* e *bom aluno*, em razão de os facilitadores mostrarem a capacidade dos estudantes em participar de eventos de letramento.

Mais uma vez, o uso das desigualdades sociais, descritas nos capítulos analíticos, para construir as identidades dos estudantes, mostra a relação existente entre os três níveis da realidade social: estruturas sociais, práticas sociais e eventos (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Mostra, também, a relação existente entre o discurso como prática social e a construção de identidades, revelando que o discurso é uma forma de agir sobre o mundo e sobre as pessoas. As identidades sociais, ou a construção do *eu* no discurso, são redefinidas e reconstituídas por meio do processo dialético entre o discurso e as estruturas de dominação social (FAIRCLOUGH, ([1992] 2008). As identidades dos colaboradores da pesquisa mudam conforme o sujeito é interpelado ou representado (HALL, 2006) (*cf* capítulos 5 e 6) – *bom aluno*, *(in)capacitado*, *aluno esforçado*, *(in)seguro*, *profissional capacitado e responsável*. Esse processo de construção identitária mostrou-se historicamente situado e discursivamente construído na comparação entre as etapas da trajetória escolar dos estudantes antes e depois de ingressarem na graduação.

Por fim, quanto à última questão de pesquisa – *de que maneira as habilidades de leitura e escrita interferem na construção das identidades de estudantes de licenciatura* –, verifiquei o esforço investido pelos colaboradores da pesquisa para preencher as supostas ‘lacunas’ deixadas pela educação básica, reveladas na atividade desenvolvida no grupo focal. Esse resultado confirma a noção de que as práticas sociais transformam os sujeitos e reestruturam lutas de poder na sociedade (Fairclough ([1992] 2008). As dificuldades pontuadas pelos colaboradores da pesquisa na participação de

práticas sociais que requerem habilidades de leitura e escrita, nas etapas posteriores ao ensino médio, interferem na construção de suas identidades. Isso pode ser percebido quando se revelam (in)capacitados e (in)seguros para responder às perguntas da atividade realizada no grupo focal, corroborando essas mesmas marcas identitárias nas etapas posteriores ao ensino médio, conforme expus nas reflexões sobre as duas primeiras questões. Esses resultados são provenientes do modo como se organiza a estrutura sociocultural brasileira. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a estrutura social é compreendida a partir das condições históricas da vida social que possibilitam sua transformação. No caso dos colaboradores desta pesquisa, os obstáculos vivenciados pelas dificuldades de compreender textos e de realizar algumas atividades acadêmicas são superadas pelo esforço em negociar marcas identitárias voltadas para o cumprimento de regras sociais.

Conforme esclarecem Barton e Hamilton (1998), as diferentes práticas de letramento estão associadas a domínios da vida distintos, os quais estão relacionados em termos de espaço, como, por exemplo, a família, o trabalho, a escola, a universidade. Essas práticas requerem o uso de diferentes práticas de letramento. Nesse caso, são padronizadas não só pela instituição social como também pelas relações de poder travadas nas lutas do cotidiano dos estudantes. Essas relações de poder que permeiam as práticas de letramento foram percebidas pelas representações reveladas no discurso dos colaboradores desta pesquisa, ao dizerem não conhecer determinados autores e assumirem suas dificuldades em participar de alguns eventos de letramento. Nesse sentido, as relações de poder estão relacionadas à construção das identidades dos indivíduos, pois as práticas de letramento estão inseridas nos propósitos sociais e nas práticas culturais. Nesse contexto, a participação dos colaboradores da pesquisa no evento de letramento proposto no grupo focal possibilitou triangular os dados e confirmar as marcas identitárias identificadas ao longo da análise do *corpus*, entre elas a de ‘aluno esforçado’, a de ‘(in)capacitado’ e de ‘(in)seguro’ em relação às suas habilidades de leitura e escrita.

A atividade realizada no grupo focal confirmou as dificuldades relatadas pelos colaboradores da pesquisa quando participam dos eventos de letramento na graduação. Concluí que, independentemente dessas dificuldades, os estudantes esforçam-se para desenvolver habilidades de leitura e escrita, lendo, relendo e buscando ajuda, conforme

mostrado nas análises dos capítulos 5 e 6. Esses procedimentos confirmam o comprometimento dos colaboradores da pesquisa com sua formação profissional.

Esse comprometimento também pode ser percebido pelas atitudes dos alunos em buscar auxílio. Em 2010, ao final de uma aula, fui procurada por duas alunas de licenciatura, não colaboradoras desta pesquisa, que relataram as dificuldades que sentiam em compreender os textos que eu indicava para leitura. Propus a elas, então, realizar protocolos de leitura com os objetivos de desenvolver habilidades de compreensão de textos a serem trabalhados na disciplina ao longo do semestre e de se familiarizarem com o vocabulário particular de nosso campo de estudos. Durante três meses, agendei encontros semanais para essa atividade. Uma das alunas desistiu do processo e do curso por diversos motivos, entre eles o de cunho financeiro. A outra continuou com as atividades e ao final de alguns encontros, ela expressou sua felicidade em compreender melhor suas leituras. Ao final do semestre, ela me sugeriu abrir uma turma de oficina de leitura para que seus colegas pudessem ter a mesma oportunidade que ela. Atendendo a essa solicitação, ministrei, a um grupo de 12 alunos, curso de extensão de leitura e compreensão de textos. No início da oficina, alguns relataram o constrangimento que tinham em ouvir de alguns professores do curso de Letras que eles tinham ‘deficiência’ no uso da pontuação e na organização de parágrafos. Ao longo do semestre pudemos desenvolver atividades voltadas para essas questões e, ao final do curso de extensão, pude perceber que os alunos demonstravam maior segurança em realizar as últimas atividades propostas na oficina.

Essas experiências e as análises e reflexões, que não se esgotam com o fim desta tese, permitiram-me compreender a linguagem como processo de interação e de negociação de identidades, e o modo como as desigualdades sociais são utilizadas como estratégia para justificar, transformar ou manter suas realidades sociais por meio do estabelecimento de relações de poder. Dada a natureza crítico-discursiva deste trabalho, a compreensão da realidade dos estudantes da instituição em que leciono – o meu contexto – possibilita-me propor novos projetos de intervenção, como, por exemplo, o de extensão citado anteriormente, para auxiliar os estudantes a mudarem suas realidades sociais, levando-os a desenvolver habilidades de leitura e escrita de maneira que se sintam habilitados a participar de eventos de letramento diversificados. Desta maneira poderei contribuir para o desenvolvimento de atividades que podem levar à construção

de consciência linguística crítica<sup>38</sup>, o que levaria ao desenvolvimento de novas pesquisas na área, a fim de conhecermos essa realidade. Essas novas pesquisas e projetos podem ser propostos a partir das análises e reflexões aqui apresentadas a fim de contribuir para a compreensão do contexto educacional brasileiro, tanto básico como superior, e, assim, intervir sobre nossa realidade de maneira crítica e proativa.

---

<sup>38</sup> O conceito de Estudo Crítico da Linguagem, citado por Fairclough (1992, apud Rios, 2010a, p. 44) no início da década de 1990, sugere o estudo das relações de poder entre os interlocutores de um evento discursivo, levando os indivíduos a ter consciência das relações dialógicas entre seu próprio discurso e o discurso dos outros.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, [1971] 1992.

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANDRADE, Dalton Francisco; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. *Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações*. Apostila, Associação Brasileira de Estatística – ABE, 2000. Disponível em: [www.avaliaeducacional.com.br/.../LivroTRI%20-%20Dalton.pdf](http://www.avaliaeducacional.com.br/.../LivroTRI%20-%20Dalton.pdf). Acesso em: abril 2011.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

ARCHER, Margaret. *Being Human: The Problem of Agency*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.

BAGNO, Marcos. A Inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2010.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1992] 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the Ecology of written language*. Cambridge: Blackwell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies*. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BAUER, Martin W., AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W. ; GASKEL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010 p.39 – 6, 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8 ed. Petrópolis : Vozes, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cartas ao mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BENKO, Georges. Economics' globalization, world's metropolization. São Paulo: *Revista do Departamento de Geografia*, 2002, n. 15, p. 45-54.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, 2003, n. 120, nov., p. 75-110.

BHASKAR, R. *Critical Realism: Essential Readings*. IN: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T. e Norrie, A. Centre For Critical Realism. London: Routledge, 1998.

BONAMINO, Alicia Catalano de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, vol. 23, 2002, pp.91-113.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 10 jul. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de referência para o Enem*. Brasília, 2009. Disponível em [http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009\\_matriz.pdf](http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf). Acesso em: 30 de ago. 2010.

BRASIL. IBOPE. Instituto Paulo Montenegro. *INAF BRASIL – 2009 Indicador de Alfabetismo Funcional Principais resultados*. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO, 2002.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Vol.II, 6.ed. São Paulo: Terra e Paz, 2008.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburg: Edinburgh university Press, 1999.

COROA, Maria Luiza M. S. *O tempo nos verbos do português*. São Paulo: Parábola, 2005.

DJIK, Teun A. Van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

EGGINS, Suzanne. *An introduction to systemic functional linguistics*. 2. ed. London: continuum, [1994] 2004.

EGGINS, Suzanne; SLADE, Diana. *Analysing casual conversation*. London: Cassell, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2008.

\_\_\_\_\_. *Language and Power*. Londres and Nova York: Routledge, 1989.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *Language and Globalization*. Londres and Nova York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. IN: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Org.). 2 ed. *Methods of Critical Discourse Analysis* London: Sage, [2001] 2009.

\_\_\_\_\_. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. 2 ed. London: Longman Group Limited [1995] 2010.

\_\_\_\_\_. *Language and power*. E ed. Longman, 2001.

\_\_\_\_\_. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sóciopolítico e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 77-103.

FAIRCLOUGH, Normam; WODAK, Ruth. Critical discourse analysis. IN: VAN DIJK, Tuan. *Discourse as social interaction*. USA: Sage, 1997.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo : Martins Fontes, [1999] 2000.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. IN: MOTTA, Manoel Barros da. *Ditos e escritos*, v. II. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1994] 2008.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*: pronunciado em 02 de dezembro de 1976. 16. Ed. São Paulo: Edições Loyola, [1996] 2008a.

FOWLER, Roger *et al.* *Language and control*. Londres, Boston, Henley: Routledge & Kegan Paul, 1979.

\_\_\_\_\_. Sobre a linguística crítica. *Linguagem em (Dis)curso- LemD*. Tubarão, v. 4, n.esp, p. 207-222, 2004

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. IN: BAUER, Martim W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. 8 ed. São Paulo: Vozes, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Selections from prison notebooks*. New York: International Publishers, 1971.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. *Quem precisa da identidade?* IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

HALLIDAY, Michael A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold, [1985] 1994.

HALLIDAY, Michael A.K. & MATTHIESSEN, Christian M.I.M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Londres: Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael A.K; HASAN, Ruqaya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- HEATH, Shirley B. *Ways with words: language, life and work in communities an classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- JAMESON, Frederic. *A virada cultural: reflexões sobre o pós-modernismo*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- KLEIN, R.; FONTANIVE, N.; ELLIOT, L. Exame Nacional do Ensino Médio: tecnologia e principais resultados em 2005. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad Eficácia y Cambio em Educación*. v. 5, p. 116-131, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reicepres.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2011.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10 ed. São Paulo: Pontes, 2007.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. Sao Paulo: Cortez, [1984] 2011.
- KRESS, Günter. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- LIMA, Sóstenes; COROA, Maria Luiza. Configuração e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem. *Calidoscópio*. São Leopoldo: Unisinos, Vol. 8, n. 2, p. 127-137, mai/ago 2010
- MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a Análise de Discurso Crítica. In: *D.E.L.T.A*. São Paulo: Educ, 2005, v. 21, n. especial, pp. 1-11.
- MATENCIO, Maria de Lourdes M. Letramento na formação do professor: integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. IN: Corrêa, Manoel Luiz Gonçalves; Boch, Françoise. *Ensino de língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTIN, James R.. *English text: System and structure*. Philadelphia/ Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 1992.
- MARTIN, James R.; ROSE, David. *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2003.
- MARTIN, James R.; WHITE, Peter. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. A modalidade. In: KOCH, I.G.V. (org.). *Gramática do português falado*. Vol. VI: desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP - FAPESP, 1996, p. 163-199.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L. F.; ROCHELE, F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

OECD. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing, 2011. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>>. Acesso em 28 set.. 2011.

PAVLENKO, Aneta. Narrative study: whose story is it, anyway? *TESOL Quarterly*. vol. 36, n. 2. p.213-218, 2002.

\_\_\_\_\_. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*. 28/2, 2007, pp. 163-188.

PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

PERONI, Vera Maria Vida. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado. *Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Itajaí:Univale, 22 a 25 de junho de 2008.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002. p. 32-38.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; FERREIRA, Dina Maria Martins (Orgs). *Políticas em linguagens: perspectivas identitárias*. São Paulo: Makenzie, 2006.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, Guilherme. *Literacy discourses in two socioeconomically differentiated neighbourhoods in Brazil*. Ph.D. thesis. Lancaster: Dept of Linguistics and Modern English Language/Lancaster University, 2003.

\_\_\_\_\_. *Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.

\_\_\_\_\_. Letramento, discurso e gramática funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. 11 (2), 167-183, 2010. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/2835/2447>

RIOS, Guilherme. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional. In: RESENDE, V.; PEREIRA, F.. (Org.). *Práticas socioculturais e discurso: debates transdisciplinares*. 1ª ed. Covilhã: LabCom Books, 2010a, v. 1, p. 77-108

RIOS, Guilherme. *Linguagem e alfabetização de adultos: Uma perspectiva crítico-ideológica*. 1. ed. Covilhã: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2010b. v. 1. 153 p.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTAROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2003, n.120, pp. 11-13. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100>>. Acesso em nov, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. *A outra face da inclusão*. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=55&path\[\]=57](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=55&path[]=57)>. Acesso em: 12 de dez. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Florianópolis: *Perspectiva*, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 4 de abr. 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBHIE, M.T.B. 2008. *Análise comparativa de avaliação em press releases e notícias*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade de São de Paulo, 208 p.

SOUZA, Anderson Alves de. Gradação: força e foco. IN: VIAN JR, Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola A.S.D.P. *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliatividade*. São Carlos: Pedro & Joao, 2010.

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

STREET, Brian. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University, 1990.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, [1990] 2007.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. IN: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). *Análise crítica do discurso*. Lisboa, Canunho, 1997.

VAN LEEUWEN, Theo. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University, 2008.

VIAN JR, Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciamento. *DELTA*, 25(1):99-129, 2009.

VIAN JR, Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. IN: VIAN JR, Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola A.S.D.P. *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & Joao, 2010.

VIAN JR., Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo E de. A Perspectiva teológica de Martin para a análise de gêneros Textuais. In: J. L. Meurer; A. Bonini; D. Motta-Roth. (Org.). *Gêneros teorias métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 29-44.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso (ADC). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK Ruth; MEYER Michael (orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

\_\_\_\_\_. The genesis of racist discourse in Austria since 1989. IN: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa e COULTHARD, Malcolm. (Eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*, London: Routledge, 1996.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Org.). 2 ed. *Methods of Critical Discourse Analysis* London: Sage, [2001] 2009.

WOODWARD, Kathryn. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

## Apêndice I – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília



Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Brasília, 18 de março de 2011.

Parecer 071/11  
Do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UniCEUB  
Para: Mara Lúcia Castilho

Assunto: Encaminhamento do Parecer Nº CAAE 0016/11 TCD 045/11 – 2ª versão.

Prezada Pesquisadora,

Informamos que o CAAE 0016/11 TCD 045/11 referente ao projeto "Construção da identidade de estudantes que ingressam na Educação Superior: Uma análise de práticas sociais acadêmicas," atendeu a todas as solicitações apontadas; está **aprovado** por este Comitê de Ética em Pesquisa e em condições de ser iniciado.

Ressaltamos a necessidade de atenção aos Incisos IX.1 e IX.2 da Resolução 196/96 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto.

Após o seu encerramento, solicitamos o envio do relatório, conforme anexo.

Cordialmente,

  
Marília de Moraes Dias Jácome  
Comitê de Ética em Pesquisa – UniCEUB  
Coordenadora

SEPN 707/907, Campus do UniCEUB, Bloco IX, 70790-075, Brasília - Fone: (61) 3966.1511  
Educação  
Superior

www.uniceub.br – comite.bioetica@uniceub.br  
Parecer CEP/UniCEUB Nº 071/11

## Apêndice II – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas – Unb



Comitê de Ética em Pesquisa  
Instituto de Ciências Humanas  
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Humanas  
Campus Universitário Darcy Ribeiro

### ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

**Título do Projeto:** A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES QUE INGRESSAM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS SOCIAIS ACADÊMICAS

**Pesquisador responsável:** MARA LÚCIA CASTILHO

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado "A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES QUE INGRESSAM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS SOCIAIS ACADÊMICAS".

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra "d" e IX.2 letra "c" da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 20 de julho de 2011.

Debora Diniz  
Coordenadora Geral – CEP/IH

## **Apêndice III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>39</sup>**

Este documento que você está lendo é intitulado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.

Antes de decidir se deseja participar, de livre e espontânea vontade, você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A pesquisadora responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

#### **Natureza e objetivos do estudo**

O objetivo específico deste estudo é investigar, por meio da análise do discurso, em que medida o letramento dos estudantes que ingressam na educação superior interfere em suas práticas sociais e, conseqüentemente, na construção de suas identidades.

Você está sendo convidado a participar exatamente por estar matriculado em curso de licenciatura no UniCEUB

#### **Procedimentos do estudo**

Sua participação consiste em responder a uma entrevista, escrever o relato de letramento de sua família, participar de quatro encontros com a pesquisadora.

Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Para facilitar a descrição dos dados e a análise linguística das entrevistas, elas serão gravadas e logo após sua gravação serão apagadas.

#### **Riscos e benefícios**

Este estudo não apresenta riscos a sua saúde e nem à sua imagem.

Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre a construção da identidade de estudantes universitários.

#### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

#### **Confidencialidade**

Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.

O material com as suas informações (fitas, entrevistas etc)

ficará guardado sob a responsabilidade de Mara Lúcia Castilho com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e será destruído após a pesquisa.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

---

<sup>39</sup> Para manter o anonimato dos colaboradores da pesquisa, não foram inseridos os TCLE assinados pelos estudantes, uma vez que todos trazem seus nomes por extenso.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_,  
após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos  
concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**Participante**

---

Pesquisador(a) responsável, celular 8177-1667

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília –  
CEP/UniCEUB, com o código CAAE 0016/11 TCD 045/11 em 23/03/2011, telefone 39661511, email  
[comitê.bioetica@uniceub.br](mailto:comitê.bioetica@uniceub.br) .

## Apêndice IV – *Corpus* da pesquisa

### TEXTO 1

#### Relato escrito

#### **Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.**

**Bax** Durante os dois últimos anos do ensino fundamental (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>), fui incentivada a leitura de obras de alguns autores mais importantes para a literatura nacional. No ensino médio, devido ao ingresso em curso técnico, a leitura ficou um pouco de lado. Mas o interesse pela informação através de jornal e revista impressos mudou um pouco em relação ao compromisso de ler e não ter que formular ou ordenar ideias e conceitos.

A leitura dessa forma (informática) passou a ser, de certa forma, superficial e com isso passei a ter dificuldade para redigir, organizar ideias. Hoje tenho que praticar a organização das ideias de forma bem básica antes de resumir um texto.

**Bet** Comecei o ensino fundamental com cinco anos de idade e tinha acabado de chegar em Portugal. Sempre fui uma menina muito tímida e falava muito pouco. Com a chegada a um novo país, fiquei muito mais tímida e mais quieta do que já era. Nos primeiros anos de ensino fundamental, até aproximadamente a quarta série, a minha escrita não era muito boa, eu tinha algumas dificuldades na leitura. Mas escrever para mim era muito mais difícil. Eu ainda não tinha encontrado um estilo de letra confortável o suficiente na hora de escrever e a minha letra era horrível. Na quinta série eu fui embora de Portugal direto para o Canadá. Aprendi inglês e finalmente encontrei um jeito de escrever que me agradava. Da quinta a oitava série eu me adaptei com o inglês. A partir da nona até a décima primeira série eu já escrevia muito bem e até recebia elogios dos professores. Depois da minha volta ao Brasil, ingressei no segundo ano do ensino médio e ainda lembrava do que tinha aprendido em Portugal. Por ter mantido o Português, não tive muita dificuldade na escrita, mas sim em regras gramaticais e literatura. Pela primeira vez eu era muito melhor na escrita do que na gramática. Os professores gostavam dos textos que eu escrevia, mas eu era muito insegura e sempre achava que meu desempenho era inferior ao exigido. Hoje, no ensino superior, sinto-me muito mais segura a respeito das minhas habilidades e tenho tido mais interesse em literatura e no uso de palavras novas e mais elaboradas.

**Bov** Antes da 2<sup>a</sup> série do ensino fundamental estudei na escola pública e me lembro de ler revistinhas em quadrinhos e histórias educativas e não me lembro de redigir textos ou redações. Quando fui para a escola particular me lembro de ler livros de ciências e livros na matéria de português (Machado de Assis, Eça de Queiroz, etc). Também, comecei a fazer redações para matéria de Português. No ensino médio, eu lia livros e textos relacionados à matéria, mas também comecei a ler livros diversos (História, variedades, romances) nessa fase, lembro que fazíamos muitas redações a fim de preparar para o vestibular.

No ensino superior, eu já tinha o hábito de ler livros de diversos temas e também lia muitos textos e livros e artigos ligados à odontologia, mas não tinha a rotina de fazer e escrever textos, mas alguns textos eu fazia como trabalhos, resumos de livros ou artigos, mas não redações propriamente. Nas duas pós graduações que eu fiz eu buscava complementar a informação do professor com leitura de livros e textos e já buscava informação na internet que antes não buscava. Fiz monografias e resumos escritos do que eu lia.

Agora na biologia, tenho lido muito mais que antes. Livros de biologia e matérias ligadas à biologia e ao ensino, textos eletrônicos. Também tenho escrito mais que antes confeccionando relatórios de aula, resumos, etc.

**Lax** Desde o ensino fundamental tenho interesse em escrever e ler. Sempre demonstrei em forma de palavra, o que sinto, o que acho e o que quero. Já na leitura, busco “viver” aquilo que leio, envolvendo-me na história e procurando soluções e/ou explicações para o desfecho. Com o incentivo do meu avô e pai, exerci bastante a prática de ler e, conseqüentemente, tomei gosto pela dissertação. Foram essas, portanto, as causas da escolha pelo curso de Letras. Nele, coloco em prática tudo o que gosto e, com os conhecimentos adquiridos, melhoro minha forma de ler e escrever. E o mais importante: gostando cada vez mais.

**Lip** Até o Ensino Fundamental lia pouco e escrevia menos ainda, talvez por falta de incentivo. Não tinha muito interesse pelas “letras”. A partir do Ensino Médio, tomei mais consciência com relação a necessidade de ler e compreender pois tinha mais maturidade e, conseqüentemente, dediquei-me mais a essas práticas. Tenho algumas dificuldades em interpretar e escrever textos. Acredito que seja pelo aprendizado que tive durante a minha trajetória escolar, pois sempre produzi frases soltas e descontextualizadas, fator este que não me permitiu, até o Ensino Médio, desenvolver uma competência no processo de leitura e escrita. Hoje, como graduanda do curso de Letras, sinto-me mais preparada e confiante em mim mesma, leio com frequência, pesquisa, argumento, em fim, estou em processo de evolução.

**Let** Minhas práticas de leitura e escrita, na trajetória escolar do ensino fundamental e médio, eram poucas, pois se resumiam apenas naquilo que era dado em sala de aula. Hoje no ensino superior eu estou me disciplinando e tentando aprimorar essas práticas. Para não acontecer somente no ambiente acadêmico, para isso, estou visitando mais a biblioteca e produzindo mais textos, além de fazer a reescrita destes.

**Lov** Desde o começo escolar no início do jardim da infância era trabalhado cobrir letrinhas, um aprendizado inicial, rabiscos. Na alfabetização no colégio onde estudava já eram rígidos os modos de se trabalhar com a escrita e a leitura. O aluno deveria sair para a entrada no 1º ano com uma letra legível com uso de caligrafias e lendo pequenos textos e fazendo compreensão de leitura, para isso também eram demonstrados variados livros de historinhas. E no que me lembro do 1º ano, o aluno tinha que ler, copiar textos grandes, além de responder várias questões em sala e para casa. A professora dessa época, caso o aluno errasse eram apagadas as questões e teriam que as mesmas fazer novamente. Do 2º ao 4º ano ainda em escola particular era realizado as atividades de acordo com o livro didático e as provas tinham como questões as mesmas chamadas revisões de todo o assunto dado. Do 5º ao 9º ano o estudo de Língua Portuguesa, agora em escola pública lidamos com o uso da ortografia, redação que era dada um tema qualquer, ao qual fazíamos e não sabíamos a estrutura, resumos, pesquisas, apresentações, culinária em que o professor pedia ingredientes e fazia a comida ao qual pensava e penso em que isso me influenciaria na prática de leitura e escrita. No curso de graduação as práticas de leitura e escrita estão sendo aprimoradas de acordo com o déficit escolar que sinto, mas nada disso estaria prejudicando no meu desenvolvimento, pois não é só do professor que se faz o aluno, o mesmo deve correr atrás de seus próprios conhecimentos e esforços.

**Het** Desde muito cedo, sempre fui motivada pelos meus pais a ler. Sempre fui interessada pela leitura e buscava saber mais sobre diversos temas.

No ensino fundamental meus professores já davam sugestões de livros relacionados à história e aí então fui tomando cada vez mais gosto por tal disciplina.

No ensino médio, já havia criado uma rotina de leitura, onde lia ao menos 2 livros por mês. E hoje percebo que a leitura só teve a acrescentar na minha vida e por meio dela pude desenvolver a escrita, dentre outras coisas.

**Hov** Comecei o interesse pela leitura na faculdade. Antes achava a leitura cansativa, não entendia a história, mas compreendo que quanto mais nós lemos mais aprendemos a aperfeiçoar a leitura a interpretação.

Hoje prefiro um livro do que pesquisar na internet.

**Hip** No ensino fundamental minha trajetória de leitura foi bem escassa, quando eu lia era história em quadrinhos e algum tipo de livro que tinha mais imagens do que texto, no médio a intensidade aumentou na medida em que eu precisava falar, pensar e escrever melhor, lia vários livros de história, literatura, artigos e o que sempre gostei, matérias, artigos, notícias que falavam de políticas; hoje na graduação minha práticas de leitura são razoáveis, leio artigos, matérias, livros recomendados pelos professores e livros da bibliografia que eles passam.

**Hat** No contexto escolar, sempre li livros de escritores clássicos da literatura portuguesa, considero minha leitura e escrita razoável para cada momento que transcorreu durante o ensino fundamental e médio, porém, acredito que não fui preparado para uma leitura acadêmica; Quando entrei no curso de graduação, realmente se instalou uma “crise”, devida à palavras utilizadas no texto acadêmico, muitas delas que fazem parte do próprio discurso de cada ciência, a compreensão de alguns textos é complicada, necessitando a prática constante da leitura e busca de significados, que com o passar do tempo, já faz parte do seu cotidiano, e hoje o que parecia indecifrável, já não é.

Acredito que essa “crise”, ocorre principalmente devido a disparidade de culturas ou do meio social em que se está inserido.

## TEXTO 2

### Relato escrito

#### **Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre suas capacidades (habilidades) de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que ele desenvolveu no curso até o momento.**

**Bax** A leitura de superficial e informática passou a ter um foco, um objetivo para formular meus conceitos a partir da compreensão.

**Bet** Antes de ingressar no ensino superior, o sentimento de insegurança quanto a minha capacidade literária era muito maior e atrapalhava muito o meu desempenho na escrita. A minha escrita era fraca e falta de prática, isso permaneceu por bastante tempo. A insegurança que eu sentia atrapalhava muito o meu desempenho. Após ingressar no ensino superior, a minha insegurança foi diminuindo aos poucos. A realização de trabalhos: projetos, pesquisa, etc. colaboraram muito para o desenvolvimento da minha segurança e da minha capacidade na hora de elaborar frases e textos. Foi no ensino superior também que eu comecei a me interessar mais por livros. Esses dois aspectos têm me ajudado muito na escrita e, conseqüentemente no planejamento e desenvolvimento de trabalhos.

**Bov** No ensino fundamental e médio a leitura era, pode-se dizer, obrigatória e a escrita de textos e redações era quase um castigo. No ensino superior adquiri o hábito da leitura bem como uma leitura mais profunda e concentrada absorvendo melhor as informações e os textos redigidos são mais elaborados e complexos, e como preocupações formais.

**Lax** Anteriormente ao curso, lia de modo superficial, não procurava entender e nem retomava os elementos anteriores. Quanto à escrita, repetia excessivamente os termos e não tinha coerência. Com o curso aprendi a consertar esses erros e coloco em prática o que aprendo no dia a dia.

**Lip** Antes de ingressar no Ensino Superior conhecia pouquíssimas estratégias de leitura e escrita. Percebo que a faculdade me proporciona um leque de possibilidades para que eu me torne uma profissional competente.

**Let** Como já mencionei minhas habilidades de leitura e escrita nos ensinos fundamental e médio não eram muitas, pois lia pouco e praticava pouca escrita, a reescrita nunca aconteceu nesses ensinos. Agora já melhorei muito minha leitura, minha escrita melhorei pouco, ainda sinto muitas dificuldades para desenvolver um tema entre outras coisas. Sei que para melhorar preciso praticar mais a leitura e também a escrita e reescrita.

**Lov** Comparo como aprimoração do que já conhecia ao desconhecido. Antes de ingressar eram vistas na escola algumas coisas repassadas na graduação, contudo ensinadas na maioria das vezes de modo errôneo. Na medida de dificuldades, antes do ingresso não me vejo com déficit total, sempre ou na maioria das vezes, é mais fácil aprender com o livro que com o professor, habilidade por mim mesma adquirida. Na graduação desenvolvi o hábito de ler livros de diferentes contextos e práticas educativas distintas.

**Het** Antes de ingressar no ensino superior, era comum meus professores do ensino médio pedirem resumos sobre determinados textos. E nesse momento ainda não havia adquirido técnicas de leitura. Simplesmente lia o texto e relatava com minhas palavras o que havia entendido do texto.

Após começar o ensino superior, comecei a aprender algumas técnicas dentre elas a da sublinha, onde é sublinhado no texto as ideias centrais e o que se considera importante, e logo após é reescrito.

**Hov** Antes da faculdade, escrevia mal, não tinha o hábito de ler. Agora devido a profissão escolhida tenho que ler e escrever bastante. Sei que preciso melhorar muito, porém acho em relação a tempo atrás, melhorei muito. A cada dia procuro aprender um pouco.

**Hip** Quando não era universitário, minhas habilidades eram razoáveis, pois sempre fui amigo das palavras e da oralidade, hoje no curso superior posso notar que essas mesmas habilidades teve um crescimento voraz; Posso perceber como minha escrita, argumento, raciocínio melhoraram.

**Hat** Antes da graduação, minha leitura e conseqüentemente a escrita, era pautada pelos acontecimentos do presente e do passado, porém, não havia reflexão crítica; Hoje, já posso fazer uma seleção de conteúdos de fontes confiáveis, tenho um repertório de palavras que antes desconhecia, estou desenvolvendo aos poucos habilidades para resumos, resenhas, projetos e outros.

### TEXTO 3

#### Relato escrito

#### Respostas dos colaboradores de pesquisa sobre como se veem profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso.

**Bax** Tenho maiores perspectivas de mudança profissional e maior responsabilidade no ofício atual.

**Bet** Hoje, no terceiro semestre do meu curso, ainda encontro-me um pouco confusa a respeito de qual profissão eu seguirei futuramente na minha área. Por causa das poucas chances de estágio, ainda não tive a oportunidade de adquirir experiência prática suficiente e, por causa disso, tenho tido dificuldade de relacionar aquilo que aprendo dentro de sala de aula a minha vida fora da faculdade. Por enquanto, o meu dever é continuar procurando estágios e depois de ter alguma experiência, escolher qual área do meu curso eu irei escolher. Portanto, hoje no terceiro semestre, eu ainda tenho várias dúvidas sobre o meu curso e sobre as futuras possibilidades disponíveis na minha área de trabalho.

**Bov** Me vejo, enriquecido de informações novas e com mais conhecimento e de melhor qualidade, apenas de estar no 2º período consegui reorganizar alguns conceitos e ideias que me direcionaram para onde realmente quero chegar. Quando entrei na odonto em já praticava a odontologia com meu pai e quando ingressei no curso pude ampliar o conhecimento com maior base teórica. Na biologia não cheguei a praticar diretamente os diversos conceitos, mas agora cursando vejo que abriu o leque de possibilidade e aplicação prática do que estou aprendendo.

**Lax** Com melhora no vocabulário, na escrita e compreensão textual. Desenvolvo melhor o que penso e consigo passar o que quero. Sendo assim, sinto-me com maior capacidade em relação ao mercado.

**Lip** Sei que, dentro da minha área, qualquer atribuição que me for dada serei capaz de corresponder, desde que eu me esforce para isso, portanto, sinto-me segura e confiante.

**Let** Quando eu entrei no curso, não tinha noção da precariedade do ensino no Brasil. Principalmente nas escolas públicas onde sempre estudei. Hoje me dou conta do grau de responsabilidade e seriedade que temos que ter como educadores. Me preocupo muito com isso, pois não quero reproduzir o ensino que recebi enquanto aluno dos ensinos fundamental e médio. Quero ter esta responsabilidade profissional sempre.

**Lov** Com novos usos de práticas de leitura e escrita inovadoras, fazendo uso de diferentes gêneros textuais com a utilização da gramática normativa e também com certa curiosidade de testar essas novas práticas como uma verdade e comparando como o aluno se sai antes e depois desse novo aprendizado.

**Het** Apesar de ainda estar no segundo semestre, hoje me vejo com uma perspectiva diferente do que quando entrei no curso, onde tenho chances de conseguir um bom emprego e melhores oportunidades. Percebo que nesse período pude crescer como futura professora de história.

**Hov** Quero ser uma ótima professora de história, sei que dificuldades encontrarei, como existem dificuldades em todas as profissões.

Não pretendo parar apenas com a graduação, quero continuar estudando.

Sempre sonhei ser professora.

**Hip** Hoje posso entrar no mercado de trabalho de maneira mais segura, confiante, vejo que a cada semestre que passo, ou seja, que evoluo, posso crer que me sinto mais

preparado e um profissional com manejos que quando eu tinha só o médio eu não tinha, sou um profissional bem melhor posicionado e bem mais concorrente.

**Hat** Bem mais capacitado, não só profissionalmente, mas também pessoalmente. O curso de graduação vai me legitimando aos poucos para atuar através do conhecimento que estou adquirindo em áreas do meu interesse.

## TEXTO 4

### Entrevista semiestruturada

#### **Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre a escolaridade dos pais e dos avós.**

**Hax:** Meu pai ele só tem até a quarta série, a minha mãe, ela só tinha até a sétima só que agora ela retomou os estudos dela e tá fazendo Pedagogia, ela terminou o segundo grau e começou...

**Het:** Minha mãe... Minha mãe eu não tenho certeza, mas eu acho que é ensino fundamental e meu pai, acho que ele fez até a quarta série só, foi muito básico, eles são do interior, são do Nordeste e eles tiveram pouquíssimas oportunidades.

**Hip:** Bem, minha mãe estudou até a oitava série, meu pai até a sétima, sétima série.

**Hov:** Meus pais também não, até segunda, terceira série.

**Bax:** Ensino fundamental, não tenho certeza. Minha mãe acho que foi até a oitava, meu pai até a antiga quarta série.

**Bet:** A minha mãe estuda ensino superior. Meu pai fez Relações Internacionais e minha mãe Letras.

**Bip:** Dos meus pais é ensino superior completo. Meu pai é formado em Engenharia Elétrica e minha mãe é formada em Economia.

**Bov:** Ambos terceiro grau completo. Terceiro grau completo, a minha mãe... Meu pai não é especialista, dentista também, a minha mãe tem uma especialidade, ela é pedagoga, alguma especialidade na área de ensino.

**Lax:** Minha mãe é ensino médio completo e meu pai superior completo, pós-graduação. Direito.

**Let:** A minha mãe, eu não cheguei a conhecer, mas meu pai me fala que ela devia ter o primário, ler algumas cartas, a escrever o nome muitas vezes e tal, então às vezes, tipo, primeira à quarta série, meu pai não tem nenhuma escolaridade.

**Lip:** O meu pai, eu não conheço, quando a minha mãe engravidou de mim ele sumiu, então eu não tenho acesso a nenhuma informação sobre a escolaridade dele. A minha mãe, ela estudou até a quarta série do ensino fundamental porque a minha vó não a deixou estudar, dizia que não era necessário, que era perda de tempo e de dinheiro, porque ela também não havia também estudado, ela tinha feito até a terceira série, então ela não deixava minha mãe estudar, a minha mãe estudou até a quarta série porque ela trabalhava na roça

**Lov:** Meu pai acho que só a primeira série, acho que só ensino fundamental. Minha mãe é graduada em Pedagogia.

#### **Escolaridade dos avós**

**Hax:** Olha, pra falar a verdade, eu não sei qual a escolaridade deles, eu só tenho... meu vô já morreu os dois por parte de pai e por parte de mãe, mas eles sabiam escrever, isso aí eu sei que eles sabiam escrever, minha avó também sabia escrever e ler, ela escreve o nome dela, sabia escrever e fazer conta também ela sabe, mas a escolaridade dela eu não sei qual é.

**Het:** Olha, eu sei que minha vó sabe ler e escrever inclusive por sinal escreve bem com a letra legível, entendeu? Meu avô eu não conheci, mas eu sei que o pai dele tinha dinheiro e teve a oportunidade de mandar ele pra capital pra estudar que é Teresina, meus pais são do Piauí e lá na cidade deles, lá não tinha tanta escolaridade aí mandou ele lá pra Teresina que era oportunidade de melhora, aí eu acredito que ele também... Naquele tempo saber ler e escrever já eram alguma coisa, então acredito que naquele tempo ele sabia também ler e escrever.

**Hip:** Não, não tive conhecimento.

**Hov:** Meus avós tiveram o ensino fundamental.

**Bax:** Meus avós não sei.

**Bet:** Acho que até o ensino médio, se eu não me engano.

**Bip:** Dos meus avós eu não sei.

**Lax:** Olha, do meu pai eu não conheço. Porque assim, lembra que eu te falei que ele não é meu pai ele é meu padrasto, meu pai eu não tenho contato, então eu não sei. Agora da minha avó por parte de mãe, eu acho que é só ensino médio completo e do meu avô ensino médio completo também, eles não tiveram superior. E a minha vó por parte de pai, do meu padrasto, ela tem...eu acho que é só ensino médio completo, mas ela é concursada no Senado.

**Let:** Eu conheci os maternos e do meu pai só a mãe, mas ela não tinha nenhuma escolaridade, eu lembro que não tinha, agora o pai do meu pai eu não sei. Eu acho também que não devia ter. Eu suponho que ele não tinha porque meu pai não tem.

**Lip:** Terceira série e minha mãe até a quarta. Meu avô estudou não, ele é feirante.

**Lov:** Não. Minha vó, eu... ela não... ela não sabia ler, meu avó não, é que eu não conheci mesmo assim, mas eu não sei que série

## TEXTO 5

### Entrevista semiestruturada

#### Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre a importância de fazer um curso superior para ele e para a família dele –

**Hax:** Meus pais não moram aqui, meus pais moram no Nordeste e só fizeram até a quarta série e recebi incentivo do meu pai. Ele sempre falava que tinha que estudar, minha mãe também falava que eu tinha que estudar. Pra mim, parte profissional mesmo. Sempre tive vontade de fazer um curso superior, é uma realização própria mesmo, é uma área que eu gosto, História, porque eu sempre tive vontade dessa área mesmo, né? E meu pai também sempre me deu apoio, minha mãe também.

**Het:** Eu acho fundamental hoje em dia. Eu acho que tem outros diferenciais, mas eu acho que o curso superior hoje em dia, principalmente aqui em Brasília, se você não estuda você não tem grandes chances assim, em ser um... Porque aqui o nível assim, eu considero muito alto, entendeu? Então eu acho que é muito importante você estudar, você ter o nível superior pra garantir assim sabe, o seu futuro, sei lá, pra ter melhores chances mesmo, porque hoje em dia sem você não estudar é muito difícil você arrumar alguma coisa bacana. Meu pai tudo, assim, que ele não teve ele procura dar pra gente, coisa que ele mais presa, o estudo, cursos, idiomas, tudo, ele sempre...

**Hip:** Bem, pra mim é uma questão de sonho né, questão de mudar de vida, de estudar, né. E pra minha família é questão assim de... eu sou o terceiro que tá fazendo curso superior, questão mesmo de orgulho, de alegria...

**Hov:** Ah, eu acho que são vários pontos, eu acho que pra você arrumar um emprego melhor, acho que pra você mesmo como pessoa faz bem pra gente, né? A gente ter uma profissão melhor, um salário melhor, uma vida melhor e pra minha família também, assim, meu irmão e eu nós procuramos sempre assim, como eu já consegui entrar na faculdade com uma idade mais avançada, enfim, por várias questões, mas nós temos o pensamento assim, de como nossos pais não tiveram uma escolaridade boa, não ter aquele emprego, né, que a gente... uma vida, digamos, estável. Então assim, a gente busca muito estudar, ter um emprego melhor pra gente ter uma estabilidade quando eles tiverem mais velhos, né? E pra gente também, faz bem a gente estudar, aprender, é sempre muito bom. Nossa! Meu pai e minha mãe sempre nos incentivaram, eu terminei o segundo grau aí fui trabalhar a gente meio que estaciona um pouquinho, né? Então eu sou bolsista, na minha época meus pais não tinham condições de pagar uma faculdade.

**Bax:** Bom, eu vejo assim uma importância maior pra mim mesma, a liberdade de escolha, por exemplo, eu não penso em ficar até a velhice numa cidade grande, meu desejo é voltar pro interior e como eu sei que num lugar menor eu não teria êxito ou como me sustentar com nível médio, né? Eu vejo que a saída é melhorar minha condição.

**Bet:** Ah, pra ter um futuro bom, né. Possibilidade na vida. E possibilidade na vida, mais chances de... de experiências também que é importante. Ah a mesma coisa também, eles querem que a gente evolua, que vire uma pessoa boa.

**Bip:** Olha, pra mim, na verdade, é porque eu sinto falta de aprender, entendeu? Eu gosto de chegar em casa poder comentar com minha mãe alguma coisa que eu aprendi, entendeu? Eu sinto falta, quando eu tava... Eu passei um período sem fazer nada porque o trabalho é muito cansativo, você fica das nove às seis direto, atendendo gente direto,

telefone direto, então é muito cansativo e eu sentia falta porque chegava em casa e ficava pensando que amanhã eu ia ter que trabalhar de novo, então pra mim ocupa minha mente, eu gosto, é bom. Significa assim, sendo mais preparada, né? Além do conhecimento, mais preparada, eles não querem ver você que tem que trabalhar num... ter um trabalhozinho de doméstica o resto da vida, né?

**Bov:** Esse precisamente, a importância dele professora é porque meu pai já tem uma empresa, um laboratório de manipulação, de embriões bovinos e eu quero estudar alguma coisa relacionada à reprodução animal. A importância é enriquecer o meu conhecimento pra poder aplicar na empresa da minha família.

**Lax:** Pra minha família, principalmente pro meu pai é pra ter nível superior pra ter mais conhecimento lógico, ainda mais na área que eu gosto e pra poder prestar concurso de nível superior e pra mim é exatamente isso que meu pai me convenceu de que é bom ter um nível superior pra prestar concurso de nível superior e também porque eu gosto muito de português, eu quero dar aula pra quem não tem acesso à educação e eu ainda quero fazer Direito que eu quero ser Procuradora.

**Let:** Pra mim, muita, pra eles acho que mais ainda, por que assim, todo mundo me ver como um espelho, como um espelho da família, como aquela que correu que lutou e tal e assim, minha vida até então hoje eu estou no paraíso, né. Vamos dizer assim, por tudo que eu passei na minha vida porque quando minha mãe morreu eu tinha dois anos, meu pai sempre criou os filhos sozinho trabalhando de agregado, vamos dizer assim, que é assim que ele trabalhava (na cidade dele) e eu costumo até brincar que de vez em quando eu falo pros meninos que a minha vida é a vida daquele romance “Vidas Secas” tirando só a parte da seca que não era, tinha muita água, mas o resto... o resto é aquilo lá, casinha, caminha dura, os meninos sem nome, quer dizer o menino sem nome consegui chegar aqui. Eu sei que eu tenho muitas dificuldades pra muitas coisas, eu preciso correr atrás, sei que o estudo não é só aqui. Mas assim, minha vida também é muito corrida, às vezes eu quero e não consigo chegar onde eu quero.

**Lip:** Pra mim, curso superior é tudo exatamente pela minha família não ter tido a oportunidade que eu e meu irmão tivemos, eu tenho um irmão que mora aqui em Brasília que também veio como eu pela casa do estudante, nós vinemos com esse intuito de estudar e alcançar o nível superior que pros termos do nordeste do interior é algo que pra gente era muito importante, até mesmo, assim, pela ótica do profissional mesmo, eu vejo que quanto mais você estuda mais oportunidade você tem, não é porque a minha mãe não teve que eu tenho que seguir o mesmo exemplo como ela seguiu o da minha vó, também não tive oportunidades, vim pela casa do estudante sem nenhum recurso porque a minha mãe não tinha condições de me bancar, eu tinha três meses pra ficar nessa casa dos estudantes, se eu conseguisse emprego eu ficaria, se não eu retornaria. Consegui emprego, fiquei um ano fazendo estágio e trabalhando, na verdade, quando eu cheguei em Brasília, eu não tinha nem o nível médio completo pelas dificuldades da minha família. Eu conclui o ensino médio aqui e estagiava, eu entrei no ensino médio e me increvi no CIEE e consegui um estágio e com o dinheiro do estágio eu conseguia me manter na casa e pagar o material que era numa escola pública, mas precisa de recurso né? E cheguei aqui com muita dificuldade, to muito feliz pra mim era uma coisa assim que era de fundamental importância. Eu quero dar continuidade quando eu terminar o ensino superior, eu quero fazer pós, mestrado, enfim, tudo que eu puder Por que... Ah porque sem estudo você não é nada.

**Lov:** É porque eu acho que hoje o mercado de trabalho pede isso né. Além do ensino médio, já era... Assim, já... Sim, só que realmente... é, no caso essa... no superior mesmo, mas incentiva a gente a arrumar emprego, né? Que professor é mais... Mais... é uma área mais ampla de conseguir emprego, trabalho, acho que é só isso mesmo.

## TEXTO 6

### Entrevista semiestruturada

#### Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre a preparação para o vestibular.

**Hax:** Não. Não me sentia preparado. Porque eu acho que o conteúdo que eles passavam pra gente não é... não dava pra estudar pro vestibular, tipo, se você for fazer um vestibular da UnB, eu sabia que não tava muito preparado pro vestibular da UnB, eu tinha que estudar mais em casa, eu tinha que fazer cursinho, porque tudo que eu aprendi no ensino médio e no ensino fundamental ainda não me preparou pra conseguir uma vaga numa universidade pública, então pra conseguir uma vaga eu acho que eu tinha que estudar bem mais pra saber que tem mais coisa, que o nível do vestibular tá mais alto do que o ensino médio ensina.

**Het:** Estudei a maior parte da minha vida em escola pública, mas também estudei em escola privada. Poxa, quando eu fiz eu tentei pela UnB, eu estudei um ano pra passar na UnB, não passei, na verdade, foi no terceiro ano que eu fiz cursinho, aí eu fiquei muito decepcionada assim sabe? Porque pô, tinha me esforçado tanto, acho que... Aí eu me decepcionei, aí como meu irmão estudava aqui... Meu irmão estudava que se formou e outro tava estudando, ele já sabia que aqui é uma excelente instituição, aí eu “Ah vou pro CEUB”, inclusive eu tenho alguns professores que dão aula também na UnB.

**Hip:** Não. Não estava pronto. Por conta do ensino defasado que foi, né? O ensino que foi... Aqui em Brasília mesmo. O ensino básico não dá nenhuma base pra você fazer um vestibular, assim em relação a UnB, por exemplo. Não tentei porque nunca tive... Porque eu já tive familiares que já estudaram lá e eu nunca tive esse sonho de estudar lá por conta da má condição da estrutura, enfim. Daí eu falei “Vou pagar porque vou ter estrutura e os meus professores que estão lá é o que estão aqui, por isso, né?”

**Hov:** Olha, não me sentia preparado. Eu fiz o da UnB, né? Mas a gente vê essa diferença de escola pública, toda a diferença, infelizmente tem. Eu acho assim, que os próprios professores não tem aquele incentivo todo, eu to falando da minha época né? Não tive esse incentivo todo de “Ah vou fazer uma faculdade”, não, termina o segundo grau já tá... era o ápice que hoje não é mais e assim, eu mesma por eu não ter essa visão, então terminei o segundo grau eu já to formada né? E aí... mas não desisti, né?

**Bax:** Escola pública a vida inteira. Na verdade, eu comecei a ser alfabetizada em casa. Minha mãe apesar da pouca instrução que ela tinha era assim, pra ela, era tudo, né? E foi ela que começou. Ela tinha os livrinhos dela, ela guardava de quando ela estudava e começava a mostrar gravuras e, na verdade, a gente começou a ser alfabetizada em casa por ela.

**Bet:** Estudei até a quarta série em escola pública e depois privada. Vestibular. Eu entrei aqui no segundo ano e eu nunca tinha estudado no Brasil, aí foi difícil porque tinha muita coisa de português que eu não sabia, Geografia e História eu também não sabia aí eu tive que aprender aí foi meio complicado, mas eu não achei assim tão difícil. Eu achei que foi mais o meu nervosismo que atrapalhou na hora.

**Let:** No duro no duro? Não. No duro no duro não Eu falei assim “Bom, vou fazer, né? Não custa nada.” Mas eu no duro no duro, acho que eu nem passei nessa prova aqui, tô sendo sincera, porque assim, a prova era muito difícil, eu achei a prova muito difícil e assim, eu acho que não fiz coisa com coisa naquela prova, mas aí eu abri “Ave, ave”, enfim, né?

**Lip:** Não. Sinceramente não, tanto é que eu nunca tentei uma prova da UnB exatamente pela bagagem, eu sempre tive que trabalhar, ter que ajudar minha família, sempre fui muito pobre e não tinha muito tempo pra me dedicar aos estudos, apesar de querer muito eu não tinha tempo pra isso, então eu não me sentia preparada pra fazer a prova.

**Low:** Eu me achava. Eu me achava porque, assim, o que eu conseguia e o que eu podia fazer eu tentava em casa aprender, pegava livro do ensino médio, assim, nem tudo, mas aquilo que eu estudei, eu sabia que aquilo ali eu ia conseguir. Escola privada no Jardim de Infância até a quarta série, da quinta até o ensino médio em escola pública.

## TEXTO 7

### Entrevista semiestruturada

#### Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre o percurso na educação básica desde a aprendizagem da leitura e da escrita.

**Hax:** Até que foi tranquilo. Eu entrei... eu fiz todas as séries normais, entrei na idade normal eu tinha seis anos ou era cinco anos que eu entrei na primeira série e sempre fui progredindo, fiquei em nenhum ano, reprovar assim, sempre eu consegui passar todos anos. Gostava. Minha mãe assim, ela incentivava, ela que me ensinava quando eu chegava da escola sempre olhava pra ver se tinha algum dever pra fazer e eu fazia. E depois ela me deu até alguns livros pra ler, acho que eu li “O gaúcho”, se eu não me engano, “a Escrava Isaura” também ela me deu pra ler, alguns livros assim, e ela me falava assim dos livros e aí eu comecei a ler, ler mesmo.

**Het:** Não senti dificuldade. Sempre eu gostei de ler, de escrever. Eu aprendi no prezinho, né, que chama. Eu aprendi no prezinho a ler e a escrever, tive meu primeiro contato e minha mãe, apesar de ter pouca escolaridade, ela tinha o ensino fundamental e na cidade dela isso já era muita coisa, então minha mãe, por incrível que pareça, ela era professora, e ela também... Eu lembro de pequenininha minha mãe me ajudando a escrever e tal aí eu fui pegando gosto, eu gostava muito de contar história pra minha mãe, minha mãe fica me contando. Aí quando eu fui pro ensino básico, primeira série, aí eu tive aquele contato de verdade, fazer ditado, a escrever as pequenas historinhas e tal, e eu sempre gostei, sempre tive a maior proximidade pra ler, pra desenvolver, pra escrever. Sempre gostei bastante, acho que eu tenho uma facilidade muito grande de me expressar, de falar e tal, acho que isso é importante escrever e ler.

**Hip:** Assim, foi bom porque eu sempre gostei de ler, sempre tive uma facilidade de falar, na escola eu sempre fui um bom aluno, eu sempre fui aluno destaque, eu viajei até... na sétima série teve um concurso interno do colégio que nós fizemos, não sei se a senhora conhece o Instituto Ayrton Senna que compõe os laboratórios de informática. Enfim, a nossa escola ganhou e foi escolhido dois professores, dois alunos e um diretor pra ir uma semana pra ir uma semana (...), na qual eu fui escolhido, né? Eu fui escolhido como um dos melhores alunos, o melhor aluno, né. Eu e outra menina. Então eu sempre... Sempre acompanhei a turma, bem tranquilo.

**Hov:** Nossa! Como eu falei, nós somos do Ceará, então assim, o ensino *infelizmente* tem essa diferença, então lá, isso em noventa, oitenta e oito, por aí, é muito diferente daqui de Brasília, eu não sei agora como está lá até a quarta série. Eu vim pra cá em noventa e um, aí eu senti dificuldade porque aqui o ensino é mais forte, tanto é que eu tava na quarta série aí eu reprovei a quarta série, voltei pra terceira, entendeu? Aí isso mais ou menos um ano, dois anos, aí como eu tava na terceira série eu... parece que eu acordei. Não é que eu acordei, é que eu falei: “Gente, eu tenho que buscar esse prejuízo, tenho que...” (Aí eu fui começando a aprender mais as matérias, tive alguns professores assim que...bons que me ajudaram muito e aí pronto, aí eu não reprovei mais.

**Bax:** Eu sei tipo assim, dizer, eu me lembro que eu vi o jornal de uma semana atrás, revista assim, eu sempre gostei muito da leitura, eu até pensei que se eu não optasse por Biologia seria alguma coisa assim como Letras, alguma coisas assim. Como ciência sempre me despertou uma... Talvez também curiosidade, eu tive alguns professores que influenciaram a minha escolha, me lembro na quinta série de uma professora de ciência

que ela teve uma influencia bastante significativa e o meu ensino fundamental foi bom assim, considero bom e o ensino médio mais ou menos.

**Bet:** Prezinho não lembro. Primeira série eu ia bem, mas era um pouco devagar porque eu era também muito tímida, eu tinha vergonha de perguntar as coisas pra professora e pros meus amigos, mas eu fui aprendendo assim... Mas eu sempre ficava num grupinho especial que a professora ajudava, aí eu lembro tinha duas professoras uma que dava aula geral e uma que ajudava a gente numa mesinha especial, aí eu ficava nela. Mas aí no meio do ano acho que eu saí aí fui pra normal. Lembro. Confesso que foi boa assim, aprendi rápido, meu problema era escrever, eu não conseguia fazer as letras direito, até hoje eu tenho a letra meio feia e eu escrevo em forma assim, não consigo escrever normal. Lia muito livro porque os professores sempre mandavam a gente ler ou alguns textos dos livros da escola mesmo, acho que eu li bastante.

**Bip:** Eu tive... Assim, na primeira e quarta série eu adorava ir pra escola, a semana de prova pra mim era máxima, até eu falava pra minha mãe que eu adorava fazer prova, mas a partir... Eu estudei no Leonardo no ensino... No ensino fundamental até o primeiro ano eu reprovei no Leonardo, duas vezes eu reprovei no Leonardo porque meus pais não queriam me tirar e eu só voltei a estudar quando eu mudei de escola que é uma escola onde o professor... que é o JK onde o professor é mais... Eles sabiam o nome dos alunos, eles conversavam com os alunos, brincavam durante as aulas, no Leonardo não era muito, era muito sério, era muito “você tem que aprender, você é robô, então você vai aprender”, entendeu? Aí eu só gostei de estudar mesmo no JK. Porque eu tenho muita dificuldade em prestar atenção na aula, até hoje eu não consigo me concentrar em nada, eu não consigo pegar um livro pra estudar, eu não consigo, não consigo fixar minha atenção na aula. Quando eu fui pra essa escola que os professores tentam puxar sua atenção de toda maneira fazendo piadinha, brincadeira, cantando música aí eu consegui mais, mas da quinta a oitava série foi impossível pra mim. Olha, eu escrevo... Eu tenho facilidade pra escrever, na verdade. Minha maior dificuldade era ler mesmo porque eu tenho que ler a frase vinte vezes pra eu entender, pra eu poder pegar o contexto, eu leio duas linhas, eu tenho que voltar pro começo pra entender o final, é bem...

**Bov:** Professora, eu tive mais ou menos na terceira série, eu saí de um colégio público da escola normal e fui pra Maria Auxiliadora, uma escola particular lá eu tive um pouco de dificuldade com uma matéria específica matemática, e eu gosto de matemática, hoje tenho uma desenvoltura normal, mas naquela época eu tive um entravezinho, quando eu saí do colégio público e fui pro particular eu tive um problema mais ligado à área de matemática, mas sempre gostei muito de ler, de estudar propriamente, eu nunca tive nenhuma dificuldade.

**Lax:** É...Desde o meu Jardim III que eu gostava muito de ler, minha vida toda, minha vida toda não! Mentira. A quarta série eu estudei em escola pública e tinha escola parque né? No terceiro período, que nos estávamos na 308 Sul, na Escola Parque da 308. Não, primeiro no jardim de infância tinha a Biblioteca Corujinha aí eu sempre pegava o mesmo livro, sempre, me lembro até o nome “Margarida Friorenta”, eu sempre lia esse livro, não pegava outro, eu sempre gostava muito de ler. Aí eu sempre gostei muito de ler e na terceira serie eu tive...teve um concurso, sempre teve esses concursos na escola pública de redação, aí teve um perto da Escola Parque na escola classe 114 onde eu estudei, e eu fiquei em primeiro lugar no concurso de produção

textual e aí o orgulho dos meus pais, eu já começava a escrever muito, colocava em prática a minha escrita, sempre gostei muito de ler por mais que fosse coisinha bobinha, gostava de ler gibi essas coisas. Aí já chegando no fundamental I ou no II eu sempre tive bom desempenho na matéria de português principalmente em gramática, aí no ensino médio eu melhorei mais ainda, tive sempre destaque e aí eu comecei a escrever muita...eu digo assim, muito texto crítico, tanto que eu tenho um banner até hoje de coisas que eu escrevo eu expondo minha opinião, fica grande o meu texto, mas é tudo que eu quero falar assim, até mesmo eu não sei se está certa a estrutura, eu não sei, mas é do jeito que eu acho, do jeito que eu tento falar e aí eu comecei a compor música e tudo que esta relacionado a escrever eu gosto, sempre fui assim. Quanto ao português não. Mas exatas nunca foi meu forte, matemática sempre tive muita dificuldade, mas meu irmão sempre foi muito bom em matemática e aí ele me ajudava.

**Let:** Olha, assim, eu sempre... Meu histórico... Se você pegar meu histórico de primeira a oitava série, você vai ver que minhas melhores notas são na língua portuguesa, em português e assim eu me achava uma maravilha até chegar aqui, por quê? Porque o ensino era aquilo que eu já falei, uma precariedade, ou seja, eu já cheguei a tirar (...) em português, olha aí, muita coisa eu me achava assim... Bem, a única dificuldade que eu tinha, que eu achava que tinha, né? Que eu conseguia, assim. “Ah tenho dificuldade nisso”, era nas disciplinas exatas, matemática, química, física, tal e tal, agora, nas humanas eu me achava uma maravilha. Sim, porque era tudo texto os livros didáticos que as escolas adotavam, são textos bem lights, né? Com leitura fácil e tal, então... Literatura então não tinha, eu vim ver literatura aqui no segundo grau, assim alguns gatos pingadinhos, uns livros e assim também, tipo aquela coisa, a história do autor, tal, onde se passou aquelas coisas assim meio acostuada.

**Lip:** Olha, eu sempre gostei muito principalmente de língua portuguesa, a matéria que eu me dava melhor, sempre fui péssima em exatas, mas humanas eu gostava bastante, principalmente de língua portuguesa e a minha professora ela só tinha nível médio também, ela era (...) e eu estudei com ela da alfabetização até a quarta série, ela quem me alfabetizou. O processo de aprendizado era “B, O, BÓ” eu aprendi o alfabeto A, B, C, D, E, GUÊ, sabe? Do nordeste e tinha uma biblioteca pequenininha na minha cidade que tinha uns livros de literatura, clássicos Branca de Neve e ela me incentivava bastante quando nós éramos pequeninhas ela... eu ia pra casa dela pegava livros, ficava lendo pra mim, então o que me fez gostar da leitura foi a minha professora porque a minha mãe não me incentivava em nada, então qualquer duvida que eu tinha...ela era é como se ela fosse mãe pra mim, ela me incentivava bastante. Nunca tive exceto em matemática, mas é porque eu não gostava mesmo, não prestava atenção nas aulas, mas foi tranquilo.

**Lov:** No caso, na escola eu tive dificuldade em interagir. Interagir com os outros e dificuldade em matemática. Ler e escrever na primeira série eu aprendi a ler comecei a escrever palavras, já escrevia textos né? Porque a minha primeira série foi assim, mal... Rigorosa mesmo da professora... Eram textos grandes, as interpretações, aí exigia daquilo.

## TEXTO 8

### Entrevista semiestruturada

#### Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre como percebem seu percurso na educação superior.

**Hax:** Eu sinto alguma dificuldade porque aqui é diferente, tipo, eu não aprendi no segundo grau a fazer um projeto de pesquisa igual eu aprendi agora, tipo uma resenha também, isso a gente não faz lá, faz no máximo uma redação e pronto, entendeu? Então não ensinava a gente como que era resenha, tipo resenhas críticas tipo de leituras tipo mais acadêmicas que existe aqui. Isso e também a leitura também daqui é um pouco mais diferente, né? Diferente assim, vamos supor, no semestre passado a gente leu um livro do Michel Foucault, eu tive que ler o livros duas vezes pra mim poder entender ele porque a primeira vez que eu li é diferente da leitura que a gente ver nesses livros normais do ensino médio, quando você vai pegar um livro assim, uma coisa mais rebuscada assim, você sente um pouco atrapalhado, tem que pegar dicionário pra ver o que significa as palavras.

**Het:** Eu percebo que semestre passado eu fui muito melhor que esse semestre porque eu tinha mais tempo, eu não estava trabalhando e semestre passado eu tirava SS em tudo, esse semestre já vi que vai ser diferente, vai dar uma decaída. Eu acho que esse semestre as aulas estão mais maçantes, acho que talvez seja o conteúdo que seja maior e têm alguns professores que também, tipo... Como eu vou explicar? Deixa a aula muito monótona e isso acaba que a pessoa, o aluno no caso, que na maioria trabalha, chega cansado e chega numa aula monótona, isso aí já... Eu acho que isso também, mas eu acredito que seja mais por falta de tempo que eu não estou tendo tanto tempo como antes pra acompanhar, pra ler, pra estar lá escrevendo porque eu sou o tipo de pessoa que eu não consigo só ler e fixar, tem que está escrevendo, fazendo esqueminha que senão não dá certo.

**Hip:** Assim, eu tenho acompanhado assim tranquilo, assim tem só uma disciplina que eu tenho um pouco de dificuldade, mas pelo fato de não gostar muito, né? Sempre que você não gosta não tem muita... Mas as demais disciplinas é tranquilo. Tranquilo, assim, tem textos que você não entende, né? Mas aí você ler e reler, pesquisa algumas palavras que você não entende, daqui a pouco vai dar uma clareada na mente.

**Hov:** No primeiro semestre sim, era ainda como se fosse um recesso do que eu já vinha vivido e tudo mais. Mas aí se você tem uma dificuldade em ler e escrever você tem que ler mais, né? E aí você pede ajuda pros professores, mas no primeiro semestre eu tinha muita dúvida, claro que eu acredito que você sempre vai (...) alguma coisa, você nunca vai pegar alguma coisa e já vai “eu sei tudo”, você vai ter alguma dúvida ali. Mas eu acho que a prática leva a perfeição, né?

**Bax:** Assim, eu tenho uma certa dificuldade. Não, isso não, mas, por exemplo, quando eu fiz matemática eu tive uma certa dificuldade em matemática, eu fiz na... Assim que eu fiz o curso antes de trancar. Eu tive uma dificuldade na coisa de trabalho em grupo, eu tive dificuldade, porque assim, é uma galera muito... Que tá muito assim... Essa coisa dessa coisa virtual, de internet eu tenho uma dificuldade pra lidar com isso, por que assim, pra mim tudo poderia ser escrito e assim, por não aceitar eu tenho dificuldade em acessar, em trabalhar com essa coisa da tecnologia e o pessoal é tudo muito rápido, todo mundo absorve tudo muito rápido e pra enviar um trabalho por e-mail. Eu não lido muito com essa tecnologia, parece que eu fiquei um pouco parada lá.

**Bet:** Eu converso com o professor, mas às vezes o professor não pode fazer muita coisa porque eu tenho problema de física, eu estou fazendo esse semestre. E o professor quer muito me ajudar, mas ele não tem tempo, ele não pode ir a tarde ficar comigo e me ensinar e também não tem monitoria de física, acho que isso é meio errado, devia ter porque física é bem difícil, não sei acho que podia ter alguma coisa melhor, assim, no CEUB pra algumas matérias. Ah principalmente monitoria pra todos os cursos, acho que é importante.

**Bip:** Olha, na verdade, ontem eu tive até... Entrei em crise por isso porque, eu não tô conseguindo estudar, entendeu? Eu não tô tendo tempo pra parar pra estudar pras matérias, eu tô estudando meio no expediente com a minha amiga que trabalha comigo eu paro pra ler com ela, isso não tá me ajudando nem um pouco, eu tô... Eu tô pra reprovar em umas das matérias, então tá bem difícil, tem que sair do trabalho porque ou um ou outro né? E entre terminar a faculdade e ficar num trabalho que me atrapalha eu preciso terminar a faculdade. Depende muito da atividade e do texto, eu tenho entendido? As matérias que tem nesse semestre eu gosto muito, mas tem muita matéria... Tem muito texto que os professores passam que são meio difíceis, que a gente tem que ter uma base. Um dos professores passou um seminário que era sobre uma matéria que a gente nunca tinha visto, então... Quando eu comecei a ler os textos eu já... aí a aula passada ele começou a explicar essa matéria eu já fui lendo o texto aí já foi mais fácil de entender. Muitas vezes sim, tem atividade que eu não consigo que é geralmente é atividade em que eles passam na segunda pra sexta-feira, aí eu não consigo porque durante a semana eu nem lembro, eu passo o final da semana pra pensar em tudo.

**Bov:** Não eu... Acompanho normal, o que eu tenho observado muito é um grande enriquecimento do meu conhecimento que são coisas que eu naturalmente já tinha algum conhecimento, mas não profundo né? Que agora eu tô com essa possibilidade de estudar, fazer o segundo curso, eu tô me aprofundando mais, tô sentindo que, como que eu vou dizer professora? Que eu tenho crescido, meu conhecimento tem se ampliado muito, eu tenho mais... Em relação a acompanhar a aula, eu não tenho nenhuma dificuldade, acompanho normal, tenho facilidade inclusive pra falar porque além de dentista eu sou Oficial do Exército.

**Lax:** Pra ler eu tenho a mesma dificuldade quando a linguagem do texto é mais complexa, igual à matéria da FULANA agora de linguística e no primeiro semestre passei justamente muita dificuldade por causa dos termos, são muito difíceis, tenho muita dificuldade, mas eu procuro significado, procuro reler e acabo aprendendo o significado, agora eu leio, procuro ler pra ter mais conhecimento, to lendo um site de uma revista de...acho que foi você quem mandou, ah não a FULANA quem mandou no espaço aluno de uma revista de língua portuguesa, to lendo bastante esse site pra entender mais também , todo dia to lendo ele, os artigos.

**Let:** Ah, como é que posso dizer isso? Eu percebo assim, que eu tenho... Eu primeiro acredito em mim senão eu não tava nem aqui, sei que tenho minhas limitações, eu quero superar essas limitações. De leitura, de escrita, depois que eu cheguei aqui eu já vi muita coisa, o curso de extensão tá me ajudando muito. Pena que eu não tenho tanto tempo para eu me dedicar, mas a qualidade também faz a diferença, né? Às vezes a pessoa tem tempo e não tem qualidade no tempo e... Mas eu sei que eu não... Esse mês mesmo agora, né? Como diz o ditado popular “Eu estudei muitos cursos” Não tive tempo pra nada porque eu trabalho por escala, então usei a minha escala inteirinha e aí... Lembra

que eu tava até fazendo... Quase saindo de lá, enfim. E então assim, eu senti dificuldade em muitas coisas, eu achava que sabia tudo lá falavam “Fulana você tá muito bem”. Lá no ensino médio, no ensino fundamental e tal, aí quando eu cheguei aqui que eu me deparei com a leitura pouquinho mais difícil, um pouquinho não, é difícil, né? Aí eu vejo assim que tô conseguindo assimilar a referência e tal a referência, essas coisas. Tá começando a clarear assim, mas assim, sinto muita dificuldade com isso e pontuação também, eu acho que... Acho não, tenho certeza que eu preciso melhorar muito, eu já consegui melhorar, eu me sinto... Eu já consegui melhorar, mas eu sinto que eu tenho muita coisa pra melhorar ainda principalmente em pontuação, melhorei assim, já tô conseguindo e eu sei que eu preciso correr atrás disso não só aqui, que aqui é só... Então eu preciso correr atrás disso no duro, sozinha né? Seguindo essas pistas que me dão aqui.

**Lip:** Eu sinto, apesar assim, de gostar muito de ler, escrever, eu sinto dificuldade em organizar, eu tenho um pensamento que eu sei que é uma coisa bem bacana, mas na hora de me expressar, de escrever, eu não consigo colocar da forma que eu gostaria de colocar, às vezes eu leio até entendo, mas na hora de... Eu sinto mais dificuldade na escrita do que na leitura, mas acho que isso foi um processo da minha má formação com relação ao estudo estruturalista mesmo, não saber o porquê daquelas regras gramaticais ou porque do sujeito, porque do (método) eu acho que a minha dificuldade maior é essa, tanto é que aquela dificuldade que nós fizemos das reposições, foi? Mas...

**Lov:** Algumas dificuldades, principalmente na disciplina de língua portuguesa, por causa que quase não foi visto a gramática em si e a gramática trabalhada em texto.

## TEXTO 9

### Entrevista semiestruturada

#### Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre se sente em relação aos demais colegas de turma

**Hax:** Eu acho que alguns se esforçam, têm outros que eu vejo também não se esforçando, mas não sei se... Talvez porque não pergunta ou porque faltam à aula pode ser que em casa ele estuda alguma coisa assim. Que não tá... Não tem aquela (historinha) de todos os alunos, né? Alguns se esforçam e outros talvez não. Isso. Eu me esforço, os outros eu não sei.

**Het:** Lá no meu semestre tem um pessoal muito inteligente, fico com vergonha de conversar, mas também tem outros alunos super desinteressados que ficam as aulas todas lá fora conversando, bebendo e assim, eu... Mas eu acho assim, que lá na sala, poxa, lá tem uma galera muito dedicada, muito interessada, muito inteligente, eu acho que a maior parte que prevalece são essas.

**Hip:** Assim, eu me sinto tranquilo não sou aquele primeiro, mas também não sou o último, eu acho que eu tô ali entre... Vamos colocar, entre os dez, eu acho que... Eu me sinto bacana pela... Até mesmo não pela nota, mas... Pela nota também, mas pela forma que eu me comporto em sala de aula, que eu participo.

**Hov:** Olha, a gente estuda com vários tipos de pessoas, gente de escola particular e tudo mais, então, é claro que sempre alguém é melhor que você, tem sempre alguém, mas não é por isso que eu vou me abater, entendeu? Eu vou procurar me igualar, então eu penso assim.

**Bax:** Eu tenho sentido, por exemplo, desde que eu retomei o semestre passado e agora esse semestre eu vi que eu tenho que dar uma parada, eu senti assim, como é uma galera bem jovem, gente que acabou o ensino médio e já está aqui, aí eu sinto assim, bom, se eles correm 5 quilômetros eu tenho que correr 500 pelo menos. Aí no semestre passado eu voltei aí tudo que aparecia eu já queria, seminário não sei o que, não sei o que, dava um jeito de vir nos horários pra participar, né? Porque eu penso assim, se eles quiserem ficar só aqui eles podem, mas eu não tenho mais tempo assim, eu preciso acelerar. Mas eu vi que esse acúmulo não traz qualidade. Assim, eu posso até fazer as matérias, mas eu ia ficar com MM e tal e eu não estou dando conta mesmo. Aí eu tive que... Por exemplo, eu comecei um curso de extensão de (Agricologia) aí eu já parei, resolvi parar porque eu não estava dando conta.

**Bet:** Ah minha turma, toda turma tem os grupinhos, né? É normal, mas minha turma é muito... Eles entendem as pessoas, eu sou muito tímida e sempre que eu vou apresentar eu tenho problemas, às vezes eu já sai chorando e eles sabem disso eles me fazem sentir bem pra apresentar, aí quando eles veem algum progresso eles me falam, eu gosto disso, eles me ajudam muito. E apesar de ser grupinho, mas todo mundo é unido na hora da aula, tem muita gente tímida também mais fechada que fica só no grupinho mesmo, mas se você for conversar eles são muito simpáticos, eles ajudam muito. Depende, tem vários trabalhos que eu sinto que eu faço e tem alguns trabalhos que eu sinto que as outras pessoas fazem mais, mas a gente ajuda, mas sempre parece que alguém faz muito mais e às vezes muito mais.

**Bip:** Olha, é porque a minha turma é uma turma muito dispersa, a gente tava conversando com meu professor ontem e ele falou que dá aula pra gente e não gostou porque se sentiu... Sentiu que não foi aceito pela turma, entendeu? Eles... A turma de um modo geral não presta atenção em nada, eles ficam muito... conversando o tempo inteiro, a gente mudou de lado da sala porque não tava aguentando conversinha, entendeu? Entre as pessoas que eu converso, às vezes minhas amigas, tá tranquilo porque todas querem... elas tem o mesmo objetivo que eu que é ir bem, que é aprender, mas o pessoal não, tem muita pouca gente assim, que quer mesmo aprender.

**Bov:** Professora, pelo menos nesse início por eu ter feito Odonto e ter aproveitado dez matérias da Odonto pro curso, eu acredito que... Eu me sinto... Primeiro eu me sinto bem à vontade, né? Porque quando eu levanto alguma questão, algum questionamento, algo da aula eu sempre vejo que um e outro sempre chega pra me perguntar “Onde você viu isso, o que você já fez?”. Entendeu? Eu me sinto bem á vontade, professora.

**Lax:** Olha, eu...por mais que eu seja a mais nova da sala, às vezes eu acho que eu tenho mais consciência de que eu estou no ensino superior do que muita gente mais velha lá na sala, eu acho que eles não estão levando a serio a faculdade, estão achando que está no ensino médio, que está aqui só pra curtir, que só vai levar a serio a faculdade a partir do terceiro semestre ou do quarto. Eu sinto isso, ninguém falou, mas é o que eu acho. Eu já vou levando a serio antes mesmo de começar a primeira aula do primeiro semestre, é uma coisa que eu coloquei na minha cabeça, que eu estou na faculdade eu não estou mais no ensino médio onde eu matava aula pra ficar com meus amigos e não queria saber de estudar, confesso. No ensino médio eu não gostava de estudar porque tinha matérias que não me agradavam: física, química, matemática, nada disso me incentivava a estudar, mas aqui é só matéria que eu gosto, então tem todas as pessoas da sala, é o que eu estava falando, por mais que eu seja nova eu acho que eu tenho atitudes, lógico que às vezes eu também não acerto sempre, né? Cometo erros também, mas no geral eu acho que eu estou mais preparada pra me formar do que muita gente.

**Let:** Eu me sinto... Eu... Acho todo mundo legal, não sei se eles pensam isso de mim, eu não me sinto nem a mais inteligente nem a pior da sala, né? Eu me sinto assim, entre, meio, né? Todo mundo ta na média, todo mundo tá na média. Porque assim, eu acho que todo mundo tem... Cada um tem a sua capacidade. Não é? E assim, tem aqueles que às vezes têm mais tempo em função de ser mais dedicado mesmo, porque tem gente que não é dedicado tem gente que tem todo tempo do mundo e não faz nada, já têm outros que tem todo tempo do mundo e faz tudo e aproveita o tempo, né? Tipo assim, “Vou valorizar o que eu tenho”. Já tem aqueles que não têm e corre atrás pra conseguir aquele pouquinho que tem, que é o meu caso. Eu às vezes... Eu sempre falo assim “A gente tem que fazer o tempo, né?”. E assim, às vezes eu preciso, eu quero dormir um pouco e não posso dormir um pouco, né? Porque eu tenho que fazer... Se eu dormir eu não vou fazer aquele trabalho. Vou fazer isso, vou fazer aquilo, só que tem horas assim que... Teve um dia mesmo que eu tava no trabalho aí eu falei “Não, vai render, né? Vou dormir aqui, vou dormir um pouquinho”.

**Lip:** Alguns né? Deixa eu me organizar. Eu acho que como em toda turma, há alunos que estão preocupados que tem a mesma preocupação que eu e outros não, estão ali mais preocupados com a cadeira, um lugar na sociedade pra se sentir rico, eu não sei. Mas eu particularmente acho que o nível superior, pra você entrar no nível superior tem que ser pra você, você não tem que entrar na faculdade porque você quer que seus pais

quer que você faça um curso de nível superior, até porque você vai sair daqui um profissional incompetente, frustrado, vai sair aqui uma pessoa frustrada. Então eu acho que eu estou aqui porque eu quero, porque eu sou maior de idade, sei o que eu quero, estou focada e infelizmente tem alguns colegas que não tem o mesmo foco que eu...

**Low:** Dentro de sala de aula às vezes eu me sinto burra, tem conhecimento que a maioria... Alguns têm duas graduações, conhecimento sobre o assunto, principalmente eu que vim do ensino médio lá que não conheço José Saramago, não conheço esses autores, pra mim é estranho.

## TEXTO 10

### Entrevista semiestruturada

#### Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre como se sentem em relação aos amigos externos que não fazem curso superior

**Hax:** Tenho. Eu acho que eles estão perdendo tempo porque não está estudando não estão correndo atrás ... Eu acho assim, por causa do meu irmão, tenho um irmão que ele não estuda, mas aí, mas não é por causa do trabalho que ele não estuda,entendeu? Pra ele conciliar o trabalho... Ele não estuda porque, sei lá, não quer mesmo, tem preguiça não sei o que é. É isso aí mesmo, estão desperdiçando uma oportunidade que não está mais tão difícil hoje, estudar, conciliar e eles não vão atrás.

**Het:** Tenho. Olha, eu acho que, sem sombra de dúvidas, eu posso ter mais oportunidades porque tenho curso superior, mas acredito também que, sei lá, depende muito de... Não sei explicar ao certo. Depende, eu acho que muitas pessoas não tiveram a oportunidade na época e assim que saíram do ensino médio ou até depois e depois se acomodaram e que hoje não se vê mais fazendo um curso superior, porque tem a vida, tem família , mas que buscam também ter sucesso na sua profissão, seu emprego, seu trabalho etc. Mas eu acho que é muito relativo, eu conheço pessoas que não tem curso superior e que ganham muito bem, trabalham bem, mas eu acho que depende é muito... Meu irmão que não cursou, ele fala hoje em dia pra mim que não se arrepende.

**Hip:** Tenho sim. Olha, eu me vejo como normal, normal assim... mas ao nível um pouco mais a frente do que eles até mesmo por conta hoje da minha forma de falar, da minha forma de agir, de me expressar e eles próprios veem a diferença. Então não é nem eu, é mais eles, mas eu me vejo assim tipo um pouquinho a frente assim, não tenho dificuldade porque tem pessoas que sei lá, tá fazendo um certo tipo de coisa ela não consegue ter amizade, conversar com alguém que não tem diploma nenhum em relação a eles.

**Hov:** Tenho vários. Eu procuro incentivá-los, entendeu? Até porque onde eu trabalho as pessoas, assim... como que eu vou dizer, a gente não ganha um salário, né? Tem pai de família, paga aluguel, então tudo isso influencia muito, né? As pessoas não podem pagar, mas eu sempre falo “Gente, eu acho nós sempre temos uma escolha, ou a gente estaciona ou a gente para ou a gente corre atrás”, porque assim, nada vem de graça, então hoje em dia tá bem mais acessível você entrar numa faculdade. Tá difícil? Tá. Mas tem bolsas, tem ENEM, tem ProUni. Então, assim, em momento nenhum eu me sinto, vamos dizer assim, naquele patamar superior. Até porque também já tava desse lado, então eu procuro sempre incentivar as pessoas “Gente, tentem mudar a realidade da sua vida”. Então é isso.

**Bax:** Tenho. Ah, eu sinto assim, que talvez a necessidade deles não é a mesma da minha. Assim, são pessoas que estão felizes com o que fazem, que já estão lá acabando, por exemplo, eu tenho amigas que falam “Agora eu tenho que investir nos meus filhos, eu não faço uma graduação porque eu já tenho o meu trabalho e tal.” Adquiriram uma certa estabilidade. “Não, eu tenho que investir nos meus filhos”. É o que eu ouço, à vezes com frequência, né?

**Bet:** Tenho. Ah, eu respeito eles porque, de repente, eles têm alguma dificuldade no momento que não possam pagar ou alguma coisa. A minha amiga, por exemplo, ela tá trabalhando pra no futuro entrar na faculdade, eu respeito isso, acho muito bonito da parte dela fazer isso. Eu acho que todo mundo deveria estudar, mas se for por causa de

alguma dificuldade eu acho que não é culpa deles, mas se for preguiça, falta de interesse, eu não respeito muito não.

**Bip:** Eu tenho amigas do trabalho que são só formadas no nível médio. Eu na verdade, incentivo elas, eu tenho... Uma das minhas amigas, ela é muito minha amiga e eu... a gente vive procurando curso pra ela, nem que seja um de dois anos pra ela, sabe? se acontecer algum imprevisto ela poderia arranjar alguma coisa melhor que nosso emprego hoje, né? mas...

**Bov:** Professora eu vou dizer que tenho amigos assim, são o pessoal que trabalha comigo, eu já tenho cinco anos nesse batalhão, eu fiz amizades dentro do meu pelotão, são soldados novos assim, de vinte e poucos anos, vinte, vinte e dois que não tem faculdade. Professora, eu fico meio que assim numa posição não vou dizer de pai não, mas daquele amigo, que quer ver o amigo crescer vamos dizer assim, então eu tô sempre incentivando, falando com eles pra buscar o conhecimento ou alguma coisa, eles também me procuram muito “Tenente como que é isso, o senhor é mais velho, o senhor pode me ajudar?”, Mas eu tenho alguns amigos no meu círculo de relacionamentos.

**Lax:** Eu sinto que eu estou dando passos na minha vida que eles estão perdendo, né. Porque pra mim eu acho perda de tempo ficar sem estudar, o que vai adiantar ficar parado só curtindo a vida, né. Porque hoje em dia sem estudar ninguém vai conseguir nada, porque se prefere ficar descansado de não sei o que, fica! Enquanto isso eu estou me formando, eu vou conseguir coisas que eles não vão conseguir.

**Let:** Tenho, ihhh como tenho! Olha assim, eu não me considero melhor essas coisas assim toda não, porque eu acho assim, todo mundo tem seu tempo, por exemplo, hoje eu tô com trinta e três anos, né? E tem gente que tem dezessete anos e tá na faculdade, eu tô com trinta e três, agora que eu tô chegando aqui, motivos diversos e tal, o meu é financeiro mesmo, vou dizer, né? O meu foi financeiro mesmo, mas assim, mesmo com todas minhas dificuldades financeiras se eu tivesse me programado porque eu sempre trabalhei, o dinheiro era meu, eu não mantinha (meu pai). Hoje que eu to (...) mas assim, meu dinheiro era meu, eu não mandava não ajudava ninguém, o dinheiro era meu, se eu tivesse (..) com isso talvez eu tivesse feito. Então assim, eu não me acho melhor que ninguém “Ah porque eu tô cursando, eu sou tal.” Não, eu não vejo assim as coisas não. Eu sempre incentivo, tenho vizinhos que falam assim mesmo “Ah Silvânia, tô com vontade de fazer isso, o que você acha?” Eu falo “Olha não existe um curso nem melhor nem pior, você tem que se identificar, tem que se imaginar fazendo aquilo, gostar daquilo não só pelo dinheiro, não só pelo... ah vou fazer um curso sempre tive isso porque meu pai quer ou não sei quem, quer, entendeu? Ou porque eu vou entrar rapidinho no mercado de trabalho, não sei o que.” Eu acho assim que quem faz diferença, é a gente é um profissional, estudante.

**Lip:** Tenho. Eu me sinto privilegiada porque, inclusive uma dessas pessoas que não faz, ela conseguiu uma bolsa também e passou no vestibular e quando ela ia entrar, ela descobriu que estava grávida e que não dava mais pra continuar, então eu me sinto privilegiada porque, infelizmente são poucas pessoas que tem a oportunidade que eu estou tendo, que meus colegas estão tendo, e muitas vezes deixam passar.

**Lov:** Tenho. Eu me sinto assim, com uma certa preocupação, tento procurar um meio pra fazer com que meus amigos enxerguem isso, que isso não é barreira, essa barreira

pode ser enfrentada. tento procurar incentivar eles. É que eles falam que não tem conhecimento, que não vai dá conta, que o estudo foi fraco.

## TEXTO 11

### Entrevista semiestruturada

#### **Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre seu procedimento quando o sentem dificuldade em ler algum texto que é passado ou para produzir algum texto**

**Hax:** Eu falo com os colegas e se eu não entender eu falo com o professor. Só pros colegas. Só pros colegas mesmo na internet também, algumas palavras que eu não sei o que. Dicionário, Google pra você ir se interagindo e depois se eu não entender, eu vou e pergunto pro professor o que quer dizer, né.

**Het:** Minha reação é tentar me informar da melhor... Com meus colegas, com o professor, internet, de todas as formas procurar saber, entendeu? É. De tudo, de amigos e professores eu tento buscar alunos de outros semestres que já fizeram aquele trabalho, algo parecido, procuro saber o que o professor quer.

**Hip:** Olha, essas três formas, às vezes eu exponho, eu procuro o professor e às vezes eu consulto um colega. Mas não tem assim “Ah eu faço sempre isso”, é mais ou menos essas três, às vezes eu procuro, às vezes eu procuro o professor, pergunto na própria sala de aula eu pergunto também né?

**Hov:** Ah assim, dá o sentimento de incapacidade, primeiro momento você fica “Gente, será que é só comigo?”. Porque dá, mas aí geralmente assim, eu chego em casa eu dou uma repensada onde eu tenho dificuldade, o que eu tenho que fazer e aí você vai buscar soluções ou eu peço ajuda a um colega ou falo “Professor eu não entendi”, eu não tenho vergonha de perguntar.

**Bax:** Às vezes eu pergunto pro professor, por exemplo, a gente está tendo uma disciplina agora que é Física, quando eu tenho dúvida eu pergunto. Outro dia eu não estava conseguindo trabalhar a calculadora, né? Calculadora assim, de... Eu perguntei pra ele, mas eu vejo assim, que eu tenho muito uma conversa comigo também, né? Eu não posso parar, eu tenho que ir adiante, que essa dificuldade, acho que é em decorrência exatamente do tempo que tá passando, que eu fiquei parada, pelo menos assim, eu não tenho essa coisa de sucumbir, de ficar parada diante da dificuldade.

**Bet:** Eu primeiro procuro os colegas porque eu sei que de repente eles saibam aí eu já tiro minhas dúvidas com eles, aí se eles não souberem, eu pergunto pro professor, mas geralmente eu gosto de esperar a aula terminar e perguntar pra ele, eu não gosto de ficar chamando muito a atenção durante a aula.

**Bip:** Eu... No final da aula ou então no começo da aula eu chamo o professor e eu pergunto, que eu não gosto muito de falar em público, então... Qualquer coisa, dia de apresentação, tirar dúvida, eu não faço, eu faço só pro professor.

**Bov:** Eu pergunto pro professor e naturalmente se ele me der uma possibilidade, e falar “Olha, tô explicando isso, mas busca numa outra literatura.”, uma coisa assim, eu também tenho uma curiosidade de buscar, eu não tenho... Que tem aluno que tem medo, meio vergonha, alguma coisa assim, eu não tenho esse problema, pelo menos agora nessa graduação eu não tenho observado isso, na Odonto tinha alguns momentos que sim, mesmo tendo alguma dúvida, mas ainda acho que na época era muita imaturidade, eu era muito novinho, agora eu já tenho uma consciência maior, não tenho esse tipo de problema. Quando surge alguma dúvida eu entro em contato, pergunto mesmo assim. Tranquilo, sem problema nenhum. Professora, logo que eu entrei tava meio empolgado com a internet porque tudo que a gente... Tudo que o professor falava um toque que a

gente digitava lá e a gente achava, mas eu conversando até com a minha mãe, ela falou “Fulano, não é o recurso ideal”. Mas eu já tenho essa ideia, eu sempre procuro biblioteca, eu compro muito livro, eu leio muito livro basicamente, mas aqui vamos dizer assim, aquele pontapé inicial pro despertar da ideia eu tenho buscado a internet, mas assim tento buscar alguma coisa mais confiável, até mesmo um livro eletrônico, alguma coisa assim, não só essas buscas aleatórias assim, mas... e leio muito jornal, revistas, livros, mas sempre busco alguma coisa na internet também.

**Lax:** Assim, quando coloca uma discussão na sala e se professor pergunta “Gente, ta entendendo?”, Eu vou e exponho, tem que perguntar, senão eu chego pro professor e falo que eu não estou conseguindo entender, só se abrir discussão na sala mesmo.

**Let:** Deixa eu ver... Tem coisas, por exemplo, já teve até um trabalho, uma atividade em sala mesmo, teve uma sua e uma da professora fulana, assim, “Vou dar hoje uma atividadezinha”, teve até umas atividades, uma delas foi a sua e assim, eu não consegui fazer tudo, ficou alguma coisa em branco, mas assim, eu sempre tento fazer, né? Mesmo com a minha dificuldade eu sempre tento fazer e a professora Tati foi uma que tinha que colocar citação entre aspas essas coisas e tal e assim, eu perdi muito tempo numa parte aí quando eu fui fazer as outras partes enfim, acabei deixando sem colocar, aí depois eu fui lá e falei com ela. Então assim, tem coisa às vezes, quando é uma coisa que tipo “Ah esqueci de colocar aspas.” É uma coisa grave, porque hoje o aluno tá no terceiro grau esqueceu de colocar uma coisa importante, isso é importante e a página e tal. Então esse tipo de coisa eu converso direto com o professor, não vou falar isso, “Esqueci”. É mais uma dúvida assim, tá explicando lá eu pergunto, né? Eu pergunto. Às vezes o colega perguntou, e a minha dúvida era aquela eu fico prestando atenção também naquilo, vou anotando e tal.

**Lip:** Recorro, geralmente eu vou no meu marido. É e assim, internet, os livros que eu tenho em casa, gramática. : Não, eu acho assim que o grupo, eu sou muito bem vista na sala, eu acho que é pelo menos o que... exatamente pela minha idade, eu não tenho preocupação por mais que os colegas acha que minha vida é boa eu se eu não sei eu pergunto independente, pode ser coisa mais simples, mas se eu não souber eu pergunto mesmo, não tenho vergonha, não sinto constrangida, pergunto.

**Lov:** Ah no caso eu sempre uso a internet, os livros, dicionário, ah eu não entendi sua pergunta. Não uso recurso do fichamento porque na minha opinião assim, são gostos, cada um tem sua maneira de estudar, e a minha eu não consigo estudar com fichamento com resumo. Eu tenho que entender de outra forma. Minha forma de entender, de estudar as matérias é brincando, eu estudo como se seu tivesse falando com outro personagem, eu levo assim de maneira dinâmica mesmo. Isso. Desse jeito eu entendo, agora se eu fazer um resumo, fichamento pra mim, eu na minha opinião é perda de tempo pra mim. Eu sei que aquilo é importante, não quero dizer que não é importante, mas pra mim não vai me servir pra eu entender.

### **Resposta sobre a preocupação em ser um bom aluno ao longo do seu curso**

**Hax:** Importa pra mim, assim, eu me sinto que eu tenho que... Eu tenho necessidade de aprender porque se eu to tendo... Se eu compro uma apostila, vamos supor, uma apostila do professor e eu não leio ela, pra mim o que está servindo? Então necessidade que eu tenho, tem que ler e entender o que ele ta passando mesmo que eu não entendo

direito ou que pule, tipo que não explique matéria, mas eu, tipo assim, eu gosto de ler a apostila toda pra entender o que aconteceu, né.

**Het:** Não, quero nota máxima. É, quando eu tiro um MM ou MS eu fico muito triste, eu gosto de tirar... Sempre gostei de tirar, eu sou uma pessoa bem... Eu me doo demais. Então se eu tô fazendo o curso que eu quero, eu quero tirar nota boa. Pros meus pais também, meu pai perceber. Meu pai sempre olha minhas notas, é sério. Eles (...) bastante e assim, eu quero fazer o melhor pra mim, eu não quero ser uma profissional medíocre, quero chegar dar aula, entendeu? Quero tirar todas as dúvidas dos meus alunos e é isso. Eu sempre procuro tirar nota boa, sempre estudo.

**Hip:** Assim, eu vejo que tem uma preocupação em cima do aluno até mesmo porque você não mede o aluno pela nota que ele tem, né. Porque talvez ele tem dificuldade e não conseguiu se sair bem em tal prova. Mas assim eu procuro ser bom aluno, eu procuro ser um bom, não falo nem aluno, ser um bom profissional já que agora é superior, porque eu sendo um bom profissional hoje como aluno, como estudante, amanhã como um profissional de verdade eu vou ser um profissional, então eu procuro...

**Hov:** Pra passar, né? Não, eu procuro buscar o meu melhor, né. Não, tipo a média: “Ah eu vou me contentar só com aquilo”. Não! Até porque eu penso sempre assim, que no mercado de trabalho você não tem que ser aquele médio, você tem que ser o bom naquilo que você faz e tudo mais, então claro se eu conseguir MM é a nota que eu tirei, mas eu vou buscar melhorar e não estacionar.

**Bax:** Não, há uma preocupação em (aprender) em tirar nota além da nota.

**Bet:** Ai... não. Tem que ter boa nota, com certeza, eu me esforço pra isso. Tem umas matérias que é mais difícil, mas eu tento, eu estudo.

**Bip:** Não, pra mim não. Exatamente por isso que eu tô pensando em sair do trabalho porque eu quero que meu currículo seja bom, eu não quero que seja MM o resto tudo do curso, eu quero que seja MS ou SS, eu quero... sabe, ter mais disponibilidade pra estudar pra poder tentar ficar melhor.

**Bov:** Professora, eu, assim, eu me entendo como um bom aluno no sentido de que eu presto atenção no que o professor tá falando, se eu tenho alguma dúvida eu pergunto, e se eu tenho alguma informação minha que eu absorvi que o que possa enriquecer aquela aula eu também me manifesto, sabe, eu acredito que assim, pode ser que isso transpareça às vezes que a gente tá querendo ter... Deixar uma imagem de bom aluno, de empenhado, não, mas é por interesses espontâneos, a minha preocupação na verdade não é com diploma, é só com conhecimento porque o que eu faço lá no laboratório eu já faço, eu já manipulo, mas eu estudando eu vou poder aprimorar mais isso aí né? Entendo como um bom aluno preocupado, interessado, mas sem querer demonstrar isso não, é uma coisa natural.

**Lax:** Totalmente, porque não só de tirar notas boas, mas ter uma conduta boa na sala que eu sou a vice representante, então tem que dar uma... Ajudar até mesmo o pessoal da sala porque tá (...) vou lá e tento alertar, então... É, eu tento ser... ter uma boa imagem pra passar pro pessoal da turma.

**Let:** Eu acredito em mim, acredito que eu posso superar esse MI claro, eu acho assim, que ninguém é obrigado a dar aula ninguém, né? Principalmente aluno, acho que você

tem que conseguir. Se foi um MI, ótimo foi um MI, não é ótimo não, mas assim, foi o que você conseguiu, se foi um SS, parabéns! Foi um SS. Mas assim, eu acho que é isso, você tem que... O que vale é aquilo que você mereceu assim, em termos, Nossa! aquilo foi merecido, se foi um MI foi um MI, se foi um SS foi um SS e assim por diante. Pra mim é importante, né? Tipo, eu não vou colar, eu não vou pedir um trabalho pra fazer, não vou pedir, pagar pra fazer, eu vou fazer nem que eu tire um MI nesse negócio aqui, mas eu vou fazer, vai ser... Se for um SS ou MI vai ser pelos meus méritos fui eu quem fiz.

**Lip:** Eu acho que o diploma é um... Bom, o diploma é importante, mas não é tudo. Pra mim o mais importante é sair daqui uma profissional qualificada, eu quero sair daqui... Eu quero aprender o máximo que eu souber, sugada das aulas dos professores, de formar uma consequência, de formar uma consequência do meu curso, mas se for pra sair daqui com o diploma sem saber nada como eu saí do nível médio, eu prefiro continuar pegar mais matérias porque eu quero sair daqui uma profissional qualificada, acho que é mais importante.

**Lov:** Não. Eu tenho que passar como boa aluna, eu acho que eu tenho que tentar trabalhar minha dificuldade, descobrir sabe? Porque não adianta eu tirar MM e quando chegar lá na frente eu vou exercer minha profissão, eu vou passar pro aluno algo errado? Não. Tenho que aprender agora, aqui que é o lugar de errar.

## TEXTO 12

### Entrevista semiestruturada

#### Respostas dos colaboradores da pesquisa sobre a representação da educação superior e sobre as diferenças entre esta e o ensino médio

**Hax:** Educação superior pra mim assim, a diferença é que você entende mais como funciona a sociedade, como funciona hoje o trabalho das pessoas, como que se organiza. Na minha área. De uma maneira geral é tipo alcançar uma renda melhor, um trabalho melhor, dar uma sustentação melhor pra sua família.: É tem diferença. Ah nas próprias pessoas que ensinam o conteúdo pra você já é diferente, se aprofunda mais na área que você está estudando, você entende melhor, essa é a diferença.

**Het:** Olha, eu entendo que você se especializar numa área que você gosta e a tua área assim, se aprofundar naquele tema que você está se propondo, né? E...Ah não sei eu tô confusa. Mas eu acho que é isso mesmo. Toda, toda acho que ensino médio você vê as disciplinas de um modo superficial, é como se fosse aquilo que eu apresentasse pra você, pra você decidir com qual disciplina você vai se relacionar melhor pra você decidir o que você quer fazer, o que você quer trabalhar, entendeu? Eu acho que quando você escolhe o seu curso você tem mais um contato mais... Você é mais ligado com aquele assunto e você tem mais habilidade pra falar sobre aquilo, (porque eu penso assim). Projetos futuros, à aula que você quer se dedicar mais porque quando eu estava no ensino médio tinha matérias que eu não suportava, por exemplo, matemática. Eu sempre gostei, estudei, eu sempre gostei de História eu acho que isso é fundamental, você fazer algo que você goste e eu vejo no ensino médio uma oportunidade pra você estar conhecendo vários campos e pra vocês estudar melhor, ter mais habilidade, facilidade e você escolher o que você quer estudar ou sei lá, acho que é isso.

**Hip:** A educação superior já é algo voltado mesmo... Como o nome já fala “superior”, né? É sua profissão, então é uma coisa que você vai estudar direcionado a algo que você queira ser no futuro, né, e já o ensino médio não, né, aquilo lá é uma base que você tem que ter, entendeu?

**Hov:** Ah eu acho assim, que o ensino médio pra você chegar à educação superior você tem que passar por essas etapas né? Assim, é diferente no caso do fundamental pra...é toda uma etapa e qual é a importância? Ah superior eu acredito que é algo que tá superior ao ensino médio, então você já vai ter uma noção do que você quer ser, né? Já tem que escolher uma profissão. O ensino médio é como que você tivesse ainda meio sem saber o que você quer, então quando você vai pra lá já tem que saber. “Eu quero fazer isso”. E assim, cada pessoa pensa de uma forma diferente, mas eu acho que você já tem que sentir o que você quer pra você não começar uma coisa e falar: “Não é isso que eu quero”. Você já...

**Bax:** Eu acho que a principal diferença da graduação pro ensino médio é uma maior responsabilidade do estudante, né? Eu vejo que eu devo assumir uma maior responsabilidade, eu mesma tenho que correr atrás, não tem mais aquela coisinha de o professor explicar em sala... Eu sou responsável por mim mesma

**Bet:** Só uma profissão assim, que a gente escolhe pro nosso futuro e acho que a gente tem que gostar de estudar também, é importante. Eu já tive vários problemas também de achar um curso certo. É que eu já estudei Nutrição, eu fiz até o quarto semestre. Eu demorei muito pra decidir assim, de largar porque eu fiquei com medo, mas aí eu larguei e tô fazendo Biologia e tô gostando, estou no terceiro semestre agora. Ah ensino

médio você tem que fazer tudo, todas as matérias, é mais difícil. Eu tive muita dificuldade no ensino médio também. É, ensino superior a gente escolhe, né? A gente já tem um caminho definido mais ou menos, é melhor, acho que é mais fácil, é mais interessante também, né? Porque é o que a gente gosta é o que a gente quer.

**Bip:** É mais específico, ele é mais direcionado, né? Por exemplo, eu posso escolher, eu gosto de Biologia, sempre gostei de Biologia, o ensino médio tudo que era História, Geografia que era chato pra caramba, né? Então se você não gosta da matéria não é legal você ficar na sala assistindo isso, então é um estudo mais direcionado pra fazer o que você realmente gosta. É que o ensino médio é mais geral, né? Aprende assim, pra ter uma base pro ensino superior, mas tem muita coisa que você não vai usar porque não é uma coisa que você queira pra sua vida, entendeu?

**Bov:** Professora, eu imagino assim que, à grosso modo, seria eu acho que o último estágio de ensino, alguma coisa assim, uma atividade mais... um estudo mais direcionado, imagino... entendo... curso superior... Por exemplo, professora, porque o curso, o ensino superior te dá as possibilidades de você, por exemplo, trabalhar na área de ensino propriamente, na área da saúde, na área de engenharia, por exemplo, construção, alguma coisa assim.

**Lax:** Difere porque o ensino médio você tem que aprender a educação básica que é básico pra cada ser humano. E o ensino superior você estuda o que você gosta, o que você quer e aprofunda muitas coisas que você aprendeu no ensino médio.

**Let:** Eu entendo... Eu vejo que educação superior hoje é... O estudo ele não acaba né? Ele... Como já foi dito até num vídeo que a senhora mesmo passou, eu não me lembro, acho que foi a Teresinha, eu entendo assim que ela falou, né? Educação, a aprendizagem é contínua, você não acaba, não é porque vou fazer uma graduação que eu “Ah tô formada, sei tudo.” Não sei tudo eu sei que é um degrauzinho, degrauzinho que eu vou colocar meu pé e tal, mas que eu preciso estar buscando outras coisas, buscando outras informações e continuar estudando. Assim, pra mim representa muito porque assim, eu pra chegar até aqui, ou seja, como diz o ditado aí “(...) pra chegar até aqui onde eu cheguei (eu quase não dormi)”, a música fala isso, então eu gosto até dessa música pra mim representa muito e também eu sei que não é muito porque eu preciso buscar mais, não é tudo, é muito mas não é tudo. Então assim, eu vejo um caminho, a dimensão do caminho aberto pra eu conseguir outras coisas, né? Sempre tive vontade, eu gosto muito da área da educação, sempre amei escola, nunca dei trabalho pro meu pai, meu pai nunca comprou um lápis nem uma borracha pra mim, não porque ele não quisesse, eu sempre que gostei de trabalhar, eu comecei a comprar minhas coisas e a partir de então eu nunca dei trabalho, reunião, ninguém nunca chamou meu pai, meu pai nem sabe em que série que eu estava, só sabe que eu estudo, mas ele não tem essa... essa...Essa dimensão assim de primeiro ano, de segundo grau, de terceiro grau, essas coisas ele não sabe, pra ele... sabe que eu tô estudando, mas assim, eu considero um grande passo, porém não tudo. Eu acho que difere muita coisa. É... Por exemplo, o meu segundo grau, eu estudei assim... Não acho que a escola pública... Nunca estudei em escola particular pra falar assim, comparar uma com a outra, mas assim, pelo que eu tenho visto a escola pública no país é precária e assim, na região Norte de onde eu vim. O segundo grau eu fiz aqui em Taguatinga, mas assim, eu tô vendo coisa que eu sinto dificuldade que eu nunca tinha visto antes, até pelo fato também que tem o quê? Tem uns dez anos que eu parei né? Então assim, também não

tava estudando, não tava me atualizando. Se a gente parar de estudar... Por exemplo, eu termino a graduação aqui não vou trabalhar, não vou... não vai adiantar nada, tem que estar estudando. Então assim, pra mim difere muita coisa, primeiro, porque eu vim de um primeiro grau muito mal feito, lá no Norte educação é pior que aqui no DF, então eu cheguei do Norte pra cá, vim fazer meu segundo grau, senti assim, um choque, né, vamos dizer assim, e até eu assimilar coisa com coisa. Mas assim, aí fiz o segundo grau, também não foi lá essas coisas e tal que era noite e eu sempre trabalhei, era aquela corrida sempre chegava a aula tinha começado e às vezes o professor faltava, tinha greve, então assim, de cem por cento eu devo ter aproveitado aí uns cinquenta. Então assim, difere muita coisa. Hoje eu sinto dificuldade em razão disso e em razão de também não ter continuado, estudando mesmo que sozinha em casa vendo, olhando, correndo atrás, difere muito.

**Lip:** Bom, quando eu entrei aqui, eu achava que... Que seria um aprimoramento, eu achava que ia aprimorar o que eu já sabia, mas quando eu cheguei aqui, eu descobri que não sabia de nada. Eu entrei no curso de Letras, na verdade eu queria fazer Pedagogia, eu entrei no curso de Letras achando que eu ia aprender gramática, tudo que eu não aprendi no nível fundamental e médio e depois que eu entrei aqui eu descobri que não, que... Bom, a minha visão é diferente, eu acho que o nível superior ele te ajuda muito, te dá uma base sólida pra você se formar como profissional, mas não basta você fazer só nível superior, não basta você concluir o nível superior, eu acho que você tem que está sempre se aperfeiçoando porque o conhecimento não é uma coisa estanque, você está sempre em processo de aperfeiçoar então, quanto mais você estuda mais você descobre que precisa estudar ainda mais, não sei se... Bom, a minha experiência no ensino médio não foi muito boa porque eu percebia que os professores eles não tinham muito empenho. A escola que eu estudei numa escola pública do Cruzeiro, então os professores não eram empenhados em ensinar, tudo que eu aprendi eu buscava por fora porque eu acho que se eu tivesse feito o ensino médio só porque os professores passaram pra mim hoje eu saberia muito menos do que eu sei.

**Low:** acho que educação superior é um estudo mais... mais... Tô sem palavras. (grande pausa) Difere do ensino médio? Pra mim é um estudo mais...vai trabalhar um pouco mais daquilo que a gente vê na escola, até entre outros autores, acho assim...

## TEXTO 13

### Notas de campo do grupo focal

Texto 13 A

#### **Câncer 21/06 a 21/07**

O eclipse em seu signo vai desencadear mudanças na sua autoestima e no seu modo de agir. O corpo indicará onde você falha – se anda engolindo sapos, a área gástrica se ressentirá. O que ficou guardado virá à tona para ser transformado, pois este novo ciclo exige uma “desintoxicação”. Seja comedida em suas ações, já que precisará de energia para se recompor. Há preocupação com a família, e a comunicação entre os irmãos trava. Lembre-se: palavra preciosa é palavra dita na hora certa. Isso ajuda também na vida amorosa, que será testada. Melhor conter as expectativas e ter calma, avaliando as próprias carências de modo maduro. Sentirá vontade de olhar além das questões materiais – sua confiança virá da intimidade com os assuntos da alma.

Revista Cláudia. Nº 7, ano 48, jul. 2009.

O reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, seu contexto de uso, sua função social específica, seu objetivo comunicativo e seu formato mais comum relacionam-se aos conhecimentos construídos socioculturalmente. A análise dos elementos constitutivos desse texto demonstra que sua função é

- A) vender um produto anunciado.
- B) informar sobre astronomia.
- C) ensinar os cuidados com a saúde.
- D) expor a opinião de leitores em um jornal.
- E) aconselhar sobre amor, família, saúde, trabalho.

#### **P: Por que vocês acham que vocês acertaram a resposta?**

LIP: Cada gênero tem uma função... definido dentro do seu gênero horoscopo, né, tem que saber a função que o gênero exerce. Dentre essas questões aqui, caberia duas respostas.

HAX: Eu acho que a regra das revistas é colocar esses horóscopos para vender para ter maior público, mas eu acho que o objetivo é para comprar esses aconselhamentos.

BIP: Todo horóscopo tem uma função comunicativa talvez de... talvez seja de aconselhar, então dentro dessa função que ele exerce é aconselhar a posteriori.

HET: Eu imagino que o texto conduz o leitor a concordar com ele, assim, vende-se para atingir a expectativa e leva o leitor a concordar com o que o texto fala.

LET: É muito eu acho que é para aconselhar. Quer convencer daquilo que ele pensa e tal.

**P: O que no texto fez com que vocês ficassem em dúvida sobre a resposta certa?**

HAX: aqui tá escrito, embaixo, ... de onde surgiu esse horóscopo, revista... ele tá inserido na revista Cláudia.

LET: Quando a mídia produz uma revista, enfim... ela tem intenção de vender o produto e o leitor, ele comprou o produto porque ele está interessado no conteúdo que está inserido naquele produto. Porém eu acho que a função do horóscopo, que é um gênero textual, é aconselhar. Para ele ler e buscar aquilo que ele acredita. A venda do produto me deixou na dúvida.

**P: Se não tivesse essa fonte da Revista, o que você entenderia?**

HET: Ai eu marcaria direto o aconselhamento.

**P: Pelo texto, dá para identificar a quem é direcionado?**

LET: sim, para as pessoas que tem signo de câncer.

Vários respondem: à mulher

LIP: Quem lê Cláudia é mulher, então é para a mulher.

**P: Para entender o texto e o contexto da pergunta, o que foi necessário?**

LET: Conhecimento de mundo acerca do gênero textual horóscopo.

LIP: Quando eu li o título, de cara eu achei que era sobre doença e aí quando eu comecei a ler eu vi que era horóscopo.

HAX: Quando eu li câncer eu achei que ia falar de doença. Quando eu comecei a ler, eu vi que era horóscopo e fui direto para as perguntas, mas quando eu li a letra (a) eu fiquei em dúvida e voltei a ler o texto todo para ter mais certeza.

BAX - Se não souber a função do texto, não é possível responder de primeira.

HET – Eu fui direto para a letra ‘e’ porque o horóscopo é para aconselhar.

Notas do pesquisador:

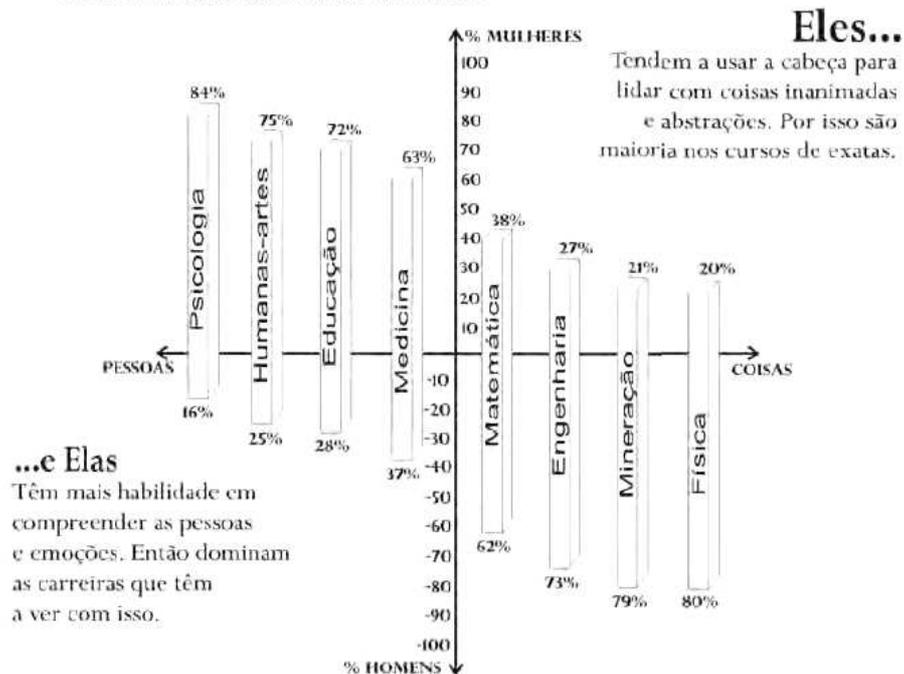
Alguns estudantes parecem realizar, a princípio, leitura top down, conforme mostra a fala de HAX ‘Quando eu comecei a ler eu vi que era horóscopo e fui direto para as perguntas, mas quando eu li a letra (a) eu fiquei em dúvida e voltei a ler o texto todo para ter mais certeza.’

Eles demonstraram ficar na dúvida entre as respostas “a – vender um produto” e “e – aconselhar sobre família, amor, saúde e trabalho”, em razão de terem confundido a finalidade social do horóscopo à estratégia de marketing da editora para poder vender mais revista. Esse fato se deu em razão de a fonte do gênero textual trazer o nome da revista em que ele foi veiculado. Contudo, não tiveram dificuldade em responder a esse item.

## Texto 13 B

### CADA UM NA SUA

O que o sexo dos matriculados nas universidades brasileiras diz sobre a mente dos machos e das fêmeas.



Superinteressante. Ed. 256, set. 2008.

Segundo pesquisas recentes, é irrelevante a diferença entre sexos para se avaliar a inteligência. Com relação às tendências para áreas do conhecimento, por sexo, levando em conta a matrícula em cursos universitários brasileiros, as informações do gráfico asseguram que

- A) os homens estão matriculados em menor proporção em cursos de Matemática que em Medicina por lidarem melhor com pessoas.
- B) as mulheres estão matriculadas em maior percentual em cursos que exigem capacidade de compreensão dos seres humanos.
- C) as mulheres estão matriculadas em percentual maior em Física que em Mineração por tenderem a trabalhar melhor com abstrações.
- D) os homens e as mulheres estão matriculados na mesma proporção em cursos que exigem habilidades semelhantes na mesma área.
- E) as mulheres estão matriculadas em menor número em Psicologia por sua habilidade de lidarem melhor com coisas que com sujeitos.

### P: Por que vocês acham que vocês acertaram a resposta? (gráfico)

LOV: Eu marquei a (b) porque as mulheres são matriculadas em cursos mais sociais que lidam mais com questões de humanas e os homens mais com números. O homem é mais quantitativo e a mulher mais com a emoção.

LIP: Eu concordo que a mulher é mais emotiva. Os homens agem mais pela razão.

BAX: Eu acho que eu acertei porque levei em consideração o gráfico, procurei ver o dado que se encaixaria melhor, só que não concordo que a mulher é mais emotiva e que o homem mais razão, eu acho que isso tudo é construção social que vem de muito tempo e chegou nesse ponto que alguns acham que tem profissão que é mais para homem e profissão que é mais para mulher. Eu acho que ambos conseguem desenvolver habilidades iguais. Eu acho que por causa dessa construção, “há, minha mãe me falou que mulher faz isso e homem aquilo”, aí foi passando e ambos desenvolvem as mesmas habilidades.

**P: Que tipo de conhecimento vocês mobilizaram para responder a questão.**

HAX: Eu utilizei o conhecimento que eu aprendi no primeiro semestre sobre pesquisa qualitativa e quantitativa. Quando eu vi os dados, eu vi que era pesquisa qualitativa.

HET: Eu utilizei o gráfico e a conclusão da pesquisa.

LET: Eu usei o gráfico e o que eles falam que as mulheres têm mais a ver com emoções, mas também o que os outros falam.

BIP: Eu vi o gráfico e concordei com o que as pessoas falam, que estão nas frases.

HAX: Mas, professora, mas também, o que está aqui não condiz com o gráfico. Foi também por eliminação, porque se vai lendo e diz, “pô, pera aí, não tem nada a ver com o gráfico”.

LOV: Na anterior não tinha como eliminar, era mais racional.

LET: Eu respondi a questão em cima do gráfico, mas também por eliminação, por que as respostas não tem nada a ver com ele.

Notas do pesquisador:

O gênero textual utilizado neste item avaliativo não servia como situação estímulo para sua resolução. Ele foi utilizado apenas como pretexto, pois para responder ao item não era necessário o texto que o antecedia. Os colaboradores da pesquisa não demonstraram dificuldade em responder a este item. Apenas um foi capaz de perceber que o texto não era necessário para responder ao item. Os demais disseram ter utilizado o gráfico para solucionar o problema.

Na verdade, os alunos gabaritaram o item por eliminação.

## Texto 13 C

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LUSPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- A) expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- B) a quebra de fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- C) ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- D) contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- E) assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

### **P: Por que vocês acham que vocês acertaram a resposta? (mas...)**

HET: Na verdade, eu não sei, eu sou péssima em gramática, eu acho que eu errei. Mas eu fui mais por intuição, não tinha muito o que fazer. Quando eu estudava, eu não gostava de gramática, mas eu acho que eu errei. Foi mais por feeling, não sei. Eu acho que eu errei.

HAX: Pelo que eu entendi, a gente vai sempre levando à conclusão do texto, quando você chega no fim e vê, mas eu achei que a que se encaixava mais, era esse da conclusão.

BAX: Eu fiquei em dúvida entre a (d) e a (e).

LET: Eu assinalei a (e) porque eu achei que era mais lógica, intuição.

LOV: Eu acho que tem uma sequência no texto.

BIP: Eu acho assim, o primeiro “mas” ele retoma uma ideia anterior, quando ele fala do calor forte no apartamento que estava aos poucos pagando. Mas o segundo “mas”, ele retoma a ideia, mas dá a impressão que está concluindo a frase, quando ela fala assim “ela só plantou o que ela tinha na mão”, então é a conclusão de uma ideia que ela só plantou aquilo que ela tinha, ela não recorreu a outras, entendeu? Então é por isso que eu acho que o primeiro mas retoma uma ideia e o segundo tá concluindo. É a conclusão de uma ideia que ela só plantou aquilo que ela tinha, ela não recorreu a outros.

LIP: O último “mas” parece que ele tá explicando. O primeiro não. Quando ele fala “ela plantara as sementes que tinha na mão, não as outras.” Foram só aquelas lá que ela plantou, então o sentido deles é diferente.

LOV: Pra mim é o mesmo que o de cima.

LET: Eu acho que tem uma distinção entre o primeiro e o segundo.

BAX: Eu não sei, acho que esse segundo “mas” é mais específico. Eu sei que parece que é diferente.

**P: O que é necessário para compreender o texto?**

Várias respostas ao mesmo tempo: Conhecimento gramatical.

**P: O que da gramática te levaria a responder a questão?**

HAX: O sentido.

BAX: O sentido.

HET: Eu acho que é uma questão de lógica.

LOV: Eu também acho.

BET: Eu não sei, eu tô em dúvida porque a função do primeiro ‘mas’ parece que é *aditivo* e o segundo é *conclusivo*. Eu não sei, fui pela lógica.

LET: O segundo chega a uma *conclusão*, o outro é ...

LAX: Esse primeiro ‘mas’ é aditivo, não é?

LIP: Professora, essa dúvida é porque nos não tivemos o hábito de aprender as regras gramaticais entendendo o texto.

HET: O EM não foi tão bom, ele foi fraco e não deu condições pra gente.

Notas do pesquisador:

Quando o item requer que a resolução do problema seja dada por meio da produção do sentido das conjunções, por exemplo, eles acham que é lógica, é intuição. Como não produzem o sentido necessário à resolução do problema, a ‘lógica’ é *chutar*.

Acham que é lógica em razão de a questão estar solicitando que reconheçam o sentido do conectivo.

Todos atribuem o fato de não compreenderem o texto à falta de conhecimento da estrutura gramatical.

### **A Herança Cultural da Inquisição**

A Inquisição gerou uma série de comportamentos humanos defensivos na população da época, especialmente por ter perdurado na Espanha e em Portugal durante quase 300 anos, ou no mínimo quinze gerações.

Embora a Inquisição tenha terminado há mais de um século, a pergunta que fiz a vários sociólogos, historiadores e psicólogos era se alguns desses comportamentos culturais não poderiam ter-se perpetuado entre nós.

Na maioria, as respostas foram negativas, ou seja, embora alterasse sem dúvida o comportamento da época, nenhum comportamento permanece tanto tempo depois, sem reforço ou estímulo continuado.

Não sou psicólogo nem sociólogo para discordar, mas tenho a impressão de que existem alguns comportamentos estranhos na sociedade brasileira, e que fazem sentido se você os considerar resquícios da era da Inquisição. [...]

KANITZ, S. A Herança Cultural da Inquisição. In: *Revista Veja*. Ano 38, nº 5, 2 fev. 2005 (fragmento).

Considerando-se o posicionamento do autor do fragmento a respeito de comportamentos humanos, o texto

- A) enfatiza a herança da Inquisição em comportamentos culturais observados em Portugal e na Espanha.
- B) contesta sociólogos, psicólogos e historiadores sobre a manutenção de comportamentos gerados pela Inquisição.
- C) contrapõe argumentos de historiadores e sociólogos a respeito de comportamentos culturais inquisidores.
- D) relativiza comportamentos originados na Inquisição e observados na sociedade brasileira.
- E) questiona a existência de comportamentos culturais brasileiros marcados pela herança da Inquisição.

### **P: Por que vocês acham que vocês acertaram a resposta?**

HET: Por intuição.

LOV: Por eliminação.

LET: É de interpretação.

LOV: Eu marquei a (e), mas eu fiquei na dúvida... Aqui na (a) diz que enfatiza e na (e) ele não faz isso. Aqui na (b), acho que ele quer questionar. Aqui na (c) eu fiquei na dúvida... “contrapõe”; aqui da (d), também, “relativiza”, fiquei na dúvida e acabei marcando a (e). Eu fiquei na dúvida em relação ao significado.

HET: Então, eu fiquei super em dúvida entre a (d) e a (e) e eu acabei marcando a (e), porque desde o começo o autor começa questionando e depois ele mesmo se questiona, eu não sou isso ou aquilo, mas esse ‘relativiza’. Eu fiquei muito em dúvida sobre o que significaria *relativiza* nesse contexto, mas eu acabei marcando a (e) porque eu achei que o autor, desde o começo do texto ele questiona os outros.

LET: Eu fiquei em dúvida e escolhi a (d) porque a questão da herança vem desse povo português, colonizadores e tudo o mais, e esse “relativiza” que eu não sei, mas, eu acabei escolhendo a (d).

HAX: Na verdade eu marquei a (b) porque ele contesta. Ele fala em manutenção, e manutenção é quando alguém faz manutenção. E uma herança, ele fala de uma herança. Essa (d), “relativiza” o que é relativo, dependendo de como uma coisa acontece, tem esse comportamento. Mas só que ele também não tá relativizando nada aqui, esse comportamento. Eu acho que ele tá questionando essa herança. Eu não sei não.

BAX: Essa palavra manutenção, ela é voltada ao texto, nenhum comportamento permanece tanto tempo depois. Eu marquei a (b) porque eu achei que ele questiona os sociólogos, aqui, “eu não sou psicólogo nem sociólogo”...

LOV: Essa palavra aqui, relativiza, eu entendi agora.

### **P: Que conhecimentos são requeridos para entender o texto?**

LET: Conhecimento de história.

BAX: Eu acho que é mais interpretação, ele não tá pedindo conhecimento de história.

LOV: Ele não tá falando de história.

LIP: Ele não tá falando especificamente de Portugal e Espanha, ele tá falando que a inquisição durou mais em Portugal e Espanha, então a primeira questão aqui você já elimina.

HAX: Precisa ter conhecimento das palavras “relativiza, contrapõe e contesta”

HET: Como eu não sei o que é relativiza, eu marquei essa (d).

Notas do pesquisador:

Os alunos não sabiam o significado dos termos *relativiza*, *contrapõe* e *contesta*.

Ficaram na dúvida sobre a manutenção de comportamentos, na verdade, não sabiam se era porque se repetiam ou se duravam.

Não entenderam que o autor do texto contesta o ponto de vista de outros autores sobre a manutenção de comportamento gerados pela inquisição em razão de não saberem o significado de algumas palavras.

Os estudantes não conseguiram compreender o valor semântico do conectivo “embora”, ou seja, que o argumento que o conectivo introduz não valida a conclusão que se espera. Essa oposição é encontrada no último parágrafo do texto: “Não sou psicólogo nem sociólogo para discordar, mas tenho a impressão de que existem alguns comportamentos estranhos na sociedade brasileira, e que fazem sentido se você os considerar resquícios da era da Inquisição.” A produção de sentido de sua contestação se dá por meio do uso do verbo ‘discordar’ e da conjunção ‘mas’, o que demonstra a dificuldade dos estudantes em compreender isso, uma vez que a maioria não conseguiu gabaritar esse item.

## Texto 13 E

O Flamengo começou a partida no ataque, **enquanto** o Botafogo procurava fazer uma forte marcação no meio campo e tentar lançamentos para Victor Simões, isolado entre os zagueiros rubro-negros. **Mesmo** com mais posse de bola, o time dirigido por Cuca tinha grande dificuldade de chegar à área alvinegra **por causa do** bloqueio montado pelo Botafogo na frente da sua área.

**No entanto**, na primeira chance rubro-negra, saiu o gol. **Após** cruzamento da direita de Ibson, a zaga alvinegra rebateu a bola de cabeça para o meio da área. Kléberson apareceu na jogada e cabeceou por cima do goleiro Renan. Ronaldo Angelim apareceu nas costas da defesa e empurrou para o fundo da rede quase que em cima da linha: Flamengo 1 a 0.

Disponível em: <http://momentodofutebol.blogspot.com> (adaptado).

O texto, que narra uma parte do jogo final do Campeonato Carioca de futebol, realizado em 2009, contém vários conectivos, sendo que

- A) **após** é conectivo de causa, já que apresenta o motivo de a zaga alvinegra ter rebatido a bola de cabeça.
- B) **enquanto** tem um significado alternativo, porque conecta duas opções possíveis para serem aplicadas no jogo.
- C) **no entanto** tem significado de tempo porque ordena os fatos observados no jogo em ordem cronológica de ocorrência.
- D) **mesmo** traz ideia de concessão, já que “com mais posse de bola, ter dificuldade não é algo naturalmente esperado.”
- E) **por causa de** indica consequência, porque as tentativas de ataque do Flamengo motivaram o Botafogo a fazer um bloqueio.

### **P: Por que vocês acham que vocês acertaram a resposta?**

LIP: Eu fui pela intuição.

HAX: Eu também.

HET: Eu também.

BIP: No início eu senti dificuldade por causa da marcação. Eu respondi mais pelo sentido do texto. Eu respondi a questão mais pelo sentido em si, porque, realmente, essas marcações me deixaram um pouco confusa.

BAX: Eu fiquei entre a (b) e a (e). Para mim ambas estão corretas.

LET: Eu fiquei em dúvida entre a (a) e a (b) também.

HAX: Eu fiquei em dúvida entre a (e) e a (d),

LIP: Eu marquei a “e”.

BAX: Eu também.

BIP: Eu também.

### **P: Que conhecimentos são requeridos para responder ao item?**

Todos respondem ao mesmo tempo: ‘Da gramática’.

LIP: O sentido também ajuda muito.

BAX: Eu marquei a (e), porque na realidade, assim, quando ele fala que “**após** é conectivo de causa”, eu não consigo vê isso. Não parece que é um conectivo de causa, parece professora?

Nesse momento houve esclarecimento por parte da pesquisadora que ‘após’ não é conectivo de causa.

LOV: Eu fui pela lógica.

BIP: Quando ele fala “contém vários conectivos”, eu não consigo vê isso. Eu marquei a “e”.

LIP: Eu acho que não é a letra “b” porque “*alternativo*”. Aqui não seria “ora, ora”, ‘ou, ou’?

BIP: Se eu tiver a frase “enquanto a professora entrega os trabalhos, eu faço a prova” não é alternativo?

A pesquisadora esclareceu que nesse caso, o sentido é de concomitância.

BAX: Então ‘enquanto’ não é que quando o time começou de um jeito e outro fez outra coisa? É ao mesmo tempo, não é?

A pesquisadora esclareceu e deu exemplos de situações em que eventos ocorrem alternados e em concomitância, a fim de esclarecer as dúvidas dos estudantes.

Notas da pesquisadora:

O gabarito da questão era a letra (d). Os alunos não conseguiram compreender a ideia de concessão do conectivo ‘mesmo’.

Demonstraram muita dificuldade em compreender o sentido do conectivo “enquanto”. Para alguns, *enquanto* tem valor semântico de alternância. A pesquisadora esclareceu que alternância é diferente de concomitância e deu exemplos.

Todos atribuem essa dificuldade ao não conhecimento da estrutura gramatical.

Em todas as respostas, a pesquisadora esclareceu todas as alternativas de resposta e dirimiu as dúvidas dos alunos quanto à produção de sentido das conjunções.

Ao final da atividade, a pesquisadora conversou com os estudantes sobre a pesquisa e sobre o trabalho que estava desenvolvendo. Esclareceu a respeito da construção das identidades dos estudantes e sobre como as negociavam discursivamente. Eles relataram ter gostado muito da atividade realizada no grupo focal e que as aulas de língua portuguesa deveriam ser dessa forma, para que eles pudessem compreender a língua portuguesa nos textos.

Disseram ter aprendido muito com a atividade e que sentem muita dificuldade em compreender o sentido das conjunções nos textos que leem.

## Apêndice V – Relatos escritos dos colaboradores da pesquisa

### LAX

- 1) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

Desde o ensino fundamental tenho interesse em escrever e ler. (Sempre) demonstrarei um fôlego de palavra, o que sinto, o que acho e o que quero. Já na leitura, busco "viver" aquilo que luo, envolvendo-me na história e procurando relações e ou expressões para o deficho. Com o incentivo de meu avô e pai, desenvolvi bastante a prática de ler e, (consequentemente), desenvolvi gosto pela dissertação. Foram essas, portanto, as causas da minha pelo curso de Letras. Neli, escolho um método - tudo o que gosto e, com os conhecimentos adquiridos, melhoro minha forma de ler e escrever. É o mais importante: gostando cada vez mais.

2) Redija um texto comparando suas capacidades (habilidades) de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até momento.

Anteriormente ao curso, lia de modo superficial, não procurava entender e nem costumava ler os conteúdos anteriores. Quanto à escrita, escrevia excessivamente os textos e não tinha coerência. Com o curso aprendi a consultar esses textos e colocá-los em prática e que aprendo no dia-a-dia.

3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

Com melhoria no vocabulário, na escrita e compreensão textual. Deixei de ser aquela menina que queria apenas passar o que quer. Sendo assim, sinto-me com maior capacidade em relação ao mercado.

- 2) 1) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

Durante os dois primeiros anos do ensino fundamental, (7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup>), foi mencionada a leitura de obras de alguns autores mais importantes para a literatura nacional. No ensino médio, devido ao interesse em curso técnico, a leitura ficou um pouco de lado, mas o interesse pela informação através do jornal e revista impressos mudou um pouco em relação ao compromisso de ler e não ler que formular ou extrair ideias e conceitos.

A leitura dessa forma (informal) passou a ser, de certa forma, superficial e com isso passei a ter interesse difíceis para redigir, organizar ideias. Hoje tenho que praticar a organização das ideias de forma bem básica antes de resumir um texto.

2) Redija um texto comparando suas habilidades de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até o momento.

A leitura de superficial e informal passo a ser um foco, um desafio para formular meus conceitos a partir da compreensão.

3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

Tenho maiores papéis de atuação profissional e maior responsabilidade no ofício atual.

- ③ 1) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

No Ensino Fundamental | minha trajetória de leitura foi bem escassa, quando eu lia era história em quadrinhos e algum tipo de livro que tinha mais imagens do que texto, no médio e intensidade aumentou na medida em que eu precisava falar, pensar e escrever melhor, lia vários livros de história, literatura, artigos e o que sempre gostei, matérias, artigos, notícias que falavam de política; hoje na graduação minhas práticas de leitura são mais ricas, leio artigos, matérias, livros recomendados pelos professores e livros de bibliografia que eles passam.

2) Redija um texto comparando suas capacidades habilidades) de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até momento.

Quando não era universitário, minhas habilidades eram razoáveis, pois sempre fui amigo das palavras e de Oratória, hoje no curso superior posso dizer que essas mesmas habilidades tiveram um crescimento vortez; Posso perceber como minha escrita, argumento, raciocínio melhoraram.

3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

hoje posso entrar no mercado de Trabalho de maneira mais segura, confiante, vejo que a cada semestre que passo, ou seja, que evoluo, posso crer que me sinto mais preparado e um profissional com manejos que quando eu tinha só o Médio eu não tinha, sou um profissional bem melhor posicionado e bem mais competente.

- 4) 1) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

Comecei o ensino fundamental com cinco anos de idade e tinha acabado de chegar em Portugal. Sempre fui uma menina muito tímida e falava muito pouco. Com a chegada de um novo país, fiquei muito mais tímida e mais quieta do que já era. Nos primeiros anos do ensino fundamental, até aproximadamente a quinta série, a minha escrita não era muito boa, eu tinha algumas dificuldades na leitura, mas escrever para mim era muito mais difícil. Eu ainda não tinha encontrado um estilo de letra confortável o suficiente na hora de escrever e a minha letra era horrível. Na quinta série eu fui embora de Portugal direto para o Canadá. Aprendi inglês e finalmente encontrei um jeito de escrever que me agradava. Da quinta à oitava série eu me adaptei com o inglês. À partir da nona até a décima primeira série eu sei escrever muito bem e até recebia elogios dos professores. Depois da minha volta ao Brasil, ingressei no segundo ano do ensino médio e ainda lembrava do que tinha aprendido em Portugal. Por ter mantido o português, não tive muita dificuldade na escrita, mas sim em áreas gramaticais e literárias. Pela primeira vez eu era muito melhor na escrita do que na gramática. Os professores gostavam dos textos que eu escrevia, mas eu era muito insegura e sempre achava que o meu desempenho era inferior ao exigido. Hoje, no ensino superior, sinto-me muito mais segura à respeito das minhas habilidades e tenho tido mais interesse em literatura e no uso de palavras novas e mais elaboradas.

2) Redija um texto comparando suas habilidades de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até o momento.

Antes de ingressar no ensino superior, o sentimento de insegurança quanto à minha capacidade intelectual era muito maior e atrapalhava muito o meu desempenho na escrita. A minha escrita era fraca e, pela falta de prática, isso permaneceu por bastante tempo. A insegurança que eu sentia atrapalhava muito o meu desempenho. Após ingressar no ensino superior, a minha insegurança foi diminuindo aos poucos. A realização de trabalhos, projetos, pesquisas, etc. colaboraram muito para o desenvolvimento da minha organização e da minha capacidade na hora de elaborar frases e textos. Foi no ensino superior também que eu comecei a me interessar mais por livros. Esses dois aspectos têm me ajudado muito na escrita e, conseqüentemente no planejamento e desenvolvimento de trabalhos.

3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

Hoje, no terceiro semestre do meu curso, ainda encontro-me um pouco confuso à respeito de qual profissão eu seguirei futuramente na minha área. Por causa das poucas chances de estágio, ainda não tive oportunidade de adquirir experiência prática suficiente e, por causa disso, tenho tido dificuldades de relacionar aquilo que aprendo dentro da sala de aula à minha vida fora da faculdade. Por enquanto, o meu dever é continuar pesquisando estágios e depois de ter alguma experiência, escolher qual área do meu curso euerei escolher. Portanto, hoje no terceiro semestre, eu ainda tenho várias dúvidas sobre o meu curso e sobre as futuras possibilidades disponíveis ~~em~~ na minha área de trabalho.

- 5) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

Desde o começo escolar, no início do jardim da infância era trabalhado com letreiramento, um aprendizado inicial, rabiscos. Na alfabetização no colégio onde estudava já eram rígidos os modos de se trabalhar com a escrita e a leitura.

O aluno deveria sair para a entrada no 1º ano com uma letra legível com uso de caligrafias e lendo pequenos textos e fazendo compreensão de leitura, para isso também eram demonstrados variados livros de historinhas. E no que me lembro do 1º ano, o aluno tinha que ler, copiar textos grandes, além de responder várias questões em sala e para casa. A professora dava ípeca, caso o aluno errasse eram apagadas as questões e tinham que as mesmas fazer novamente. Do 2º ao (ap) 4º ano ainda em escola particular era ~~tu~~ realizado as atividades de acordo com o livro didático e as provas tinham como questões as mesmas chamadas revisões de todos os assuntos dados. Na 5ª ao 9ª ano o estudo de língua portuguesa, agora em escola pública lidamos com o uso da ortografia, redação que era dada um tema qualquer, ao qual fazíamos e não sabíamos a estrutura, resumos, pesquisas, apresentações, culinária em que o professor pedia ingredientes e fazia a comida ao qual passava e penso em que isso me influenciaria

1) na prática de leitura e escrita. No curso de graduação as práticas de leitura e escrita estão sendo aprimoradas de acordo com o déficit escolar que sinto, mas nada disso estaria prejudicando meu desenvolvimento, pois não é só do professor que se faz o aluno, o mesmo deve correr atrás de seus próprios conhecimentos, esforçando esforços.

2) Redija um texto comparando suas capacidades habilidades) de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até momento.

Compare como a primarização do que já ~~est~~ conhecia ao desconhecido. Antes de ingressar eram vistas na escola algumas coisas repassadas na graduação, contudo ensinadas na maioria das vezes de modo evênes. Na medida de dificuldades, antes de ingressar não me vejo com deficit total, sempre eu na maioria das vezes, é mais fácil aprender com o livro que com o professor, habilidade por mim mesma adquirida. Na graduação desenvolvi o hábito de ler livros de diferentes contextos e práticas educacionais distintos.

3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

Com novos usos de práticas de (leitura) e escrita inovadoras, fazendo uso de diferentes gêneros textuais com (a) utilização da gramática normativa, e também com certa curiosidade (também) de testar essas novas práticas como uma verdade e comparando como o aluno se sai antes e depois desse novo aprendizado.

- 6) 1) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

No contexto escolar, sempre li livros de escritores clássicos da literatura portuguesa, considero minha leitura e escrita razoável para cada momento que transcorreu durante o ensino fundamental e médio, porém, acredito que não fui preparado para uma leitura acadêmica; Quando entrei no curso de graduação, realmente se instalou uma "crise", devido a palavras utilizadas no texto acadêmico, muitas delas, que fazem parte do próprio discurso de cada ciência, (sobretudo) a compreensão de alguns textos é complicada, necessitando a prática constante de leitura e busca de significados, que com o passar do tempo, já faz parte do seu cotidiano e hoje o que parecia insuperável, já não é.

Acredito que essa "crise", ocorre principalmente devido a disparidade de culturas ou do meio social em que se está inserido.

2) Redija um texto comparando suas capacidades habilidades) de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até momento.

Antes da graduação, minha leitura e compreensão eram muito mais passivas, era passada pelos acontecimentos do presente e do passado, porém, não havia reflexão crítica; Hoje, já posso fazer uma relação de conteúdos de fontes confiáveis, tenho um repertório de palavras que antes desconhecia, estou desenvolvendo as poucas habilidades para resumos, resenhas, projetos e outros.

3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

Bem mais capacitado e realizado, não só profissionalmente, mas também pessoalmente. O curso de graduação vai me legitimando aos poucos para obter status de conhecimento que estou adquirindo em áreas de meu interesse.

⑦

1) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

Até o Ensino Fundamental lia pouco e escrevia-me pouco, talvez por falta de incentivo. Não tinha muito interesse pelas "letras". A partir do Ensino Médio, tomei mais consciência com relação a necessidade de ler e compreender pois tinha mais maturidade e, conseqüentemente, dediquei-me mais a essas práticas. Tenho algumas dificuldades em interpretar e escrever textos. Acredito que seja pelo aprendizado que tive durante a minha trajetória escolar, pois sempre produzi graves erros e erros atualizados, já que este que não me permitiu, até o Ensino Médio, desenvolver uma competência no processo de leitura e escrita. Hoje, como graduanda do curso de Letras, sinto-me mais preparada e conqüante em mim mesma, lio com frequência, pesquiso, argumento, em fim, estou em processo de evolução.

2) Redija um texto comparando suas capacidades habilidades) de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até momento.

Antes de ingressar no Ensino Superior conhecia poucas estratégias de leitura e escrita. Percebo que a faculdade me proporciona um leque de possibilidades para que eu me torne uma profissional competente.

3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

Sei que, dentro da minha área, qualquer atribuição que me for dada serei capaz de responder, desde que eu me esforce para isso, portanto, sinto-me segura e confiante.

- 8) 1) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

Minhas práticas de leitura e escrita, na trajetória escolar do ensino fundamental e médio, eram poucas. Pois se resumiam <sup>apenas</sup> naquilo que era dado em sala de aula.

Agora no ensino superior eu estou me disciplinando e tentando aprimorar essas práticas. ~~mas~~ Para <sup>isso</sup> acontecer ~~se~~ mente no ambiente ~~escolar~~ acadêmico, para isso, estou visitando mais a ~~uma~~ biblioteca e ~~na~~ ~~escrita~~ ~~de~~ ~~isto~~ produzindo mais textos, além de fazer <sup>a</sup> ~~as~~ reserita destes.

2) Redija um texto comparando suas capacidades habilidades) de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até momento.

Como já mencionei minhas habilidades de leitura e escrita nos ensinos fundamental e médio não eram muitas, pois lia pouco e praticava pouco escrito, e a redação nunca aconteceu nesses ensinos. Agora já melhorei muito minha leitura, minha escrita melhorei pouco, ainda sinto muitas dificuldades para desenvolver um tema entre outras coisas. Sei que para melhorar preciso praticar mais a leitura e também a escrita e redação.

3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

Quando eu entrei no curso, não tinha noção da peculiaridade do ensino no Brasil. Principalmente ~~das~~<sup>nas</sup> escolas públicas onde sempre estudei. Hoje me deu conta da grau de responsabilidade ~~que~~ e seriedade de que temos que ter como educadores. Me preocupa muito com isso, pois não quero reproduzir o ensino que recebi em quanto aluno dos ensinos fundamental e médio. Quero ~~ter~~<sup>ter</sup> esta responsabilidade profissional sempre.

- 9) 1) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

Desde muito cedo, sempre fui motivada pelos meus pais a ler. Sempre fui interessada pela leitura e buscava saber mais sobre diversos temas.

No ensino fundamental meus professores já davam sugestões de livros relacionados à história, e aí então fui tomando cada vez mais gosto por tal disciplina.

No ensino médio, já ~~se~~ havia criado uma rotina de leitura, onde lia ao menos 2 livros por mês. E hoje percebo que a leitura só teve a acrescentar na minha vida e por mais dela pude desenvolver a escrita, dentre outras coisas.

2) Redija um texto comparando suas capacidades (habilidades) de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até momento.

Antes de ingressar no ensino superior, era comum meus professores do ensino médio pedir um resumo sobre determinados textos. E nesse momento ainda não havia adquirido técnicas de leitura. Simplesmente lia o texto e relatava com minhas palavras o que havia entendido do texto.

Após começar o ensino superior, comecei a aprender algumas técnicas dentro das aulas de aula, onde é sublinhada no texto as ideias centrais e o que se considera importante, e logo após o resumo.

3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

Apesar de ainda estar no segundo semestre, hoje vejo com uma perspectiva diferente do que quando entrei no curso, onde tenho chances de conseguir um bom emprego e melhores oportunidades. Percebo que nesse período pude crescer como futura professora de história.

- 10) 1) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

Commecei o interesse pela leitura na faculdade. Antes achava a leitura cansativa, não entendia a história, mas compreendo que quanto mais nós lemos mais aprendemos a aperfeiçoar a leitura e interpretação. Hoje prefiro um livro do que pesquisar na internet.

- 2) Redija um texto comparando suas habilidades de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até o momento.

Antes da faculdade, escrevia mal, ~~(e)~~ não tinha o hábito de ler.

Agora de acordo com a profissão escolhida, tenho que ler e escrever bastante. Sei que preciso melhorar muito, porém acho em relação a tempos atrás, melhorei muito. A cada dia procuro aprender um pouco.

- 3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

Quero ser uma ótima professora. Sei que a dificuldade encontrarei, como existem dificuldades em todas as profissões.

Não pretendo parar apenas com a graduação, quero continuar estudando. Sempre sonhei ser professora.



1) Redija um texto relatando suas práticas de leitura e escrita na trajetória escolar e no curso de graduação até o momento.

Antes da 2ª série do ensino fundamental estudei na Escola Pública e me lembro de ler revistas em quadrinhos e histórias educativas e não me lembro de redigir textos ou redações. Quando fui para Escola Particular me lembro de ler livros de Ciências e livros na matéria de português (Métodos de Anísio, Oca de Oliveira, etc). Também, comecei a fazer redação p/ matéria de português. No ensino médio, eu lia livros e textos relacionados à matéria, mas também comecei a ler livros diversos (História, variedades, romances). Nessa fase, também que fazíamos muitas redações a fim de preparar para o vestibular. No ensino superior, eu já tinha o hábito de ler livros diversos temas e também lia muitos textos e livros, artigos ligados à odontologia, mas não tinha a rotina de fazer e escrever textos, mas alguns textos em

fazia como trabalhos, resumos de livros ou artigos, mas não redações propriamente. Mas duas pós graduações que eu fiz eu buscava complementar a informação do professor com leitura de livros e textos e já buscava informação na internet que antes não buscava. Fiz monografias e resumos escritos do que eu lia.

Agora na psicologia, tenho lido muito mais que antes. Livros de psicologia e matérias ligadas à psicologia e ao ensino, textos didáticos. Também tenho escrito mais que antes confeccionando relatórios de aula, resumos, etc.

2) Redija um texto comparando suas habilidades de leitura e escrita antes de ingressar no ensino superior e as que você desenvolveu no curso até o momento.

No ensino fundamental e médio a leitura era, pode-se dizer, descritiva e a escrita de textos e redação era quase um cartão. No ensino superior adquiri o hábito da leitura bem como uma leitura mais profunda e concentrada absorvendo melhor as informações e os textos redigidos são mais elaborados e complexos, e com preocupação formal.

3) Como você se vê profissionalmente hoje em relação a quando ingressou no curso?

Me vejo, enriquecido de informação novas e com maior comprometimento e de melhor qualidade, apesar de estar nos 2º períodos consegui reorganizar alguns conceitos e ideias que me direcionaram para onde realmente quero ir. Quando estive na odontologia eu já praticava a psicologia com meu pai e quando ingressei no curso pude ampliar o comprometimento e maior base teórica. Na psicologia não toquei a matéria diretamente os diversos conceitos, mas agora consigo ver que abriu o leque de possibilidade e aplicações práticas do que estou aprendendo.

