

Entre palavras e poder, reflexões autoetnográficas sobre letramento e glotopolítica

Adriana dos Santos da Silva

Resumo

Este ensaio pretende mobilizar a autoetnografia como ferramenta analítica para investigar as tensões entre as práticas de letramento herdadas no contexto familiar e as exigências normativas do espaço acadêmico. A partir de uma trajetória marcada por classe, deficiência e território, examino como o modelo hegemônico de letramento, conforme discutido por Kleiman (1995) e Zavala (2021), opera como dispositivo de exclusão simbólica e epistemológica. Dialogando com autores como Severo (2019) e Guespin e Marcellesi (2021), argumento que a imposição da norma culta nas instituições de ensino configura um processo de apagamento cultural, cujo impacto se apresenta não apenas nas práticas linguísticas silenciadas, mas também nas trajetórias de sujeitos subalternizados. O ensaio também pretende tensionar o capacitismo estrutural presente no meio universitário, explorando as barreiras enfrentadas no acesso ao letramento digital e às tecnologias assistivas após a perda da visão em 2020. Como propõem Becker e Anselmo (2020), o problema não reside na deficiência, mas nas estruturas educativas que perpetuam a exclusão por meio da ineficiência das políticas de acessibilidade e da formação docente descolada da diversidade. Ao articular experiências individuais com dados sobre evasão e desigualdade, considero que a escrita, mesmo tensionada pelas normativas institucionais, pode funcionar como campo de elaboração crítica e resistência, onde práticas linguísticas ancestrais e familiares reivindicam legitimidade.

Palavras-chave, letramento acadêmico; autoetnografia; glotopolítica; apagamento cultural.

Introdução

Quais disputas atravessam as práticas de letramento quando se trata de sujeitos oriundos de contextos historicamente marginalizados? Esta pergunta orienta o percurso reflexivo que desenvolvo neste ensaio, com base em uma autoetnografia crítica. Ao

examinar minha trajetória entre os letramentos familiares e as exigências acadêmicas, busco tensionar a ideia de que a escrita universitária seria um território neutro ou acessível em iguais condições para todos.

O ponto de partida desta reflexão está no contraste entre as práticas de linguagem herdadas de meus pais, que envolvem oralidades populares, variedades linguísticas subalternizadas e estratégias de adequação forjadas fora da norma culta, e o modelo hegemônico de letramento imposto nos espaços escolares e acadêmicos. Como observam Ellis e Bochner (2000), a autoetnografia permite articular o plano individual ao social e ao político, produzindo uma análise que não se encerra na experiência vivida, mas a projeta como chave de leitura para fenômenos coletivos. No contexto brasileiro, estudos recentes como os de Mattos, Santos e Grion (2024) têm demonstrado o potencial dessa abordagem para investigar como as formas de exclusão simbólica e epistemológica operam nos espaços de ensino superior.

Inspirada por essas contribuições, este ensaio analisa os deslocamentos, os choques e as estratégias que atravessaram minha entrada e permanência na universidade. A escolha metodológica da autoetnografia não busca validar uma narrativa pessoal pela via do testemunho, mas explorar criticamente as estruturas de poder que definem o que é reconhecido como saber legítimo e quem pode produzi-lo. Nesse sentido, dialogo com autores que investigam as ideologias do letramento, como Street (1984), Kleiman (1995) e Zavala (2021), para refletir sobre o modo como a academia opera, muitas vezes, como guardiã de um modelo normativo de leitura e escrita.

Para tanto, este trabalho se organiza em duas partes. A primeira parte, articula esse percurso às contribuições teóricas que problematizam a naturalização da escrita acadêmica como parâmetro universal. A segunda seção propõe uma análise das tensões entre os modelos de letramento autônomo e ideológico, lançando luz sobre a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade epistêmica e favoreçam políticas de inclusão real.

Ao mobilizar a autoetnografia crítica como método e lente de análise, este ensaio propõe deslocar o olhar da adaptação individual para as estruturas que moldam os critérios

de pertencimento e reconhecimento na vida acadêmica. Como defendem Mattos, Santos e Grion (2024), trata-se de explorar o entrecruzamento entre subjetividade e estrutura, biografia e política. Ao revisitar a minha trajetória à luz desses debates, espero contribuir para a construção de uma universidade mais atenta à diversidade linguística, cultural e epistêmica que compõe a sociedade brasileira.

Na próxima seção, examino como as práticas de linguagem herdadas em contextos populares, como a oralidade e os repertórios familiares, são tensionadas e deslegitimadas nos processos de escolarização, apontando as dinâmicas de exclusão e normatização que estruturam o letramento institucional.

1. Letramento e resistência acadêmica

Como se constitui o saber letrado nos sujeitos historicamente afastados dos centros de produção e validação da linguagem escolar? E o que acontece quando seus modos de dizer não se enquadram nos moldes da linguagem autorizada? Esta seção propõe uma reflexão autoetnográfica sobre os efeitos da escolarização e do ingresso universitário na constituição da subjetividade linguística, focalizando os deslocamentos, tensões e negociações que marcam o percurso de estudantes das periferias urbanas em sua trajetória escolar e acadêmica.

Na primeira subseção, discute-se como o letramento escolar, longe de ser uma prática neutra, opera como tecnologia de silenciamento e controle simbólico, apagando formas de linguagem forjadas em contextos familiares e comunitários. Ao relatar experiências vividas ainda na educação básica, o texto mostra como exercícios aparentemente inofensivos, como a árvore genealógica, acionam dispositivos normativos de pertencimento e exclusão. A partir de referências como Kleiman (1995), Street (2010) e Zavala (2020), argumenta-se que os currículos e as práticas escolares promovem uma domesticação dos modos de dizer populares, desqualificando-os em nome da norma hegemônica.

A segunda subseção desloca o foco para o ensino superior e aprofunda a análise dos efeitos do letramento acadêmico sobre a constituição da escrita como ferramenta de sobrevivência. Termos e práticas não explicitados, mas esperados, acionam um regime de exclusão simbólica que exige dos sujeitos não apenas o domínio técnico da norma, mas a reformulação de sua voz narrativa. Aqui, conceitos como “capital linguístico” (Bourdieu, 2008), “ideologia do segredo” (Street, 2010) e a “racionalidade neoliberal” (Gago, 2018; Severo, 2023; Federici, 2021) estruturam uma leitura crítica da universidade como espaço contraditório, onde a norma é ao mesmo tempo barreira e ferramenta, marcador e estratégia.

Por fim, a terceira subseção introduz uma virada analítica marcada pela emergência da deficiência visual e seus efeitos sobre a experiência universitária. Ao discutir os limites das políticas institucionais de acessibilidade e a precariedade das práticas de inclusão, o texto aponta para o descompasso entre o discurso oficial e a realidade vivida pelos corpos dissidentes. A deficiência, nesse contexto, não é apenas uma condição física, mas um deslocador epistemológico, capaz de evidenciar os alicerces capacitistas que sustentam a estrutura acadêmica.

Ao articular memória, teoria crítica e experiência vivida, esta seção constrói um panorama denso das disputas em torno da linguagem e da legitimidade nos espaços de formação. Ao mesmo tempo que denuncia os mecanismos de exclusão, ela se empenha em buscar frestas de resistência, reconstruindo a escrita como gesto político e território de insurgência.

Para compreender os efeitos da normatização linguística desde os primeiros anos escolares, retomo, a seguir, experiências vividas na educação básica que permitem observar como o letramento pode operar como mecanismo de silenciamento e exclusão simbólica."

1.1. Os desafios do letramento escolar

Para compreender como as práticas de letramento operam como mecanismos de exclusão ou de regulação simbólica, é necessário partir das experiências concretas dos

sujeitos em seus contextos de origem. De que maneira as práticas de linguagem forjadas fora da escola incidem sobre a trajetória de estudantes oriundos de espaços periféricos? E que fricções emergem quando o que se sabe dizer não corresponde ao que a escola espera escutar?

Desde os primeiros anos da educação básica, enfrentei obstáculos para inscrever minha história pessoal nos moldes exigidos pelas práticas escolares. Atividades aparentemente neutras, como a tarefa de construir uma árvore genealógica, ativavam o silenciamento de vínculos familiares pouco documentados e impunham uma narrativa baseada na completude dos dados e na linearidade temporal. Isso ia de encontro à minha genealogia familiar, composta por uma mãe, filha de cigana com português, e um pai, filho de indígena com homem negro, protagonistas de histórias marcadas por deslocamentos e exclusões, que não encontravam lugar nos quadros classificatórios da escola. O que era apresentado como exercício de identidade encontra-se, na prática, como um dispositivo de homogeneização simbólica, funcionando como critério de pertencimento normativo.

Hoje, ao retomar essa cena a partir da minha posição como pesquisadora, reconheço que os constrangimentos vividos ali não decorriam de um déficit individual, mas da forma como a escola institui padrões de linguagem legitimados que desautorizam formas outras de narrar o mundo. Como aponta Kleiman (1995), o letramento escolar opera por meio de mecanismos de seleção e silenciamento, subordinando os modos de dizer dos sujeitos populares a um modelo hegemônico de textualidade e sentido. Do mesmo modo, Zavala (2020) analisa como os discursos escolares constroem fronteiras entre sujeitos legítimos e ilegítimos a partir da norma acadêmica, restringindo a circulação de vozes que escapam à gramática dominante.

Essas experiências não apenas configuram barreiras de acesso, mas integram o que Zavala identifica como uma racionalidade de controle discursivo, pela qual a escola “produz seus sujeitos ao mesmo tempo que regula sua agência” (ZAVALA, 2020, p. 101). Nesse enquadramento, a memória familiar fragmentada e a linguagem forjada em espaços não escolares tornam-se marcadores de inadequação, mostrando o caráter seletivo dos processos de escolarização e o apagamento estrutural de determinados grupos sociais.

Um episódio marcante nesse percurso foi o relato que ouvi sobre meu pai, entregue pela mãe a uma professora em troca de um punhado de farinha, ele foi separado de suas origens em nome da promessa de uma vida menos precária. Permaneceu, aos olhos da escola, analfabeto. Mas em casa, articulava outras formas de mediação. Seu modo de se comunicar, selecionando discos, faixas e sons específicos, operava como uma forma de letramento não-escolar. Ao final de cada canção, seu comentário breve (“é isso aí, neguinha”) condensava sentidos, orientava leituras, acionava conselhos. A música funcionava como texto, como marca de um posicionamento ético e afetivo diante do mundo.

Essas práticas cotidianas, histórias com cascas de fruta, explicações poéticas para os trovões, rezas, ditos populares, configuravam um repertório denso de letramento situado, como define Street (2010), baseado em usos sociais e contextuais da linguagem. Meus pais me colocaram na escola cedo, para que eu aprendesse a escrever as cartas da família. Mas essa inserção escolar operava como tradução desigual de um saber prévio não reconhecido. Já naquele momento, identifiquei um descompasso entre o que eu carregava como linguagem e o que a escola esperava de mim como fala legítima.

Um episódio específico explicita esse tensionamento, mencionei à professora que meu pai dizia “hipótica” no lugar de “hipótese”. O riso que se seguiu, encorajado por ela, produziu um deslocamento que ultrapassava a gramática. Ele inscrevia uma fronteira simbólica entre o certo e o errado, o apropriado e o desqualificado. Aquilo que, na minha casa, operava como recurso expressivo e comunicativo, era ali recodificado como falha. Termos como “galfo”, “mortandela”, “vasculhante”, “coé”, “kaô” ou “bolado”, palavras que circulavam entre vizinhas, sambistas, camelôs e feiras, não pertenciam ao léxico escolar e, por isso, eram apagados, ironizados ou corrigidos. Esse episódio ilustra a tensão fundamental entre a necessidade de ensinar a norma culta, que de repente, é importante para garantir acesso a direitos e mobilidade social, e o reconhecimento dos repertórios linguísticos oriundos da periferia como formas legítimas de expressão e conhecimento. Neste episódio podemos observar que esta tensão foi presente durante minha trajetória acadêmica de forma transversal e constitutiva.

Essa experiência permite interpretar a escola como instância de disciplinamento linguístico, mais do que mera alfabetização, no sentido de entender a leitura como codificação de signos. Como sustenta Kleiman (1995), o letramento escolar tende a operar sob a lógica de um modelo autônomo, centrado na forma e na norma, desconsiderando as práticas de linguagem que emergem de outros contextos sociais. Esse modelo não apenas padroniza a escrita, mas exige, ainda que de forma implícita, que os sujeitos abandonem seus repertórios linguísticos originários para aderirem à linguagem autorizada da escola.

Comecei a trabalhar aos quinze anos em um supermercado. Aos dezessete, me tornei mãe. A conciliação entre trabalho precarizado e maternidade evidenciou, desde cedo, os limites impostos às mulheres da classe trabalhadora. A constatação de que minha força de trabalho seria exaurida em pouco tempo e de que isso comprometeria o futuro dos meus filhos tornou evidente a necessidade de reverter aquele percurso. O abandono do ensino médio, motivado inicialmente por uma expectativa de consumo, o desejo de adquirir roupas da moda com o salário, passou a ser compreendido, anos depois, como um processo de alienação das possibilidades de formação. Retornei à escola por meio da EJA, 15 anos após a evasão, não apenas para obter um diploma, mas como tentativa de reorganizar minha posição no mundo e disputar formas de inserção social historicamente negadas à minha origem de classe.

Ao tornar visíveis as fraturas entre os modos de dizer da casa e os enquadramentos da escola, este percurso lança luz sobre a assimetria estrutural que marca o acesso ao letramento formal. Mais do que narrar uma experiência de exclusão, proponho aqui uma leitura das formas pelas quais a linguagem opera como tecnologia complexa de distinção, ao mesmo tempo em que é fundamental para o acesso à mobilidade social e para a construção de argumentos críticos, como os que desenvolvo neste texto, ela também pode funcionar como mecanismo de exclusão. É na própria complexidade dessas tensões, nas vivências ambíguas que delas emergem, que o letramento tanto na escola como na universidade, se manifestam, como lugar de conflitos e exclusões, mas também de produção de sentidos, de agenciamento e de possibilidade.

1.2. O ingresso na universidade e a reconfiguração da escrita como sobrevivência

Nesta subseção, examino como a entrada no ensino superior, no curso de Letras de uma das universidades mais renomadas do Brasil, reconfigura os tensionamentos vividos na educação básica, investigando como a escrita passa a operar não apenas como instrumento de avaliação, mas como tecnologia de distinção e critério informal de permanência. A partir de episódios concretos, elaboro uma reflexão sobre a ausência de explicitação dos códigos acadêmicos e seus efeitos na trajetória de estudantes oriundos das periferias urbanas.

A chegada ao ensino superior intensificou o confronto com o letramento acadêmico enquanto prática reguladora. Termos como “lauda” e “proficiência”, ausentes do meu repertório prévio, operavam como senhas de acesso a um território discursivo opaco. A naturalização desse léxico, não apenas como técnica, mas como marcador simbólico, torna visível o que Street (2010) denomina “ideologia do segredo”, um sistema em que se presume a posse prévia dos gêneros esperados, sem que eles sejam efetivamente ensinados.

Um episódio específico permite observar o funcionamento dessa lógica, ao enviar um trabalho com comentários internos no próprio Word, fui reprovada sem qualquer mediação avaliativa. O erro técnico, que poderia ter sido tratado como aprendizado, foi lido como incapacidade estrutural. Não se tratava apenas de conteúdo, mas da forma como esse conteúdo se apresentava. O domínio da norma operava ali como critério de inclusão ou exclusão, atualizando, na prática, o que Kleiman (1995) identificou como a “domesticação” dos letramentos, a imposição de um modelo legitimado que silencia os demais.

A linguagem universitária, marcada por normas implícitas e critérios de impessoalidade, se mostrou um dispositivo de pertencimento e controle. Dialogando com Zavala (2021, p. 86), percebo que, assim como Paula, a estudante quechua forçada a ajustar sua forma de dizer, também fui levada a reformular minha voz narrativa para adequá-la à tonalidade exigida. Mas que neutralidade é essa, tomada como evidência de

cientificidade? Que efeitos ela produz sobre os corpos e as vozes que nela não se encaixam?

Mais do que denunciar a seletividade do modelo, este ensaio busca refletir sobre os modos como nos tornamos sujeitos sob essas exigências. O que internalizamos, o que resistimos, o que reproduzimos. Se, por um lado, precisei aprender a habitar esse novo código, por outro, mantenho a pergunta, que outras formas de escrita são possíveis dentro desse espaço? Que fissuras conseguimos abrir mesmo sob a pressão da homogeneização discursiva? É justamente na ambiguidade dessas práticas de letramento, que, ao mesmo tempo que excluem por seu *modus operandi*, também permitem o acesso a ferramentas de reflexão crítica e mobilidade social, que este texto se inscreve. É a partir dessas tensões que se forjam os argumentos que aqui escrevo, fruto tanto da adaptação quanto do questionamento às normas que nos moldam. Que formas de escrita se tornam possíveis, ou impossíveis, quando o ingresso no ensino superior se cruza com as marcas sociais de origem, raça, classe e território?

Ao longo do tempo, compreender e dominar a norma padrão tornou-se para mim uma questão de sobrevivência. Não como ideal de prestígio, mas como ferramenta estratégica. Aprendê-la não me conferiu necessariamente pertencimento, mas me permitiu continuar. Hoje, como revisora, educadora e editora de textos alheios, reconheço que a norma carrega um valor de troca que estrutura relações simbólicas no mercado acadêmico e literário, o que Bourdieu (2008) nomeia como capital linguístico. Entretanto, como argumenta Macedo (2021), esse capital não é distribuído igualmente, opera como marcador de classe e como dispositivo de distinção social.

Trabalhar com a palavra dos outros me ensinou a escutar com mais cuidado, a respeitar o que resiste ao enquadramento normativo. Nesse exercício, reconheço que o letramento escolar, embora necessário, não é neutro. Ele participa de um jogo de forças no qual o acesso aos códigos valorizados está profundamente vinculado à origem social. Kleiman (1995) e Street (2010) já alertavam para o caráter ideológico do letramento, indicando que as práticas escolares naturalizam determinadas formas de escrita e desqualificam outras, criando hierarquias entre os modos de dizer. A norma, nesse contexto, não é apenas um saber técnico, é um filtro, um marcador que define quem pode

falar com autoridade. Como reforça Navarro (2019, p. 47), os currículos universitários reforçam padrões discursivos que favorecem aqueles já familiarizados com as convenções acadêmicas, enquanto silenciam os saberes de estudantes das camadas populares.

Se, no passado, a escola era tida como a via legítima de ascensão social, hoje seu valor simbólico está sendo corroído por discursos que romantizam o empreendedorismo digital e a monetização da vida. Narrativas de sucesso que deslegitimam a escola e a universidade como “lugar de atraso” são impulsionadas pelas redes sociais, disseminando a ideia de que basta força de vontade para vencer. Como observa Severo (2023), esse deslocamento reconfigura a lógica do mérito e impõe aos sujeitos periféricos a ilusão de que podem triunfar sozinhos, desde que “executem” bem suas performances individuais. A crítica à universidade, nesse caso, não vem de uma perspectiva libertadora, mas da apropriação neoliberal da linguagem da autonomia, uma armadilha que, como alerta Verónica Gago (2018), privatiza o fracasso e culpabiliza o sujeito.

Além disso, essa nova lógica exige do sujeito periférico um investimento contínuo na própria imagem, afetando inclusive sua relação com a linguagem. Como afirma Silvia Federici (2021), o neoliberalismo não apenas precariza os corpos, mas também captura a subjetividade, exigindo produtividade, positividade e comunicação constante. A norma, nesse novo regime, aparece menos como capital cultural e mais como obstáculo, algo que pode ser contornado por meio de estratégias performáticas de convencimento, muitas vezes alheias à estrutura da linguagem.

Nesse cenário paradoxal, torna-se urgente tensionar os discursos que demonizam a educação ao mesmo tempo em que se beneficiam, ainda que inconscientemente, dos mesmos critérios de validação que ela sustenta. Como alguém que aprendeu a norma na intersecção entre necessidade e desejo de comunicar, não posso afirmar que ela deva ser descartada. Mas é preciso reconhecer que o valor que ela assume está sempre atravessado por relações de poder. Como destaca Zavala (2021, p. 90), a escola continua sendo um dos poucos espaços em que sujeitos racializados e marginalizados podem adquirir ferramentas de enfrentamento simbólico, ainda que sob tensões e ambiguidades.

Por isso, escrever e revisar hoje é, para mim, também um gesto político, entre o zelo e a negociação, aprendi a não mutilar o que escapa à norma, mas a acolher aquilo que carrega história, território e luta.

Se a escrita operou como ferramenta de sobrevivência frente às exigências normativas da universidade, foi o corpo, e, mais especificamente, o corpo com deficiência, que expôs de forma radical os limites da promessa de inclusão institucional. A chegada da deficiência visual não apenas intensificou as desigualdades já vividas, mas lançou luz em como o discurso da acessibilidade, muitas vezes presente nos documentos e políticas públicas, se dissocia das práticas efetivas no cotidiano universitário. A seguir, analiso como essa condição deslocou minha forma de estar na universidade, reconfigurando relações com a leitura, com o tempo, com os dispositivos de mediação pedagógica e, sobretudo, com a minha própria autonomia como pesquisadora.

1.3. A deficiência visual e os limites da acessibilidade institucional

Nesta subseção, examino como minha entrada na pós-graduação tornou perceptíveis as contradições entre os discursos institucionais de inclusão e os mecanismos efetivos de acessibilidade. A experiência concreta de transitar esse espaço como mulher cega permite observar que a deficiência, mais do que um dado biológico ou funcional, é construída nas interações com formas normativas de organização acadêmica. Ao analisar os procedimentos adotados diante da diversidade sensorial das candidatas aprovadas, busco compreender como a universidade opera com uma concepção homogeneizante de deficiência, na qual a padronização técnica tende a substituir a escuta das singularidades. Em que medida as respostas institucionais à diferença funcionam como formas de controle e de deslocamento da responsabilidade para aquele que é considerado fora da norma? E que efeitos simbólicos emergem quando a acessibilidade é tratada como exceção manejável, e não como princípio estruturante da vida acadêmica? São essas as questões que orientam a análise que segue.

Fiquei cega de forma tardia, após concluir a graduação. A perda da visão coincidiu com a pandemia de Covid-19 e com meu ingresso na pós-graduação. Esses eventos não

apenas alteraram minha relação com o conhecimento, como evidenciaram os limites estruturais de acessibilidade na universidade. Se, por um lado, a conclusão do curso de graduação representava um avanço em termos de mobilidade social, por outro, a deficiência visual revelou os “pontos cegos” do modelo acadêmico vigente, calcado na produtividade, na normatividade corporal e na invisibilização das especificidades. A partir desse momento, passei a experienciar o capacitismo acadêmico não em discursos diretos, mas nos formatos excludentes de produção e circulação do saber, nos silêncios institucionais e na ausência de políticas de permanência efetivas. A deficiência, nesse contexto, não é uma limitação pessoal, mas um marcador que mostra as contradições entre o discurso da inclusão e a prática concreta das instituições.

O ingresso na pós-graduação lançou luz sobre os limites das políticas institucionais de acessibilidade, marcadas por uma concepção normativa de deficiência visual. Diante da seleção de duas candidatas cegas, com formas distintas de letramento sensorial, os procedimentos adotados pela instituição não refletiram a diversidade dessas experiências. Enquanto uma das candidatas foi atendida com materiais em braille, a mim foi designado um leitor, a despeito da informação prévia sobre o uso de leitor de tela. A resposta institucional aponta não apenas a ausência de protocolos adaptáveis, mas a permanência de uma lógica que trata a diferença como exceção a ser gerida, e não como dado constitutivo da vida acadêmica. Conforme argumenta Becker e Anselmo (2020), a deficiência não é a origem da exclusão, mas o modo como as instituições estruturam o acesso e a legitimidade dos corpos que nelas circulam.

Durante a etapa de avaliação em língua estrangeira, realizada sob vigilância remota, a mediação de um leitor lançou luz sobre os limites de uma acessibilidade padronizada. Ao pronunciar oralmente o termo “body”, cuja forma sonora não me era familiar, o resultado foi a opacidade do enunciado, ainda que, em sua forma escrita, o vocábulo me fosse reconhecível. Apesar da aprovação, o episódio não foi isolado. Reiteradas solicitações por arquivos acessíveis, em formatos como .pdf legível ou .docx frequentemente esbarravam na alegação docente de desconhecimento técnico. O problema, nesse contexto, não reside na deficiência em si, mas nas formas como a universidade reproduz a normatividade textual e delega à pessoa com deficiência a

responsabilidade pela adaptação. Como afirmam Skliar e Mazzotta (2006), o desafio está menos na diferença dos corpos e mais na rigidez dos sistemas institucionais que se recusam a transformá-la em parâmetro legítimo de organização.

O que esses episódios colocam em evidência não é apenas a precariedade dos recursos técnicos ou a ausência de protocolos específicos, mas a forma como o sujeito universitário é socialmente imaginado e normativamente produzido. Ao vivenciar a deficiência visual em confronto com os procedimentos institucionais, torno-me também observadora das racionalidades que organizam os modos de ler, escrever e avaliar. A acessibilidade, nesse contexto, não é uma questão periférica, mas estrutural, ela evidencia as hierarquias sensoriais e cognitivas que sustentam uma ideia de competência acadêmica. Como argumentam Becker e Anselmo (2020), o desenho institucional da acessibilidade frequentemente desconsidera os marcadores sensoriais como parâmetros legítimos de produção de conhecimento, tratando-os como anomalias a serem contornadas.

A estudante cega que participou da seleção comigo havia ingressado no mesmo ano em que prestei a prova, mas já vinha de uma trajetória na graduação. Foi durante esse período que ela, junto a uma professora e com o envolvimento de vários alunos extensionistas, promoveu a criação do ProLinc — Projeto Letras Inclusivas — como ação de extensão voltada ao atendimento de estudantes com deficiência na Faculdade de Letras. A adaptação dos materiais que garantiu nossa permanência no mestrado só foi viabilizada por essa iniciativa coletiva, que evidencia como os modelos hegemônicos de letramento e produção acadêmica, embora dominantes, não são homogêneos nem imunes às práticas transformadoras conduzidas por docentes e discentes comprometidos com as dinâmicas da inclusão e acessibilidade. Essa atuação evidencia que os modelos hegemônicos de letramento e produção acadêmica, embora dominantes, não são homogêneos nem imunes às práticas docentes transformadoras. Iniciativas como essa mostram que a universidade é também espaço de disputa e reconfiguração, transformada por dentro pela ação ética e crítica de seus próprios sujeitos. Antes do ProLinc, um aluno cadeirante já havia demandado atenção específica, e sua presença provocou uma série de respostas institucionais parciais e progressivas que foram sendo formuladas não a partir de um planejamento estruturado, mas como reação às demandas concretas que emergiam

no cotidiano acadêmico. Com o tempo, a presença crescente de estudantes diversos, cadeirantes, cegos, autistas, pessoas com TDAH entre outras, passou a expor os limites do modelo acadêmico vigente, mostrando o descompasso entre a organização institucional e as múltiplas formas de corpo, cognição e linguagem.

Esse processo tensiona um modelo universitário que ainda vincula o direito à permanência a ações voluntaristas e respostas fragmentadas, em vez de operar com políticas estruturadas de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a ampliação da Lei de Cotas (Lei nº 13.409/2016) são marcos legais importantes, mas sua implementação segue dependente da atuação localizada de docentes e técnicos, e não de um compromisso institucional sistemático. Como analisa Severo (2015), a presença de corpos dissidentes desafia a lógica de normalização do saber acadêmico e mostra o caráter seletivo das práticas de escuta, organização curricular e produção textual. A universidade, ao não antecipar a diversidade dos sujeitos, trata a inclusão como exceção administrável, e não como princípio estruturante.

Essa crítica é reforçada por Navarro (2019), ao mostrar como os formatos hegemônicos de produção acadêmica desconsideram as trajetórias plurais dos sujeitos, acentuando desigualdades de acesso e permanência. De forma semelhante, Zavala (2021) analisa os efeitos excludentes da padronização discursiva sobre estudantes que mobilizam repertórios linguísticos e cognitivos não legitimados pela norma escolar. Nesse contexto, o surgimento do ProLinc não resulta de uma política institucional consolidada, mas de uma resposta ético-política às lacunas e contradições do sistema. É justamente aqui que se manifesta a ambiguidade constitutiva da universidade, entre a norma que exclui e o conhecimento que emancipa, entre a padronização que silencia e a escuta que transforma. O desafio posto, portanto, é o de deslocar o foco da adaptação emergencial para a revisão crítica das próprias normas que regulam o pertencimento e a produção de saber no ensino superior.

Interrogar essas práticas, portanto, não diz respeito apenas à minha trajetória individual, mas à forma como a universidade opera enquanto espaço regulado por expectativas tácitas de normalidade. Minha presença, longe de ser apenas exceção ou caso específico, expõe as fraturas de um sistema que ainda reluta em reconhecer a diversidade

dos modos de produção de conhecimento como constitutivos, e não marginais, à vida acadêmica.

Diante desses tensionamentos, passo a observar não apenas as barreiras concretas que incidem sobre minha trajetória, mas os dispositivos simbólicos que sustentam a normatividade acadêmica. Ser pesquisadora, nesse contexto, deixa de significar apenas produzir conhecimento nos moldes instituídos e passa a envolver a investigação crítica das condições que autorizam, ou interditam, certos modos de narrar, escrever e existir na universidade. Não se trata aqui de relatar um percurso pessoal, mas de identificar como formas de letramento institucionalizadas operam como tecnologias de regulação da linguagem e da experiência. A tensão entre minha escrita e os modelos consagrados não é uma resistência intencional ou programática, mas sintoma de um embate epistemológico mais profundo, no qual modos outros de saber e dizer são constantemente desqualificados.

Como argumenta Zavala (2021), a universidade sustenta um regime de letramento que naturaliza a linguagem acadêmica como neutra, ocultando os mecanismos que tornam certas formas de expressão mais legítimas que outras. Navarro (2019), por sua vez, analisa como a exigência de adequação às normas do discurso universitário atua como uma estratégia de exclusão simbólica, deslocando para o sujeito a responsabilidade por desigualdades estruturais. O desafio, portanto, não reside apenas em ampliar o acesso ou garantir suportes técnicos, mas em interrogar os critérios que autorizam certas presenças, vozes e linguagens como legítimas. A pergunta que se impõe não é apenas “quem entra?”, mas “em que condições se pode permanecer e produzir sentido?”.

É nesse ponto que a discussão glotopolítica se impõe. Na próxima seção, passo a explorar como determinadas formas de apagamento cultural se inscrevem na dinâmica institucional por meio da normatização da linguagem. Ao analisar as ideologias linguísticas que sustentam o imaginário da universidade, investigo como certos modos de dizer são desautorizados, e como a diversidade cultural e linguística dos sujeitos populares é frequentemente reduzida à falta, ao erro ou à inadequação.

2. Letramento, glotopolítica e apagamento cultural: uma análise crítica

Nesta seção, investigo como os espaços educacionais, sobretudo a escola e a universidade, operam como dispositivos glotopolíticos que regulam, controlam e hierarquizam práticas de linguagem. O ponto de partida é a compreensão de que o letramento, longe de ser uma prática neutra, atua como tecnologia de normatização e distinção simbólica (GUESPIN; MARCELLESI, 2021; KLEIMAN, 1995). A análise se ancora em experiências situadas de exclusão e resistência, mas busca tensionar essas vivências a partir de mediações teóricas que evidenciam o funcionamento estrutural dos processos de apagamento cultural.

A primeira subseção discute como a imposição da norma culta e do discurso acadêmico opera um silenciamento simbólico que atinge de forma desigual sujeitos periféricos, negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, cujas formas de enunciação são desautorizadas em nome de um padrão linguístico hegemônico. Já a segunda subseção aprofunda essa análise a partir da autoetnografia, observando como os letramentos escolares e universitários moldam não apenas a linguagem, mas também o corpo e a subjetividade de estudantes oriundos das camadas populares. A linguagem é aqui compreendida como campo de disputa simbólica (BOURDIEU, 2008), em que os modos de dizer codificam pertencimento, legitimidade e reconhecimento epistêmico.

Ao longo da seção, procuro interrogar não apenas os mecanismos de exclusão, mas também as estratégias de adaptação, ressignificação e resistência mobilizadas por esses sujeitos. O foco não recai sobre a denúncia isolada, mas sobre a compreensão das engrenagens que sustentam a desigualdade e os possíveis deslocamentos produzidos na fricção com a norma.

A fim de compreender como tais mecanismos de exclusão simbólica se articulam nos espaços de formação, a subseção seguinte investiga de que modo o letramento escolar e universitário atua como tecnologia de normatização linguística e apagamento cultural.

2.1. Normatização linguística e apagamento Cultural: o Letramento como tecnologia de controle

Esta subseção investiga a seguinte questão, como as instituições escolares e universitárias operam como dispositivos glotopolíticos que regulam as práticas linguísticas, reforçando desigualdades sociais e apagamentos culturais? Para responder a essa pergunta, examino a imposição da norma culta e do discurso acadêmico como mecanismos de silenciamento simbólico. A noção de glotopolítica, conforme Guespin e Marcellesi (2021), permite compreender a linguagem como objeto de disputa e intervenção, atravessada por interesses ideológicos que visam organizar a produção e circulação dos discursos.

Na escola, essa normatização se inicia de forma precoce, muitas vezes desconsiderando os repertórios socioculturais dos estudantes oriundos das classes populares. Kleiman (1995, p. 18-19) analisa como as práticas escolares legitimam uma única forma de letramento e classificam os demais saberes como defasados, errôneos ou inexistentes. Esse processo de apagamento cultural produz efeitos simbólicos profundos, especialmente sobre sujeitos negros, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, periféricos e pessoas com deficiência, cujas formas de dizer são sistematicamente desautorizadas em nome de um suposto padrão neutro.

Zavala (2021, p. 72) aprofunda essa análise ao sugerir que, ao ingressar na universidade, esses sujeitos enfrentam um novo ciclo de epistemicídio, o conhecimento que carregam é desautorizado como “não científico”, suas narrativas são deslegitimadas por não aderirem ao padrão acadêmico dominante, e seus modos de enunciação, muitas vezes marcados pela oralidade e pela experiência vivida, são interditados ou submetidos à correção constante. A universidade, longe de romper com essa lógica, frequentemente a intensifica, reafirmando mecanismos de exclusão simbólica que já operam na educação básica.

Como reforça Bentivegna (2017), a linguagem é um instrumento fundamental de hegemonia. Na leitura gramsciana que desenvolve, o autor argumenta que a linguagem opera como ferramenta de controle que orienta condutas, produz consensos e define quem pode ser ouvido.

Minha trajetória de letramento permite explorar criticamente os mecanismos institucionais que operam o apagamento cultural. No ambiente escolar, aprendi desde cedo que havia um jeito “certo” de falar e escrever, um jeito que não era o meu. Já na universidade, a imposição desse modelo se tornou mais sutil, mas não menos eficaz. Progressivamente, passei a ocultar traços da oralidade herdada de meus pais e da minha vivência na favela. A tentativa de emular os padrões acadêmicos, mesmo quando não correspondiam à minha realidade, operava como um processo de autoapagamento simbólico, que atingia não apenas a linguagem, mas também o corpo, a postura, a respiração e o ritmo da fala.

Esse movimento se evidenciou de forma emblemática durante eventos científicos. Em uma apresentação de congresso, optei por ler um texto escrito, mesmo dominando plenamente o conteúdo, por receio de que minha voz, marcada por um repertório oral periférico, fosse desqualificada. A experiência permite interpretar o apagamento cultural como uma política de regulação subjetiva, que impõe aos corpos subalternizados um esforço contínuo de adequação para que possam ser escutados no espaço acadêmico.

Severo (2019) analisa essa dinâmica como uma atualização das lógicas coloniais nas práticas pedagógicas, em que a padronização linguística atua como dispositivo ideológico de controle simbólico. O que se apresenta como exigência técnica é, na verdade, uma forma de hierarquizar saberes e silenciar sujeitos. Macedo (2021, p. 25), por sua vez, discute como o capital simbólico estrutura o campo acadêmico, priorizando formas discursivas associadas às elites, e reiterando a exclusão de sujeitos oriundos das classes populares.

Essas tensões se agravam significativamente quando atravessadas por outras camadas de opressão. Ao ingressar na pós-graduação, já como mulher cega, enfrentei o despreparo estrutural da universidade frente à diferença. A deficiência não era, em si, um entrave para a produção de conhecimento; o obstáculo residia na maneira como ela era significada institucionalmente, não como diversidade, mas como falha, como desvio. A ausência de recursos de acessibilidade, somada à escuta despreparada e à ausência de políticas efetivas, expõe a persistência de um paradigma capacitista que ainda organiza

os modos de pertencimento ao espaço acadêmico. Trata-se, portanto, de uma lógica que não apenas exclui, mas deslegitima epistemologicamente os corpos dissidentes.

É nesse ponto que a distinção entre militância e pesquisa se torna crucial. Enquanto a militância opera pela urgência da denúncia, a pesquisa exige pausa, deslocamento e elaboração. Antes de ingressar na pós-graduação, minha atuação estava vinculada a diferentes frentes no meu território de origem, com foco na educação e na produção cultural. Particpei da idealização e implementação de um espaço de Reforço Escolar e de um preparatório para as escolas de aplicação, voltado a crianças e adolescentes da favela e de uma editoria voltada à escrita de e desde a periferia. A urgência em nomear as violências e em disputar narrativas era motor da ação. No entanto, ao adentrar o campo acadêmico, me vi diante de uma nova exigência, pensar com distanciamento, elaborar com cuidado, interrogar inclusive as formas de enunciação militante que até então me constituíam. Como afirma Fonseca (1999), o pesquisador não deve se fiar em evidências aparentes, seu trabalho é o de compreender, provocar reflexão e fazer autocrítica. Essa atitude analítica é necessária para que a pesquisa não reproduza, ainda que de forma invertida, os mesmos estereótipos e hierarquias simbólicas que se propõe a interrogar

Ao investigar as violências simbólicas operadas pelas instituições de ensino, procuro evitar leituras moralizantes. Em lugar de um juízo binário, entre o certo e o errado, proponho uma análise que tensiona os sentidos produzidos na apropriação dos habitus universitários. Que tipo de sujeito emerge desse confronto? Como os estudantes oriundos das camadas populares reformulam práticas de linguagem para se manter e se afirmar? Que contranarrativas produzem, e com que efeitos?

Se a linguagem define lugares de pertencimento, disputar o direito de enunciar-se nos próprios termos é um ato político. Mas é também um ato epistemológico, pois não basta denunciar o apagamento, é preciso compreender suas engrenagens e propor formas de deslocamento. Nesse sentido, reconhecer a universidade como campo de disputa simbólica implica problematizar os letramentos acadêmicos como mecanismos de distinção (BOURDIEU, 2008). A maneira como se escreve, se argumenta, se apresenta um texto ou se fala em público não é neutra, ela codifica pertencimento, delimita fronteiras e institui exclusões.

Diante dessas tensões, torna-se necessário examinar como os modelos hegemônicos de letramento operam no plano das subjetividades, modulando o que se entende por “aluno ideal” ou “pesquisador legítimo”. Tal exame permite aprofundar a análise sobre os efeitos do letramento institucional na exclusão simbólica, e também material, de estudantes das camadas populares. É nesse cenário que passo a abordar, a seguir, os processos de apagamento cultural e as estratégias de apropriação crítica do letramento como instrumento de resistência, invenção e sobrevivência.

2.2. Apagamento cultural e letramento autônomo

Nesta subseção, investigo o apagamento cultural como um efeito estruturante do letramento hegemônico praticado nas universidades. A análise parte da constatação de que os modelos acadêmicos de textualidade operam por distinção simbólica (BOURDIEU, 2008), favorecendo repertórios legitimados pelas elites letradas e desautorizando práticas discursivas oriundas das camadas populares. Interessa-me compreender como essa lógica incide sobre a permanência de estudantes e como tensiona as políticas de inclusão.

O apagamento cultural não atua como desvio, mas como engrenagem do próprio campo acadêmico. A imposição da norma culta como critério de excelência contribui para a desqualificação de saberes e formas de expressão que não aderem ao padrão dominante. Como analisa Navarro (2019, p. 47), os currículos universitários são orientados por uma racionalidade excludente, que reconhece apenas os sujeitos já inseridos nos códigos da cultura acadêmica, marginalizando os demais. Essa racionalidade atravessa os corpos e as vozes de estudantes periféricos, indígenas, ribeirinhos, quilombolas e pessoas com deficiência, operando como filtro simbólico da presença.

Os efeitos dessa lógica podem ser observados nos índices de evasão. Embora políticas afirmativas como a Lei nº 12.711/2012 tenham ampliado o acesso ao ensino superior, a permanência segue como desafio estrutural. Dados do “Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024” indicam uma taxa média de evasão de 57,2%. Estudos anteriores da ANDIFES (2011) e do FONAPRACE (2012) apontam que fatores como moradia

precária, transporte deficiente e ausência de apoio institucional são determinantes para a desistência. Marinho (2017), ao investigar a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sugere que a geografia e os custos de deslocamento intensificam as desigualdades. Na Universidade Federal do Ceará (UFC), a precariedade das moradias estudantis e a falta de acessibilidade nos transportes são fatores que indicam desafios adicionais à permanência.

No caso dos estudantes com deficiência, essa exclusão assume formas específicas. Embora representem cerca de 16,6% da população, sua presença nas universidades permanece ínfima, entre 0,2% e 0,5% (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020). Os autores argumentam que o discurso institucional da inclusão raramente se materializa em práticas efetivas. A exclusão, nesse caso, é atravessada por mecanismos de culpabilização individual que naturalizam as falhas estruturais. Como afirmam, “a exclusão permanece naturalizada, mascarada por discursos inclusivos pouco eficientes” (p. 5).

O capacitismo universitário se manifesta não apenas nas barreiras físicas, mas também na lógica simbólica de reconhecimento. Segundo Paiva e Gesser (2023), estudantes com deficiência frequentemente relatam experiências de invisibilização, ausência de apoio pedagógico e uma expectativa velada de gratidão por recursos mínimos. Esses relatos permitem observar como a acessibilidade é, muitas vezes, tratada como concessão e não como direito.

A pandemia de Covid-19 lançou luz sobre essas desigualdades. Ao perder a visão durante esse período, experienciei diretamente os limites da universidade em garantir acessibilidade. A migração para o ensino remoto trouxe à tona a fragilidade do letramento digital e o despreparo pedagógico diante da diferença. França e Souza (2024, p. 35) argumentam que “a formação técnica precisa ser indissociável de uma reflexão pedagógica crítica, sob pena de reforçar desigualdades”. Minha trajetória permite sugerir que a ausência de suporte adequado não apenas dificultou minha adaptação, mas também atualizou o lugar de exceção que os corpos dissidentes ocupam nas instituições de ensino.

Essa experiência contribui para pensar o letramento acadêmico como tecnologia de controle que se atualiza por meio da seletividade simbólica e da escuta condicionada. O

problema, portanto, não reside apenas na ausência de recursos, mas na forma como a universidade produz sentidos sobre os corpos, vozes e modos de aprender que divergem da norma. Ao colocar em tensão minha própria permanência, essa análise busca lançar luz sobre os limites das políticas de inclusão que não questionam o modelo de excelência que as rege.

No caso dos estudantes com deficiência, o letramento digital tende a reforçar a lógica de exclusão, sem tecnologia assistiva, sem formação docente adequada, sem suporte emocional, a universidade acaba por naturalizar o abandono. Torna-se necessário perguntar, o que significa garantir permanência em um ambiente que apenas reconhece sujeitos sob condições específicas de performatividade acadêmica? O que está em jogo quando se exige de um estudante que apague sua linguagem, sua corporalidade e sua origem para ser reconhecido como legítimo?

O Censo da Educação Superior de 2020 aponta crescimento no ingresso de estudantes negros, indígenas e de baixa renda. No entanto, apenas 30% concluem os cursos no tempo regular (INEP, 2020). Estudos recentes indicam que, quando garantidas condições mínimas, esses estudantes apresentam desempenho acadêmico comparável aos demais. A permanência, portanto, não se relaciona à suposta incapacidade, mas à ausência de políticas estruturais. Como defendem França e Souza (2024), o letramento universitário, se desvinculado de uma reflexão pedagógica crítica, tende a reforçar desigualdades em vez de superá-las. A exclusão se consolida por meio de um modelo de letramento que exige adaptação constante e raramente reconhece outras formas de produção de conhecimento.

A universidade só começou a fazer sentido para mim quando compreendi que sua lógica poderia ser instrumentalizada. Não me refiro a uma adesão acrítica, mas à consciência de que, diante das barreiras de classe, raça, território e deficiência, seria necessário apropriar-me dos códigos dominantes como estratégia de permanência. Aprendi a escrever conforme as exigências, não porque acreditasse na neutralidade da norma, mas porque a norma organiza o jogo. Como argumenta Bourdieu (1996), o domínio dos códigos legítimos de linguagem opera como capital simbólico indispensável para o reconhecimento institucional. O cálculo não é simples, mas segue sendo

necessário. Disputar o discurso acadêmico é disputar legitimidade, acesso a editais, a bolsas, a publicação, à escuta. A ciência me interessa. A estrutura que a gere, nem sempre. Mas recusar a disputa seria, nesse momento, abrir mão de existir discursivamente.

A autoetnografia, nesse contexto, não se constitui como confissão nem como denúncia moralizante. Trata-se de um método crítico, que tensiona os limites da produção de conhecimento a partir da experiência situada. Ellis e Bochner (2000) destacam que a autoetnografia não é um diário íntimo, mas um modo de pesquisa que transforma a experiência pessoal em chave interpretativa de fenômenos coletivos e estruturais. É por meio dela que busco identificar, nas dobras da minha experiência, contradições, deslocamentos e sentidos possíveis de resistência. Que tipo de universidade se desenha quando a escuta depende do apagamento? O que ocorre quando as normas são cumpridas apenas como estratégia de sobrevivência? E, principalmente, é possível reconfigurar a universidade desde dentro, com os próprios instrumentos que ela fornece?

Essas perguntas não exigem resposta imediata. O que se impõe é o compromisso ético com a reflexão e com a produção de conhecimento situada. Como sugere Navarro (2019), é preciso desafiar os mecanismos que operam pela exclusão simbólica e propor práticas que ampliem o reconhecimento de outras formas de saber e de estar no mundo. Na seção seguinte, retomo os principais pontos discutidos neste ensaio e esboço considerações sobre as potências da escrita como forma de formulação política e resistência discursiva.

Considerações finais

Este ensaio buscou compreender como as práticas de letramento, particularmente no contexto acadêmico, operam simultaneamente como dispositivos de exclusão e como possibilidades de resistência. A partir de uma abordagem autoetnográfica articulada a um referencial crítico, foi possível demonstrar que a linguagem e a escrita não são neutras, constituem práticas historicamente situadas e atravessadas por relações de poder, como argumentam Kleiman (1995), Street (1984) e Bourdieu (2008).

Ao revisitar minha trajetória, analisei como o modelo hegemônico de letramento apaga formas de saber oriundas de contextos populares, ao impor padrões discursivos que desconsideram a diversidade cultural, linguística e corporal dos sujeitos minorizados que acessam o ensino superior. Sustentei essa leitura com base em Zavala (2021) e Macedo (2021), que examinam o modo como a epistemologia acadêmica se ancora na normatização da linguagem e na exclusão simbólica de outras formas de produção de conhecimento. Severo (2019) e Bentivegna (2021), ao mobilizarem o pensamento de Gramsci, possibilitam compreender esse processo como parte de uma disputa ideológica em torno da linguagem, atualizada na escola e na universidade por meio do apagamento cultural.

No campo das políticas linguísticas, os estudos de Guespin e Marcellesi (2021) permitiram compreender o letramento como parte de uma regulação glotopolítica das práticas de linguagem, profundamente implicada na reprodução das desigualdades. Os dados apresentados por Navarro (2019), Paiva e Gesser (2023) e Cabral, Orlando e Meletti (2020) evidenciam que essa exclusão não se limita ao plano simbólico, ela se materializa em taxas elevadas de evasão, precariedade de acessibilidade e barreiras concretas à permanência universitária.

Ainda assim, a escrita, especialmente a autoetnográfica, tem se consolidado, em minha experiência, como ferramenta de elaboração crítica, de permanência e de disputa por legitimidade discursiva. Sua função, neste trabalho, não foi terapêutica, mas analítica, nomear contradições, tensionar normas e propor deslocamentos. Incorporar palavras e memórias herdadas da oralidade familiar e das vivências periféricas à produção acadêmica foi uma forma de confrontar os limites do modelo autônomo de letramento e de afirmar outros modos de dizer e produzir conhecimento. Como propõem Ellis e Bochner (2000), a autoetnografia permite entrelaçar narrativa pessoal e crítica social, deslocando as fronteiras entre o vivido e o científico.

A universidade, embora continue sendo um espaço marcado por tensões e exclusões, pode ser compreendida como campo de disputa, no qual se torna possível, com consciência crítica, reivindicar vozes e experiências historicamente marginalizadas. Concluo, portanto, que repensar as práticas de letramento no ensino superior não constitui

apenas uma demanda pedagógica, mas uma exigência política. É nessa ambiguidade, entre a norma que exclui e o conhecimento que emancipa, que as práticas de letramento operam e ganham sentido. Longe de constituírem um campo homogêneo ou resolvido, essas práticas se encontram justamente no entremeio, entre o pertencimento e o estranhamento, entre o silenciamento e a reexistência. É nesse espaço instável, feito de contradições e possibilidades, que sigo escrevendo.

Referências

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais. Brasília, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), 2011.

BAPTISTA, Luciana Maria Tavares Ribeiro (Org.). Autores e produtores de textos na contemporaneidade, multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP, Pontes Editores, 2016.

BECKER, Caroline; ANSELMO, Alexandre Guilherme. Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. Revista Conhecimento Online, v. 1, p. 90-108, 2020.

BENTIVEGNA, Diego. Antonio Gramsci, Praxis y glotopolítica. Anuario de Glotopolítica, 2017, p. 41-69.

BOURDIEU, Pierre. A produção e a reprodução da língua legítima. In, _____. A economia das trocas linguísticas, o que falar quer dizer. São Paulo, Edusp, 2008. p. 29-52.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras, os limites da inclusão. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.45, n.4, p.e105412, 2020. DOI, 10.1590/2175-

FEDERICI, Silvia. Reencantando o mundo, feminismo e a política dos comuns. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo, Elefante, 2021.

FGV CLEAR. Síntese de evidências CLEAR, ações afirmativas no ensino superior brasileiro. 2023. Disponível em, <https://fgvclear.org/publicacao/sintese-de-evidencias-clear-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-brasileiro>. Acesso em, 26 jan. 2025.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Revista comemorativa 25 anos, histórias, memórias e múltiplos olhares. Brasília, FONAPRACE/ANDIFES, 2012.

FRANÇA, Adriano; FURLIN, Neiva. Educação e desigualdades digitais durante a pandemia da COVID-19, análise da produção científica. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, v. 27, n. 53, p. 300–326, 2023. DOI, 10.26694/rles.v27i53.3667. Acesso em, 15 jun. 2025.

FRANÇA, Lucas Negreiros; SOUZA, Rosiane Moraes Costa de. Letramento digital e educação pós-pandemia, oportunidades e desafios na formação continuada de professores. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 17, n. 1, p. 5724–5739, 2024. Disponível em, https://www.researchgate.net/publication/377678403_Letramento_digital_e_educacao_pos-pandemia_oportunidades_e_desafios_na_formacao_continuada_de_professores. Acesso em, 15 jun. 2025.

FONSECA, Cláudia. Direitos humanos, diversidade cultural e diálogo. Palestra proferida durante a IV Semana de Antropologia, Cidadania e o (re)conhecimento do outro, Universidade Católica de Goiás, 16–20 ago. 1999.

GAGO, Verónica. A potência feminista ou o desejo de transformar tudo. Tradução de Tânia Morales. São Paulo, Elefante, 2018.

GUESPIN, Louis; MARCELLES, Jean-Baptiste. Defesa da glotopolítica. In, SAVEDRA, Mônica; PEREIRA, Telma Cristina; LAGARES, Xoán Carlos (orgs.). Glotopolítica e práticas de linguagem. Niterói, Eduff, 2021. p. 11-50.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020. Disponível em, <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censo-da-educacao-superior>. Acesso em, 30 set. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento, uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

LARA ALONSO, Luisa. Ideologías raciolingüísticas. In, MARTÍN ROJO, Luisa; PUJOLAR, Joan (coords.). Claves para entender el multilingüismo contemporáneo. [Re]pensar la educación. Madrid, Editorial UOC, 2020. p. 199-227.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research, issues of epistemology, ideology and strategy. Journal of Applied Linguistics, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MARINHO, P. G. O PNAES na UFC - Campus Fortaleza, uma avaliação do Programa de Assistência Estudantil ofertado na PRAE, no período de 2013-2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; SANTOS, Alessandra dos; GRION, Valentina. Autoetnografia, self, identidade e reflexão como categorias de análise em etnografia. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 31, n. 2, p. 1-28, abr./jun. 2024. DOI, <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n2.2024.24>.

NAVARRO, Fernando. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. In, DELTA, Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-32, 2019. Disponível em, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0102. Acesso em, 18 abr. 2020.

PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; GESSER, Marivete. Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, participação na academia científica como forma de ativismo político. Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 12,

n. 3, p. 1117-1131, set./dez. 2023.

DOI, 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68502.6236105412. Acesso em, 15 jun. 2025.

SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. Alfa, Revista de Linguística, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 567-584, 2019. Disponível em, <https://www.scielo.br/j/alfa/a/VBdjMZQLxnXn4kY99zXgNzn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em, 28 out. 2024.

SKLIAR, Carlos; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. A diversidade e a educação, a emergência dos “outros” na contemporaneidade. In, MAZZOTTA, Marcos José da Silveira (org.). Educação inclusiva, possibilidades e desafios. São Paulo, Cortez, 2006. p. 13-36.

SOMA EDUCAÇÃO. Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024. Disponível em, <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2024/05/6852929-ensino-superior-no-brasil-tem-57-de-evasao-na-rede-publica-e-privada.html>. Acesso em, 26 jan. 2025.

STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em, <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em, 18 fev. 2025.

UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia. Acesso e permanência na educação superior como direito, sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 2021.

ZAVALA, Virginia. ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2013.

ZAVALA, Virginia. Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. Caracol, São Paulo, n. 20, jul./dez. 2020.