



Vitor Azevedo Abou Mourad

**Narrativas de (des)esperança no pré-vestibular
comunitário**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da
PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção
do grau de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Maria das Graças Dias Pereira

Rio de Janeiro
Março de 2024



Vitor Azevedo Abou Mourad

**Narrativas de (des)esperança no pré-vestibular
comunitário**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Maria das Graças Dias Pereira

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Adriana Carvalho Lopes

Departamento de Educação – UFRRJ

Rio de Janeiro, 22 de março de 2024.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Vitor Azevedo Abou Mourad

Graduou-se em Licenciatura em Letras (Português/Literaturas) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 2021. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (RP), ambos vinculados à CAPES, atuando em escolas públicas do Rio de Janeiro. É pós-graduado em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Atua como analista de projetos socioeducacionais na PUC-Rio. Sua área de interesse compreende pesquisas em Linguística Aplicada, Análise de Narrativas e Educação Popular.

Ficha Catalográfica

Mourad, Vitor Azevedo Abou

Narrativas de (des)esperança no pré-vestibular comunitário / Vitor Azevedo Abou Mourad ; orientadora: Maria das Graças Dias Pereira. – 2024.

149 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2024.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Pré-vestibular comunitário. 3. Esperança. 4. Narrativas. 5. Identidades. I. Pereira, Maria das Graças Dias. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

*Num país como o Brasil, manter a esperança
viva é em si um ato revolucionário.*

Paulo Freire

Agradecimentos

A todos aqueles que orgulhosamente reconheço como meus alunos, desde a época de Pibid e Residência Pedagógica até o pré-vestibular comunitário, cujas memórias seguem gravadas em mim para sempre. Obrigado por confiarem em mim, por me ensinarem, por tornarem a sala de aula um espaço mais leve, por me transformarem e, principalmente, por me fazerem esperar.

À minha família, por acreditar em mim e nos meus sonhos. Aos meus pais, Omar e Flávia, por estarem junto de mim e por me incentivarem a seguir meus objetivos. À minha irmã Amanda, que, mesmo distante nos últimos anos, sempre se fez presente e com quem compartilhei e compartilho angústias, conquistas, dúvidas acadêmicas, apresentação em eventos etc. À minha irmã Luísa, pelo carinho desde criança e pelos puxões de orelha. À minha irmã Juliana, pelas risadas e demonstrações de amor, do seu jeitinho. Ao meu avô Francisco e à minha tia Miriam (Mimi), por cuidarem de mim e por fazerem parte da minha vida.

À minha querida orientadora, Maria das Graças, primeiro por ter despertado em mim, em 2020, durante a graduação, o interesse pela Linguística Aplicada; e, desde 2022, por estar e ser presente, no e-mail, nas ligações inesperadas e nos encontros presenciais, sempre com carinho e preocupação. Obrigado pela confiança, pelos incentivos, pelos aconselhamentos e pelas cobranças também.

A todos os professores que, de alguma maneira, impactaram a minha vida e a pessoa que eu sou hoje, em especial: Izabel Carvalho (Bel), que, ainda no Ensino Fundamental, me inspirou a seguir na área de Letras, com seu jeito leve e encantador; Inés Miller e Adriana Nóbrega, que, na graduação em Letras, apresentaram uma nova forma de ver a sala de aula, com atenção aos afetos e às nossas próprias atitudes, e que me incentivaram a seguir no Mestrado; e Renato Pontes, que, mesmo não tendo sido meu professor na teoria, me incentiva a seguir na educação e que contribuiu com valiosas opiniões e sugestões bibliográficas para esta pesquisa.

Ao grupo que me acompanha desde a graduação e que ficou para a vida, os Letrados Emocionados. Atos, Giovane e Isadora, sem vocês os quatro anos de graduação teriam sido bem mais difíceis. Obrigado pelas risadas frouxas e por todos os momentos que compartilhamos. Ao Atos um agradecimento especial por ter

seguido comigo, firme e forte, durante o Mestrado. Seus comentários sobre esta dissertação e as várias ligações de vídeo que fizemos – que também eram um momento de colocar a conversa em dia – foram fundamentais.

Aos meus amigos, por entenderem minhas ausências, por enxergarem em mim aspectos que talvez eu nem percebesse e por me apoiarem nas decisões e nos meus caminhos. Bruna, Felipe e Paulo, obrigado pelo ambiente de trabalho leve que construímos e pelos nossos momentos, desde os perrengues até as celebrações. Wesley, apesar dos tantos quilômetros que nos separam, obrigado pelo companheirismo durante todos esses anos.

Aos colegas do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Trabalho (LingCult), que me receberam tão bem desde o primeiro encontro do qual participei, em 2022, com uma ideia ainda pouco clara do meu tema de Mestrado. Vocês foram fundamentais em me guiar nesse processo. Um agradecimento especial ao Lucas Felipe e à Gabriela Viol, por compartilharem risadas nas aulas online, fofocas no *WhatsApp* e muitos conselhos e textos em PDF que me fizeram crescer enquanto pesquisador, e à Talita Rosetti, pelo cuidado afetuoso e pelas várias sugestões e ideias.

Às professoras Adriana Carvalho Lopes e Inés Kayon de Miller e ao professor William Soares dos Santos, por aceitarem compor a banca de defesa desta dissertação.

Aos meus queridos ex-alunos que aceitaram participar desta pesquisa. Não só nas entrevistas, mas na sala de aula e na vida, vocês me ensinaram muito – e seguem ensinando hoje, mesmo fora de sala. Analu, Anik, Enzo, Heloísa e William, obrigado por aceitarem participar da pesquisa e por toda a potência de vocês.

A todas as pessoas que, de algum modo, atravessaram esta pesquisa e a minha vida. Nada se faz sozinho. Então saibam que este trabalho é construído a muitas mãos.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) por acreditar e investir no ensino, na pesquisa e na extensão, de maneira humanizada e consciente, e pelos auxílios concedidos a mim na graduação e no mestrado, além de todo o suporte para que eu pudesse conciliar a pesquisa e o trabalho. Além disso, destaco que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, à qual também agradeço.

Resumo

Mourad, Vitor Azevedo Abou; Pereira, Maria das Graças Dias (orientadora). **Narrativas de (des)esperança no pré-vestibular comunitário**. Rio de Janeiro, 2024. 149 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O foco do presente estudo são as narrativas de (des)esperança de estudantes de um curso pré-vestibular comunitário. Os objetivos consistem em investigar como eles constroem suas narrativas de (des)esperança, as identidades de si e dos outros e os significados que atribuem ao curso e à educação, em um contexto nacional adverso às pautas educacionais. Do ponto de vista teórico, a pesquisa está ancorada na Linguística Aplicada Contemporânea, em sua vertente indisciplinar e crítica, junto aos Estudos da Narrativa e Identidades, incluindo as coletivas. Os conceitos de narrativas, esperança e identidades são mobilizados em consonância com a concepção de linguagem enquanto discurso e em articulação às práticas sociais. A partir da abordagem metodológica qualitativa e interpretativista, são analisadas entrevistas realizadas com cinco jovens e adultos que estudaram em um pré-vestibular comunitário. Há três grandes temas na análise dos dados: desigualdades, desmotivação e desesperança; cultivando o esperar; pré-vestibular comunitário e significados atribuídos. Percebe-se, nas entrevistas, que a esperança é muito presente nas narrativas. Os participantes da pesquisa apontam como a desigualdade, a falta de oportunidades e o ensino público deficitário contribuem para a desesperança e a desmotivação. As identidades (co)construídas são de resistência e de projeto e incluem a coletividade. O curso pré-vestibular comunitário, para eles, é um elemento propulsor para um futuro promissor e esperançoso, a ponto de alguns desejarem atuar, agora, como voluntários no projeto. A esperança, então, continua.

Palavras-chave

Pré-vestibular comunitário; Narrativas; Esperança; Identidades.

Abstract

Mourad, Vitor Azevedo Abou; Pereira, Maria das Graças Dias (advisor). **Narratives of hope(lessness) in the community pre-university course.** Rio de Janeiro, 2024. 149 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The focus of the present study is the narratives of hope(lessness) of students from a community pre-university course. The objectives consist of investigating how they construct their narratives of hope(lessness), the identities of themselves and others, and the meanings they attribute to the course and education, in a national context adverse to educational agendas. From a theoretical point of view, the research is anchored in Contemporary Applied Linguistics, in its non-disciplinary and critical aspect, together with Narrative and Identity Studies, including collective ones. The concepts of narratives, hope and identities are mobilized in line with the conception of language as discourse and in conjunction with social practices. Using a qualitative and interpretive methodological approach, interviews carried out with five young people and adults who studied in a community pre-university course are analyzed. There are three major themes in data analysis: inequalities, demotivation, and hopelessness; cultivating hope; community pre-university course and attributed meanings. It is clear in the interviews that hope is very present in the narratives. The research participants point out how inequality, lack of opportunities and deficient public education contribute to hopelessness and demotivation. The (co)constructed identities are of resistance and project and include the collective. The community pre-university course, for them, is a driver for a promising and hopeful future, to the point that some now wish to act as volunteers in the project. Hope, then, continues.

Key words

Community pre-university course; Narratives; Hope; Identities.

Sumário

1. Introdução	11
1.1. Delimitações da pesquisa	14
1.2. Organização dos capítulos	16
2. Educação no Brasil: sobreviver e/é resistir	19
2.1. Trajetórias do ensino superior	20
2.2. O contexto sociopolítico recente	25
2.3. Pré-Vestibulares Comunitários: sementes da mudança	30
2.3.1. Histórico breve dos PVCs	32
2.3.2. Concepção e atuação dos PVCs hoje	35
3. Posicionamento teórico e analítico	40
3.1. Linguagem(ns) e a Linguística Aplicada	40
3.2. Estudos da Narrativa	44
3.2.1. O modelo laboviano	45
3.2.2. Histórias de vida e sistemas de coerência	50
3.2.3. Pequenas narrativas	53
3.3. Dimensões da esperança	55
3.3.1. Esperança como afeto ensinável	56
3.3.2. Esperança como (re)ação	60
3.4. Construindo a si e ao(s) outro(s): as identidades	62
3.4.1. Identidades cronotópicas	65
3.4.2. Identidades coletivas e relações com a comunidade	66
4. Procedimentos metodológicos	69
4.1. Territorialidade(s) da pesquisa	71
4.2. As vozes da pesquisa	72
4.3. Geração de dados e transcrição	75
4.4. A ética da pesquisa	78
4.5. Seleção e análise dos dados	79
5. Narrativas de (des)esperança	80
5.1. Desigualdades, desmotivação e desesperança	80
5.2. Cultivando o esperar	90
6. Pré-Vestibular Comunitário e significados atribuídos	104
6.1. Espaço de formação humana	105

6.2. O senso de acolhimento da/na comunidade	118
6.3. De volta ao PVC	129
7. Reflexões esperançosas?	133
7.1. Entendimentos possibilitados	133
7.2. Contribuições do estudo	136
7.3. E agora, José?	137
8. Referências bibliográficas	139
9. Anexos	145

Convenções de Transcrição¹

...	Pausa não medida
.	Entonação descendente ou final de elocução
?	Entonação ascendente
,	Entonação de continuidade
-	Parada súbita
=	Eloquções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>sublinhado</u>	Ênfase
°palavra°	Palavra em voz baixa
>palavra<	Fala mais rápida
<palavra>	Fala mais lenta
: ou ::	Alongamentos
[Início de sobreposição de falas
]	Final de sobreposição de falas
“palavra”	Fala relatada, reconstrução de um diálogo
Hh	Aspiração ou riso
↑	Subida de entonação
↓	Descida de entonação
/.../	Indicador de supressão de discurso

¹ Convenções feitas por Bastos e Biar (2015), com base nos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica (Garcez; Bulla; Loder, 2014) e da Sociolinguística Interacional, de acordo com Jefferson (1983).

1. Introdução

Em março de 2018, ainda com dezessete anos e começando a graduação em Letras, na PUC-Rio, cheio de sonhos, conheci um pré-vestibular comunitário (PVC) que estava impactando a vida de muitos jovens na sua região. Fiquei deslumbrado e muito interessado em participar do projeto. Afinal já estava certo de que queria ser professor. Fui atrás de mais informações e descobri que as aulas aconteciam à noite, o que foi uma tristeza para mim, pois o local era muito longe da minha casa. O interesse, então, foi deixado de lado naquele momento, abrindo espaço para outras vivências e outros aprendizados.

Em julho daquele ano, com o mesmo desejo de mudar a educação, entrei pela primeira vez em sala de aula não como aluno, mas como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)². Eu estava no segundo período da graduação, tinha acabado de fazer dezoito anos e estava feliz de integrar o grupo de bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa, atuando em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Ali, me deparei com uma realidade muito diferente da minha – marcada por boas escolas particulares. Cheguei querendo ensinar aquilo de que eu mais gostava: Gramática. Lembro bem, até hoje, do dia em que fui ensinar sobre sujeito e predicado. Fui ao quadro, coloquei algumas frases do material didático e tentei explicar aos alunos. Resultado: quase ninguém prestou atenção. De início, fiquei frustrado e tendi a culpabilizar os alunos, como normalmente é feito – e era feito por alguns professores naquela escola. Porém, com a orientação do professor o qual eu acompanhava e das professoras da PUC-Rio, comecei a ter um olhar diferente em relação aos estudantes, à sala de aula e ao meu papel enquanto professor (em formação). Algumas semanas depois, após ouvir os professores, meus colegas e os próprios estudantes, preparei uma aula sobre texto lírico e rima. Escolhi a música *O homem que não tinha nada*, um rap cantado por Projota e Negra Li³. A reação dos estudantes foi completamente diferente: engajaram-se na aula e animaram-se em compor uma música para a turma.

² O Programa, do Governo Federal, busca inserir estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura em escolas da rede pública da educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente, desde sua iniciação. Mais informações em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 27 dez. 2023.

³ PROJOTA. **O Homem Que Não Tinha Nada (part. Negra Li)**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/projota/o-homem-que-nao-tinha-nada/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

Passado um tempo, em fevereiro de 2021, em meio à pandemia de Covid-19⁴, recebi, em um grupo de *WhatsApp*, uma mensagem de que aquele mesmo pré-vestibular comunitário estava precisando de professores voluntários de Língua Portuguesa. Opa! Fiquei interessado. Novamente, fui atrás de mais informações e descobri que as aulas estavam sendo remotas, por causa das medidas de isolamento e prevenção contra o coronavírus. Assim, o deslocamento à noite, que tinha sido um obstáculo em março de 2018, como detalhei antes, não era mais um problema, por poder lecionar dentro da minha própria casa, pelo computador. Após algumas conversas com a coordenação, comecei a dar aulas de Redação no projeto e fui, cada vez mais, me encantando pelo projeto e pelos alunos. Mesmo com as dificuldades do ensino remoto para os estudantes – muitos deles sem acesso a computador e a uma internet de boa qualidade –, a maioria fazia questão de participar das aulas. A turma daquele ano era composta apenas por mulheres – os três alunos homens desistiram nas primeiras semanas – e as idades variavam; havia alunas com mais de 50 anos e alunas com idade próxima à minha – na época, 21.

Naquele ano, muitas coisas me chamavam atenção no projeto. Uma delas era o motivo de os alunos estarem ali, ou seja, o que os movia e os motivava. Em 2021, alguns feriados atrasaram o início das aulas da minha disciplina. Para evitar “perder tempo”, pedi aos alunos, por meio da plataforma digital utilizada na época, que eles escrevessem uma autobiografia da vida deles, porém em terceira pessoa. Uma das alunas não só fez o texto pedido, como mandou fotos marcantes para ela. Lembro-me bem, até hoje, de uma das fotos, em que ela – uma mulher na faixa dos quarenta anos – estava com uma beca de formatura, ao lado das filhas e da mãe. No texto, ela contava que precisou começar a trabalhar cedo e abandonou os estudos; só pôde retomar e concluir o Ensino Médio anos depois, quando as filhas já estavam graduadas e com empregos estáveis – uma delas, inclusive, em uma emissora de televisão. A autobiografia, junto com as fotos, me emocionaram e, no início do ano letivo, me impulsionaram; eu queria – e, felizmente, sigo querendo – contribuir para a realização de outros sonhos.

Outro aspecto que chamava a minha atenção, durante o início no pré-vestibular comunitário, era a maneira como as alunas me tratavam, sempre com muito respeito e carinho. Não era raro, por exemplo, utilizarem a forma “senhor”

⁴ Mais informações sobre a pandemia da Covid-19 em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 27 dez. 2023.

para se referir a mim, o que eu estranhava bastante. Pensava: “muitas delas são mais velhas do eu; por que me tratam assim?”. Aí fui percebendo algumas nuances dessa relação complexa, mas bonita, que é a relação aluno-professor.

Ainda em 2021, em meio ao fim da graduação em Letras e sob um olhar questionador e reflexivo – alimentado, em grande parte, pela Prática Exploratória – sobre aquela realidade, decidi entrar no Mestrado para investigar, justamente, as relações entre estudantes e professores no pré-vestibular comunitário, espaço ainda muito pouco abordado, especialmente no âmbito acadêmico e midiático. No entanto, o tema foi se reconfigurando, a partir das sugestões de outras pessoas e das histórias e relatos que emergiam como um apelo para que as narrativas dos estudantes fossem ouvidas e analisadas.

Em 2022, quando estava ainda no início da pesquisa, uma situação pareceu confirmar a escolha do tema. Eu estava indo dar aula no mesmo pré-vestibular comunitário. Peguei o elevador no prédio. Com o elevador já em movimento, a ascensorista me perguntou: “você que é o professor Vitor?”. Meio desconfiado e surpreso, confirmei; ela, então, disse que havia sido minha aluna em 2021. Não a reconheci de início, pois, nas aulas *online*, ela não costumava abrir o vídeo, apenas o microfone; no entanto, quando começou a falar, eu logo associei à voz que eu ouvia com frequência nas aulas no ano anterior. Após me reconhecer, ela contou que, além de trabalhar ali, estava cursando a graduação em História. Rapidamente, chegou o meu andar, eu a parabeneizei e me despedi, extremamente feliz e emocionado. Passado quase um ano, no início de 2023, eu a reencontrei, novamente no elevador e novamente a caminho de uma aula. Ela celebrou aquele encontro e disse, alegre e orgulhosa, que eu seria professor da filha dela, que estava entrando no PVC naquele ano. Depois desse, foram muitos outros encontros no elevador; ela, com o mesmo sorriso e com novidades sobre a caminhada na graduação, com todos os desafios acoplados.

No momento, sou coordenador do mesmo PVC e sigo com algumas das perguntas que me acompanham desde o início no projeto. No dia a dia, costuma ser mais difícil dimensionar as questões; no entanto, com o tempo, passei a ser reconhecido e lembrado, nos corredores e na rua, como professor. Nesses encontros, surgem as novidades, que às vezes não são as melhores; porém quase sempre saio com a sensação de que fui afetado, de alguma maneira, por tantas histórias.

Trago esses relatos aqui, pois, além de constituírem a minha pessoa, a minha história e as minhas memórias, contribuíram para este mestrado e para a escolha do tema da pesquisa, a qual busquei construir de maneira afetiva e leve, como é para mim, porém sem deixar de lado a dimensão crítica e reflexiva, que é fundamental. As razões para minha escolha temática, mesmo com as conquistas, como a aprovação dessa aluna em História, são as narrativas atravessadas pela falta de oportunidades, pela desigualdade social, pela educação pública com seus déficits, pelo preconceito, dentre outras.

1.1. Delimitações da pesquisa

Seguindo o caminho narrado anteriormente, cheguei ao mestrado desejando pesquisar e me debruçar, ainda mais, nos pré-vestibulares comunitários (PVCs). Após algumas enriquecedoras reuniões do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Trabalho (LingCult), do qual participo, em que os colegas destacaram a potência das narrativas dos estudantes que eu havia contado, ainda oralmente, delimitei o tema da pesquisa, passando a abarcar narrativas de (des)esperança no pré-vestibular comunitário.

A esperança soma-se a essas narrativas, uma vez que compreendo que o ato de se matricular em um curso pré-vestibular comunitário por vontade própria já é um ato, por mais que pequeno, de esperança. Sob esse viés, acredita-se que a educação, em uma perspectiva libertadora (Freire, 2021), pode ser uma importante ferramenta de mudança social (Fairclough, 2016), permitindo a expansão de visões de mundo e a transformação de paradigmas e condições de opressão. A educação se apresenta como uma perspectiva real de esperança, meio a um sistema sociopolítico atual tão conturbado e crítico – como será aprofundado mais à frente –, com desvalorização de setores como educação e cultura, em escândalos em órgãos públicos envolvendo corrupção, discursos de ódio e intolerância. No âmbito da presente pesquisa, a educação, materializada em expectativas de estudantes de um PVC, pode possibilitar não só o acesso à universidade, como também uma mudança de crenças e posturas.

Em outros momentos, contudo, a desmotivação surge mais forte, acompanhada de obstáculos e desafios que se impõem, e gera uma recorrente

evasão (Santos, 2020), sinal também de desesperança em relação ao futuro e ao próprio presente. Essa perspectiva é também uma provocação para a pesquisa atual.

Nessa direção, entendendo a relevância de se pensar e discutir sobre expectativas dos estudantes nesses cursinhos, pretendo, com a presente pesquisa, contribuir para uma maior reflexão sobre as construções narrativas, discursivas e identitárias dos estudantes de tais espaços, trazendo o foco para a perspectiva deles e para as visões que têm da educação. A escolha pela perspectiva do aluno, dentre uma gama de possibilidades nesse contexto, como a formação docente e a questão curricular, por exemplo, dá-se por reconhecer e considerar fundamental destacar ainda mais um olhar singularizado e atento ao aprendiz, em especial do pré-vestibular comunitário, que é colocado à margem da sociedade. Esse olhar acontece por questões, muitas vezes, de ordem socioeconômica e, em alguns casos, étnico-racial, tendo em vista o perfil desses estudantes, conforme Salvador (2011).

A invisibilidade do estudante do pré-vestibular comunitário acontece não só no âmbito social, mas também político, devido à ausência de políticas públicas e de visibilidade do movimento dos PVCs no contexto midiático. Também se percebe, no cenário acadêmico, a ausência de pesquisas, sobretudo de Mestrado e Doutorado, sobre a perspectiva dos alunos dos pré-vestibulares comunitários. Na área de Estudos da Linguagem, não foram encontrados estudos sobre/dentro de PVCs, o que reforça a urgência de relacionarmos projetos assim com as nossas práticas linguísticas e sociais.

Sendo assim, as perguntas que norteiam esta pesquisa são: (i) que significados os estudantes do pré-vestibular comunitário atribuem a esse espaço e à educação; (ii) como os estudantes operam a noção de esperança; (iii) que mudanças a entrada no pré-vestibular comunitário trouxe para os estudantes; (iv) como os estudantes enxergam a si mesmos e a seus pares.

Nesse cenário, tenho como objetivo central investigar narrativas de (des)esperança, identidades de si e dos outros, e significados atribuídos ao PVC e à educação, em um contexto nacional conturbado e adverso às pautas educacionais, situados em um tempo e em um espaço particulares. Tenho como objetivos específicos: (i) buscar entendimentos de motivação e desmotivação dos estudantes em suas narrativas; (ii) analisar como os estudantes refletem e articulam vozes em suas narrativas; (iii) refletir acerca dos PVCs e da educação pela perspectiva dos estudantes participantes da presente pesquisa.

Considerando os propósitos e adotando uma perspectiva crítica e reflexiva, ancoro a pesquisa na Linguística Aplicada Contemporânea, em sua vertente indisciplinar, junto aos Estudos da Narrativa e de Identidades coletivas. Essas bases teóricas, por meio da interdisciplinaridade, possibilitarão um aprofundamento presente na voz dos estudantes e na maneira como constroem sentidos e identidades por meio da linguagem.

Nesse percurso, sob um viés qualitativo e interpretativista, coerente com a abordagem teórica selecionada, a pesquisa é constituída por entrevistas feitas com cinco ex-estudantes do pré-vestibular comunitário em que atuo.

Na próxima seção, apresento a organização dos capítulos desta dissertação.

1.2. Organização dos capítulos

A dissertação está organizada em nove capítulos, a começar com o presente capítulo de introdução, no qual são apresentadas as razões da pesquisa, sua relevância, as perguntas e objetivos, além da fundamentação teórica e metodológica, localizando o leitor temática, espacial e temporalmente.

No segundo capítulo, faço uma contextualização acerca da educação brasileira no cenário atual, para que se possa compreender melhor o que está em jogo quando se fala dos pré-vestibulares comunitários. Assim, trago, na primeira seção, a trajetória do ensino superior no país, fundamental para entendermos o papel dos PVCs, pautando, por exemplo, as desigualdades em seu acesso e as políticas para a sua democratização. Na segunda seção, reúno acontecimentos recentes que têm movimentado a agenda da educação, como a Reforma do Ensino Médio e o desmonte no setor, que aconteceu, sobretudo, durante os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) na presidência do Brasil. Por fim, a terceira seção dedica-se, de fato, aos pré-vestibulares comunitários, por meio de definições, do resgate histórico, de características gerais e valores compartilhados entre eles.

No terceiro capítulo, discuto os pressupostos teóricos e analíticos da pesquisa. Início trazendo a Linguística Aplicada Contemporânea, campo interdisciplinar e amplo que contempla diversas possibilidades de estudo. Destaco a preocupação em comum e clara no que diz respeito ao papel do pesquisador, à sua relação com a linguagem e à produção de sentidos. Detalho a importância dos

participantes na pesquisa e a preocupação com questões que nos afetam cultural, histórica, política e socialmente. Em seguida, dedico-me aos Estudos da Narrativa, a começar por sua abordagem mais clássica, a laboviana, para, logo após, explorar as suas ressonâncias e repercussões por meio das histórias de vida e das pequenas narrativas. Estendo o fio teórico trazendo concepções temáticas de diferentes áreas para a noção de esperança, divididas em duas abordagens centrais: primeiro, aquela que entende a esperança como um afeto que pode ser ensinado e aprendido; e, depois, aquela que vê a esperança como uma reação, em uma dimensão metacomunicativa. Por fim, trago como a noção de identidade vem sendo investigada no campo linguístico, junto à noção de cronotopo, em que se revela a relevância de aspectos espaço-temporais a todo momento. Incluo também a noção de identidades coletivas e sua relação com a comunidade.

No capítulo quatro, apresento o caminho metodológico percorrido na pesquisa, começando pela definição do paradigma de pesquisa adotado. Depois, forneço mais elementos para localizar o leitor no cenário em que se situa a pesquisa, descrevendo os territórios presentes, como o PVC de onde vêm os estudantes-participantes, e as vozes que compõem o estudo. Explico, ainda, quais foram as etapas para a geração dos dados, bem como qual a metodologia utilizada nas entrevistas e na posterior transcrição. Defendo os cuidados éticos que foram necessários para garantir a integridade de todos os envolvidos nas narrativas e, por fim, apresento as razões para a seleção dos excertos analisados nesta pesquisa e a maneira de organizá-los.

No quinto capítulo, dou início à análise dos dados, com atenção especial às narrativas de (des)esperança dos estudantes. Começo pelas narrativas que revelam o peso das desigualdades e da desmotivação na trajetória, sobretudo educacional, dos participantes. Depois, analiso em que momentos e de que maneiras a esperança surge e é cultivada, atuando como mola propulsora para a realização dos sonhos e para a movimentação dos participantes.

No capítulo seis, continuando a análise das entrevistas, mergulho nos significados que os participantes atribuem ao pré-vestibular comunitário. Esses significados, partindo das crenças e das experiências deles, demonstram a importância desse espaço e das iniciativas promovidas pelos PVCs, especialmente aquelas que se preocupam com a formação integral dos indivíduos – explorando, também, o campo afetivo, social, crítico, emocional. Nessa direção, evidencia-se o

papel da construção de laços entre os membros de um mesmo grupo, o que possibilita, de fato, a criação de uma comunidade integrada e esperançosa. Assim, a sensação de pertencimento se mantém viva dentro de cada integrante mesmo após o fim do ano letivo e da convivência diária entre o grupo, criando espaço para formas outras de estar em comunidade.

No capítulo sete, teço as palavras finais da pesquisa, por meio de um resgate do que foi apresentado anteriormente, destacando os entendimentos possibilitados e as contribuições do presente estudo não só no âmbito acadêmico, mas também educacional e social. Esperançosamente, levanto questões para onde a pesquisa pode nos levar.

Por fim, trago as referências bibliográficas que compõem a pesquisa, bem como reúno os anexos 1 e 2, os quais são, respectivamente, o parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos participantes para autorizar a sua participação.

2. Educação no Brasil: sobreviver e/é resistir

A educação no Brasil tem sido um campo complexo e desafiador que reflete a diversidade e as complexidades da sociedade brasileira. Ao longo da história, a educação tem se revelado tanto um agente de inclusão e ascensão social quanto um reflexo das desigualdades profundas que marcam o país. No período colonial, o acesso à educação estava restrito às elites, evidenciando a necessidade de uma democratização que se tornaria um ponto central na evolução da educação brasileira.

Mesmo com os avanços provocados ao longo dos anos, foi somente no século XX que movimentos sociais e reformas educacionais começaram a moldar uma educação mais inclusiva, a despeito dos desafios enfrentados. Essa resistência foi e ainda é, em muitos casos, a única saída para grupos colocados à margem, que veem na educação não apenas uma fonte de conhecimento, mas uma ferramenta vital para a sobrevivência e a superação das adversidades.

Nesse cenário, destaca-se a figura de Paulo Freire (2022; 2020), cuja pedagogia libertadora trouxe uma abordagem revolucionária à educação. Sua proposta, fundamentada na conscientização, no diálogo horizontal e na promoção da autonomia, tem sido um farol para a construção de uma educação mais participativa e contextualizada. O educador não apenas influenciou a teoria educacional, mas também inspirou práticas que visam à transformação social (Freire, 2020).

Uma das críticas do educador volta-se para o modelo de ensino vigente há muitos anos no Brasil, com foco direcionado para a disciplina e para a obtenção de notas, definido por Freire (2020) como a educação bancária. Nessa direção, dentro de uma lógica capitalista e materialista, é cobrado que as instituições de ensino básico e superior guiem os alunos rumo a um futuro de sucesso e prosperidade, alinhando-se ao sistema e aos valores sociopolíticos vigentes. Com isso, perde-se a oportunidade de o ambiente de ensino-aprendizagem promover trocas e interações entre os agentes envolvidos nesse processo.

Em oposição a essa perspectiva bancária da educação, surge a educação como prática da liberdade, que, “ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”

(Freire, 2020, p. 98). Sendo assim, Freire propõe a possibilidade real de transformação social, com a ampliação de horizontes e perspectivas de vida, fazendo, também, com que os sujeitos passem a intervir, criticamente, em sua realidade.

Dessa maneira, percebemos que unir ação e reflexão é crucial para uma mudança em nosso sistema educacional. Como Paulo Freire (2020, p. 168) afirma, “não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”. Assim, só pode haver uma revolução com a combinação do agir com o pensar, o que faz parte do compromisso de todos os integrantes de uma sociedade.

Nessa direção, educar, sobreviver e resistir convergem, muitas vezes, em um único ato. Especialmente no caso de grupos à margem da sociedade, a educação é uma arma poderosa contra as estruturas opressivas, uma ferramenta que transcende o mero aprendizado acadêmico. A busca pelo conhecimento torna-se, assim, uma forma de sobrevivência, uma maneira de resistir à marginalização e à exclusão social, reforçando a ideia de que a educação é um ato intrínseco de resistência. Resistência essa que não pode ser confundida com resignação; para Pontual (2019, p. 160), “ao contrário, precisa ser elaborada com as pedagogias da indignação, do compromisso, da esperança e da construção de sonhos possíveis, para utilizar categorias de Paulo Freire”.

O desafio contemporâneo da educação brasileira reside, então, na continuidade dessa luta. Ainda são enfrentados problemas de desigualdade, falta de infraestrutura, desvalorização docente e inúmeras outras barreiras que desafiam o ideal de uma educação democrática e inclusiva. No entanto, é na persistência da resistência que reside a esperança de uma transformação significativa, na qual a educação não seja apenas um direito, mas um veículo de emancipação e construção de um futuro mais equitativo. A história da educação no Brasil é, portanto, uma narrativa complexa de desafios, conquistas e, acima de tudo, de resiliência.

2.1. Trajetórias do ensino superior

A história da educação superior, no Brasil, tem a elitização como uma de suas principais marcas, estando atrelada ao pensamento colonial. Ao longo de grande parte do século XX, o acesso ao ensino superior era restrito a uma parcela privilegiada da sociedade, perpetuando desigualdades socioeconômicas. Aos

poucos, com avanços e lutas sociais, foram sendo vistas mudanças nesse cenário, desde o direito às mulheres de frequentar uma faculdade até a possibilidade de pessoas indígenas ingressarem no ensino superior. Sob esse viés, a democratização do ensino superior tornou-se uma pauta central a partir do final do século XX. Com a promulgação da Constituição de 1988 – um dos símbolos da redemocratização –, a educação foi reconhecida como um direito social (Salvador, 2011), impulsionando esforços para ampliar o acesso.

A partir de 1988, com esse reconhecimento, os debates e as políticas públicas em torno da educação superior começaram a caminhar e a se estruturar em prol de uma ampliação. Essa perspectiva política se fazia necessária tendo em vista que a implantação da educação superior no Brasil ocorreu de maneira tardia, colocando o país em desvantagem em relação aos outros. Assim, em 1996, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual traz como objetivo central da educação superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo (Brasil, 1996). No entanto, a presença de propostas privatistas em relação às universidades, na referida lei, “reforça a ideia de que esse nível de educação foi pensado para uma pequena parcela da sociedade, aquela que possui recursos financeiros suficientes para pagar as mensalidades do curso desejado” (Santos, 2020, p. 54). Assim, a participação de jovens e adultos pobres no ambiente universitário não era para muitos deles sequer uma possibilidade.

Em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país, foi criado o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)⁵, na época utilizado para avaliar as habilidades e competências de quem estava concluindo o Ensino Médio e daqueles que não haviam concluído, mas já passavam da idade considerada adequada, podendo, assim, obter a certificação de término. Nessa época, o acesso às universidades era organizado pelas próprias instituições, o que fazia com que os candidatos precisassem realizar diversas provas – com formatos também diversos – a fim de aumentar as chances de aprovação em uma universidade. A maior mudança no Enem aconteceu em 2009, quando passou a ser caminho de entrada no ensino superior. Em 2010, então, o Ministério da Educação – agora já na presidência de Luiz Inácio Lula da Silva – criou o Sistema de Seleção Unificado (Sisu), o qual

⁵ Mais informações sobre o Enem em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 27 dez. 2023.

possibilita que os estudantes, a partir das notas obtidas no Enem, sejam selecionados para as universidades públicas (Santos, 2020). Com o tempo, as universidades foram aderindo ao Enem, sendo que, hoje, quase todas as federais já o aceitam.

Além do Sisu, os resultados do Enem podem ser utilizados para outros dois programas criados pelo governo federal como forma de ampliação da educação superior: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni)⁶. Criado em 1999 e posteriormente reformulado em diversas ocasiões, o Fies é um programa de crédito educativo, que permite que os estudantes cursem a graduação em instituições particulares e façam o pagamento após a conclusão do curso, quando já estiverem inseridos no mercado de trabalho e com taxas mais acessíveis. Já o ProUni foi criado em 2004 e é um programa de concessão de bolsas de estudos de 50% e de 100% para estudantes que tenham renda máxima de três salários mínimos.

Ambos os programas têm possibilitado que grupos historicamente excluídos e desvalorizados cheguem às universidades, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades no acesso ao ensino superior e para a construção de uma sociedade mais capacitada, justa e inclusiva. Juntos, os dois programas já distribuíram mais de cinco milhões de vagas espalhadas pelo Brasil⁷.

Além dessas políticas públicas, o ensino superior brasileiro apresenta um marco crucial quando falamos na democratização do seu acesso. Trata-se das políticas afirmativas, as quais surgiram pelas demandas de movimentos sociais na luta pela inclusão de grupos historicamente minoritários – no que diz respeito à representação e à valorização –, com destaque para a atuação engajada do movimento negro. Assim, a ação afirmativa tinha como objetivos centrais “promover maior igualdade de oportunidades, frear a discriminação por meio de uma ação prática, atuar no campo da consciência da sociedade, consolidar espaços mais diversos e ampliar a representação de grupos em situação de desigualdade” (Salvador, 2011, p. 39).

⁶ Mais informações sobre Sisu, Fies e ProUni em: <https://accessunico.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

⁷ TRINDADE, W. Fies e Prouni: o que dizem os dados sobre o financiamento do ensino superior em 10 anos. **O Povo**, 2023. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/reportagens-especiais/ensino-superior-acesso-ceara/2023/03/16/fies-e-prouni-o-que-dizem-os-dados-sobre-o-financiamento-do-ensino-superior-em-10-anos.html>. Acesso em: 27 dez. 2023.

Antes mesmo de políticas públicas voltadas às ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, algumas universidades privadas adotaram medidas para maior inclusão e diversidade em seu perfil discente. Uma delas foi a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que, na década de 1990, deu início às chamadas bolsas de ação social. Inicialmente, essas bolsas eram destinadas a estudantes do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) – a ser explicado, nesta dissertação, com mais detalhes adiante –, além de a jovens e adultos de outros projetos sociais e/ou comunitários. Com essa medida, a universidade, que, antes, era extremamente elitizada, passou a receber pessoas de diferentes regiões, com opiniões, histórias de vida, vivências escolares e identidades diversificadas. Com o tempo, esse programa de bolsas passou por algumas mudanças, consolidando-se como uma prática institucional destinada, principalmente, a indivíduos economicamente desfavorecidos. Além disso, o programa de bolsas atingiu tamanha visibilidade e importância que foi uma prática replicada em outras universidades brasileiras e, ainda, foi uma das inspirações para a criação do ProUni (Salvador, 2011).

No que diz respeito às políticas públicas de ação afirmativa, é importante destacar um evento que contribuiu enormemente para a elaboração dessas políticas no Brasil. Trata-se da Conferência Internacional contra o Racismo (Salvador, 2011; Santos, 2020), realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, a qual se tornou um marco ao provocar o reconhecimento, por parte da Organização das Nações Unidas (ONU), de que o combate ao racismo é fundamental para promover o desenvolvimento global. O Brasil foi representado por uma grande delegação no evento, que denunciou o racismo no país, responsável pela “manutenção da marginalização e desigualdade de oportunidades entre brancos e negros” (Santos, 2020, p. 57). Nessa direção, além de toda a mobilização causada pela conferência, o seu documento final, endossado pelo governo brasileiro, orientou os países a implementarem políticas de ações afirmativas em setores como educação e saúde, direcionadas especialmente aos negros e indígenas.

Dois anos depois, em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição pública no país a adotar políticas de ações afirmativas para o acesso aos seus cursos de graduação. Naquele ano, 45% das vagas na universidade foram destinadas, de acordo com divisão específica, para candidatos da rede pública, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Aos

poucos, outras universidades foram aderindo a sistemas de cotas próprios, os quais eram heterogêneos no que diz respeito aos critérios e aos públicos beneficiários. Além do público atendido pela UERJ, havia instituições que destinavam vagas a nativos do estado, filhos de policiais e bombeiros, quilombolas, mulheres, dentre outros.

Apenas em 2012 foi sancionada a Lei das Cotas para o Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012), que obrigou às instituições federais de ensino a reserva de 50% de suas vagas para estudantes que cursaram o Ensino Médio integralmente na rede pública com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio e para autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Brasil, 2012) – e, posteriormente, em 2016, também, para pessoas com deficiência (Brasil, 2016). Cada instituição tinha, ainda, a autonomia de definir o percentual para cada uma das categorias, considerando a presença dessas populações na localização da referida universidade.

Em 2022, a Lei de Cotas completou dez anos e, conforme previsto em seu texto, se iniciou um processo de análise e revisão dessa importante política pública. Ao longo desse período, o perfil nas universidades brasileiras mudou – e muito –, permitindo maior diversidade, inclusão e oferecimento de oportunidades mais justas e igualitárias, funcionando, também, como um mecanismo de reparação histórica, sobretudo em relação aos grupos que foram discriminados no passado brasileiro. A UERJ, pioneira na adoção das ações afirmativas no país, tem mais de 7.000 estudantes cotistas matriculados, enquanto a Universidade de Brasília (UnB), que também foi uma das primeiras, tem hoje mais de 15.000 estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas⁸. No país todo, entre 2012 e 2022, mais de 1,15 milhões de estudantes acessaram as universidades por meio da Lei de Cotas⁹.

Em decorrência das revisões da Lei de Cotas, em 2023, foi sancionada a Lei nº 14.723/2023, trazendo atualizações à lei de 2012, como a extensão das ações afirmativas para a pós-graduação, a inclusão de quilombolas no público-alvo das cotas, a mudança na forma de ingresso (junto ao Sisu) e a redução do valor definido como teto da renda para aqueles que buscam o critério socioeconômico – passando

⁸ BAPTISTA, R. Lei de Cotas tem ano decisivo no Congresso. **Agência Senado**, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/02/lei-de-cotas-tem-ano-decisivo-no-congresso>. Acesso em: 27 dez. 2023.

⁹ VERDÉLIO, A. Atualização da Lei de Cotas inclui quilombolas e reduz teto de renda. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-11/atualizacao-da-lei-de-cotas-inclui-quilombolas-e-reduz-teto-de-renda>. Acesso em: 27 dez. 2023.

a ser de um salário mínimo (Brasil, 2023). Além disso, ficou estabelecido, pelo governo federal, que os estudantes cotistas detêm prioridade no recebimento de auxílios de permanência estudantil. Seguindo o importante processo de acompanhamento dessa política pública, determinou-se o monitoramento anual e a avaliação a cada vez anos pelo Ministério da Educação e por outros ministérios com agendas afins.

Ao longo dos últimos anos, as políticas públicas e algumas práticas de instituições privadas, como Fies, ProUni, Lei de Cotas, bolsas de ação social etc., foram fundamentais para a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior. Os resultados dessas medidas são evidenciados pela ascensão de indivíduos que, antes à margem, hoje têm a oportunidade de contribuir significativamente para a construção de um ambiente acadêmico mais plural e enriquecedor. As ações afirmativas no ensino superior, ao longo dessa trajetória, não apenas cumpriram seu propósito inicial, mas também reforçaram a ideia de que a educação é um instrumento poderoso para a transformação social e a promoção da equidade.

2.2. O contexto sociopolítico recente

Mesmo com tantos avanços no âmbito da educação superior – e em outros –, o Brasil experimentou, nos últimos anos, um período de retrocessos e de polêmicas na agenda educacional. O avanço, cada vez mais acelerado, dos princípios neoliberais, com força na educação, é um fator que pode ser atrelado a alguns fatos recentes em relação às políticas e práticas educacionais no país. O neoliberalismo, voltado para a expansão de mercados livres e para o crescimento econômico (Oliveira, 2020), tem se preocupado com uma educação que treine as pessoas para o mercado de trabalho, de acordo com as demandas do capital. Para tal finalidade, os neoliberais propõem que essa educação seja gerida, principalmente, por instituições privadas, com a intervenção mínima do Estado.

No cotidiano escolar e universitário no Brasil, a prática tem sido vista e vivenciada, de perto, com a expansão de grandes empresas do ramo de ensino, as quais têm se envolvido, também, em empreitadas políticas e em iniciativas com a educação pública. Além disso, o pensamento neoliberal tem chegado à pauta educacional, muitas vezes, acoplado a discursos conservadores e que deslegitimam

a educação enquanto prática da liberdade (Freire, 2020), da autonomia e da criticidade.

Esses discursos conservadores ganharam força no país em 2016, ano em que a primeira mulher presidenta da República – em seu segundo mandato, por votação popular –, Dilma Rousseff, sofreu um golpe e foi retirada do cargo que ocupava. Por isso, desde maio de 2016 – de maio a agosto interinamente – até o dia 1 de janeiro de 2019, o país foi governado por Michel Temer, então vice-presidente. Apesar de Temer ter participado do governo Dilma desde 2011, suas propostas eram bastante divergentes, o que se confirmou quando ele assumiu a presidência¹⁰. Na pauta educacional, percebe-se claramente essa diferença, a qual será abordada a seguir, a partir de fatos e eventos que merecem destaque, a fim de se apresentar o cenário em que o país estava inserido, influenciando, certamente, o que veio a acontecer depois e que, de alguma maneira, toca o tema desta pesquisa.

Em 2016, especialmente no mês de outubro, o Brasil testemunhou um movimento significativo de ocupações de escolas de Ensino Médio, institutos federais e universidades, protagonizadas pelos próprios estudantes¹¹, sem a vinculação explícita com partidos políticos e organizações sindicais. Esse fenômeno ganhou amplitude nacional e tornou-se uma expressão vigorosa da insatisfação estudantil. Os jovens, por meio das ocupações, buscavam reivindicar o direito à participação nas decisões que impactavam diretamente a educação, clamando por um diálogo mais aberto e democrático (Castilho, 2018). Incluía, também, demandas e questões específicas de cada realidade, servindo, assim, como um instrumento de denúncia contra o que os estudantes percebiam como deficitário ou retrocesso nas políticas educacionais, que afetavam a qualidade do ensino e, conseqüentemente, as perspectivas de futuro dos estudantes (Castilho, 2018). Nesse sentido, o movimento estava intrinsecamente relacionado à insatisfação dos estudantes com a proposta de Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016); com a proposta de emenda constitucional que objetivava limitar as

¹⁰ Mais informações sobre as diferenças entre os governos Dilma e Temer em: <https://apps.gazetadopovo.com.br/ger-app-webservice/webservices/iframeHttps/codigo/932>. Acesso em: 27 dez. 2023.

¹¹ OSHIMA, F. Y. Retrospectiva 2016: o ano em que alunos tomaram as escolas. **Época**, 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/12/retrospectiva-2016-o-ano-em-que-alunos-tomaram-escolas.html>. Acesso em: 28 dez. 2023.

despesas do governo brasileiro – conhecida como PEC do Teto de Gastos¹² –; e com o Projeto de lei do Senado, PLS 193/2016, prevendo a inclusão, no país, do Programa Escola sem Partido¹³.

A Reforma do Ensino Médio – que, depois, veio a se tornar a Lei nº 13.415/2017 –, proposta pelo governo Michel Temer, provocou intensos debates e resistências (Oliveira, 2020). Um dos aspectos centrais dessa reforma foi a flexibilização curricular, permitindo que os estudantes escolhessem parte das disciplinas com base em suas afinidades e interesses. Essa abordagem buscou proporcionar uma formação mais personalizada, adaptada às necessidades e aspirações individuais. Além disso, a iniciativa incentivou a adoção do ensino em tempo integral, visando a ampliação da carga horária para promover uma formação mais abrangente.

No entanto, foi – e ainda é¹⁴ – alvo de duras críticas devido à tendência economicista e neoliberal que está por trás dela, bem como devido às dificuldades estruturais das redes públicas para se adequarem a essa medida, o que acaba gerando uma desigualdade ainda maior. Em escolas públicas, disciplinas seriam mais facilmente retiradas, como Filosofia e Sociologia, priorizando, por exemplo, a formação para o mercado de trabalho, de maneira tecnicista e acrítica. Assim, evidenciou-se, com a reforma, “o desejo das elites nacionais de submeterem a escola a uma lógica de produtivismo e de estímulo à formação de sujeitos econômicos, não dando a mínima atenção ao presente desses jovens” (Oliveira, 2020, p. 15). Dessa maneira, verifica-se o esforço para que a educação seja ainda mais vista como meio para se alcançar o “topo”, incorporando-se ao capital (Catini, 2019).

Em 2019, após as eleições presidenciais do ano anterior – marcadas pela polarização, *fake news* e discursos de ódio –, Jair Messias Bolsonaro tomou posse

¹² A Proposta de Emenda à Constituição 241 (na Câmara dos Deputados) ou 55 (no Senado) impunha limites aos investimentos públicos por 20 anos, incluindo na área da educação. Mais informações em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html. Acesso em: 28 dez. 2023.

¹³ Proposta que defendia uma suposta neutralidade política e ideológica nas instituições de ensino, impedindo que professores abordassem conteúdos que envolvessem política, religião e ideologias em sala de aula e combatendo a chamada “doutrinação ideológica”. Mais informações em: <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>. Acesso em: 28 dez. 2023.

¹⁴ Em maio de 2023, a implantação do Novo Ensino Médio foi suspensa para a realização de uma análise aprofundada. Mais informações em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/02/ministro-explica-por-que-mec-suspendeu-implantacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 28 dez. 2023.

como presidente do Brasil. No campo da educação – foco desta pesquisa –, podem ser reconhecidos como os principais grupos que compunham o bolsonarismo: “os cristãos fundamentalistas, notadamente evangélicos neopentecostais; os grupos militares e paramilitares (...); o olavismo¹⁵, intitulado diversas vezes como ‘ala ideológica’ do governo; e as entidades empresariais neoliberais e seus reformadores da educação” (Rebuá, 2020, p. 172-173). Com base nesses preceitos e na defesa de uma gestão educacional que estivesse descentralizada do governo federal, o governo Bolsonaro, no que tange à educação, colecionou, além de ministros, fatos e discursos que vão de encontro ao que teóricos prestigiados e reconhecidos defendem acerca da área.

A educação superior, durante esse período, foi extremamente desvalorizada, com o corte de verbas nas universidades; corte de bolsas, sobretudo nas áreas sociais (Leher, 2020); nomeação livre de reitores das universidades federais sem considerar, em alguns casos, os nomes indicados pela comunidade universitária; geração de desconfianças em relação ao Enem, entre outros. Além disso, disseminaram-se discursos de ataque a essas instituições, especialmente as públicas. Ricardo Veléz Rodriguez, ministro da Educação em 2019, afirmou que “a ideia de universidade para todos não existe” e que “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual”¹⁶. Em 2020, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, substituto do anterior, anunciou o corte orçamentário de universidades federais que promoviam “balbúrdia”¹⁷ – segundo o ministro, plantações de maconha e apoio a movimentos agrários, por exemplo.

Nos outros campos da educação, também não faltam exemplos de medidas e fatos que enfraqueceram avanços históricos, como a censura em livros infantis; a modificação de currículos por critérios religiosos; a implantação e promoção de escolas militares; o incentivo à educação domiciliar, sem ampla discussão e embasamento; a revogação de uma portaria que expandiria a Lei de Cotas para a

¹⁵ Campo político guiado pelos pensamentos de Olavo de Carvalho, polêmico “guru” da extrema direita conservadora, defensor do anticomunismo e da violência contra a democracia.

¹⁶ PASSARELLI, H. “Ideia de universidade para todos não existe”, diz ministro da Educação. **Valor Econômico**, 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2023.

¹⁷ KER, J. Os ataques de Weintraub às universidades da “balbúrdia”. **Terra**, 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>. Acesso em: 28 dez. 2023.

pós-graduação¹⁸; a falta de ações efetivas, urgentes e necessárias na educação durante o período da pandemia de Covid-19; e a cobrança de que as escolas executassem o hino nacional e enviassem as gravações de vídeo ao MEC (Rebuá, 2020). Algumas dessas medidas, inclusive, aproximavam esse governo do neofascismo, como defendem Leher (2020) e Rebuá (2020), uma vez que as ações adotadas revelavam interesses capitalistas e o sentimento de medo diante do cenário de tensão, guerra – mesmo que ideológica e de valores –, nacionalismo, dentre outros.

Nesse contexto de desmonte da educação, é crucial destacar, ainda, o ataque aos profissionais da educação. Em 2019, o relatório *Free to Think*¹⁹ – “Livre para Pensar”, em português –, que monitora ataques a acadêmicos e universidades no mundo, destacou o caso do Brasil, com trinta relatos de ameaças a professores apenas em 2019. Ademais, publicamente, foram frequentes, também, os discursos de ataque a professores. Em 2019, o então presidente Bolsonaro chamou Paulo Freire, patrono da educação brasileira, de “energúmeno”²⁰; enquanto seu filho, o deputado Eduardo Bolsonaro, em 2023, tratando da chamada “doutrinação”, comparou professores a traficantes de drogas²¹.

Tais discursos de ataque promovem um ambiente de desconfiança, desmotivação e desvalorização na educação brasileira, impactando negativamente não apenas os profissionais envolvidos, mas também a qualidade do ensino e a relação entre as instituições de ensino e a sociedade. Em meio a esse cenário, a educação enquanto resistência deve reafirmar-se, como defende Catini (2019, p. 39): “a educação deve ser uma prática subversiva, pois este é o único modo de negar os pressupostos da barbárie”.

A seguir, aprofundo uma possibilidade de se fazer educação enquanto prática subversiva: os pré-vestibulares comunitários.

¹⁸ Assim, essa expansão só foi ocorrer, de fato, em 2023, com a Lei nº 14.723/2023, conforme abordado na seção 2.1.

¹⁹ ALVIM, M. Relatório denuncia perseguição a acadêmicos e universidades no mundo, com destaque inédito ao Brasil. **BBC News**, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50695248>. Acesso em: 28 dez. 2023.

²⁰ MAZUI, G. Bolsonaro chama Paulo Freire de “energúmeno” e diz que TV Escola “deseduca”. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2023.

²¹ CASEMIRO, P.; CAMARGO, I. Eduardo Bolsonaro compara professor a traficante de drogas em evento pró-armas em Brasília. **G1**, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/andrea-sadi/post/2023/07/10/eduardo-bolsonaro-compara-professor-a-trafficante-de-drogas-em-evento-pro-armas-no-brasilia.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2023.

2.3. Pré-Vestibulares Comunitários: sementes da mudança

Antes mesmo da concretização de políticas públicas voltadas à tentativa de democratizar o acesso ao ensino superior, como o ProUni e a Lei de Cotas, os pré-vestibulares comunitários surgiram enquanto mobilização social a partir da década de 1970, porém com mais ênfase na década de 1990, contribuindo, assim, para uma mudança no perfil dos estudantes universitários, indicada, por exemplo, pelo crescimento na proporção de universitários negros, sobretudo a partir de 1998²².

Nesse sentido, cabe destacar o significado dos pré-vestibulares comunitários, como será feito nesta seção e nas subseções seguintes, de modo a trazer uma definição mais ampla, seguida de aprofundamentos históricos, filosóficos e organizacionais, a fim de se ter uma caracterização ainda mais completa. Esses cursos se originaram visando romper a lógica de que apenas as pessoas com condições financeiras de custear pré-vestibulares convencionais (privados) acessariam o ensino superior. O Ensino Médio, sobretudo nas escolas públicas, não era – e, em grande parte do país, ainda não é – capaz de preparar o estudante direto para a universidade, sendo necessário, então, um preparatório para os exames vestibulares. Assim,

começaram a surgir – a partir dos trabalhos de ONGs, associações, pastorais e outras instituições – os chamados cursos pré-vestibulares alternativos, economicamente acessíveis e com a proposta dirigida às classes populares de democratizar o acesso ao ensino universitário a todos aqueles que se dispusessem a nele ingressar, independentemente de sua condição financeira. (Candau, 2000, p. 99)

É possível perceber, em Candau (2000), a mudança de denominação para se referir a esses cursos, uma vez que a autoria utiliza o termo “cursos pré-vestibulares alternativos”. Há, ainda, diversas denominações, podendo apresentar algumas diferenças de interpretação, com base nos pressupostos ideológicos e identitários (Silva, 2006). Nessa direção, além de comunitários e alternativos, existem os pré-vestibulares independentes, populares, sociais, além dos pré-universitários, pré-enem, cursinhos populares. Apesar de, no geral, essas denominações serem tratadas

²² GOIS, A. Proporção de negros no ensino superior continua crescendo. **O Globo**, 2015. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/proporcao-de-negros-no-ensino-superior-continua-crescendo.html>. Acesso em: 27 dez. 2023.

como sinônimas, há autores que fazem diferenciações entre elas, como Silva (2006), que distingue os alternativos dos comunitários, sendo ambos tipos de pré-vestibulares populares – norteados pelo princípio de igualdade social e educacional. Segundo a autora, os alternativos têm em sua raiz a luta política e o coletivismo, porém sua dinâmica é semelhante aos pré-vestibulares convencionais, ou seja, costumam ser institucionalizados e remunerar seus professores. Já os comunitários apresentam uma vertente militante mais latente e “dependem apenas das articulações dos atores locais para conseguirem dar continuidade às suas ações” (Santos, 2006, p. 33), por meio da atuação voluntária e engajada politicamente.

Há, no entanto, fragilidades e limitações nessas conceituações (Santos, 2006). Um pré-vestibular institucionalizado, como, por exemplo, o Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré, localizado no Rio de Janeiro, mesmo sendo considerado alternativo, tem caráter explicitamente comunitário, uma vez que se trata de uma iniciativa local, organizada por um grupo de moradores, desencadeando, posteriormente, na institucionalização por meio de uma organização não governamental, o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM).

Nesta pesquisa, tal divergência conceitual não será aprofundada, por entender que, de maneira geral, há mais aspectos que aproximam do que afastam os pré-vestibulares comunitários dos populares, por exemplo. O principal deles é “a preocupação de formar sujeitos preocupados com as questões sociais e que seja agentes de transformação social, diferentemente de um pré-vestibular com viés comercial” (Salvador, 2011, p. 79) e independente do vínculo com instituições ou organizações sociais.

Assim, em meio à diversidade de conceituações, adoto, nesta pesquisa, o termo “pré-vestibular comunitário” por dois motivos centrais: primeiro, por essa ser a nomenclatura utilizada pelo curso em que atuo e de onde vêm os participantes da pesquisa – estudantes entrevistados –; e, depois, pelo destaque e pela valorização do seu viés comunitário, que, além de envolver o caráter político, vem da ideia de “comunidade” – a ser explorada mais adiante.

2.3.1. Histórico breve dos PVCs

A história dos pré-vestibulares comunitários remonta à década de 1970, quando, de acordo com Nascimento (2002), surgiu o primeiro curso voltado para grupos socialmente desfavorecidos. Foi em 1976 que surgiu o Centro de Estudos Brasil-África, na cidade de São Gonçalo, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, voltado para pessoas negras. Contudo, foi ao longo da segunda metade da década de 1980 e, sobretudo, da década de 1990 que o movimento dos pré-vestibulares comunitários se expandiu.

Nesse sentido, o Brasil viveu, entre 1964 e 1985, sob regime militar, período marcado pelo autoritarismo e pelo cerceamento de direitos. Mesmo durante esse período, os movimentos sociais se organizavam em defesa dos direitos humanos, com maior força nos anos finais do período ditatorial, em que já eram vistas aberturas à democracia. Esses movimentos “sofreram alterações e passaram a ser chamados de ‘novos movimentos sociais’, tendo em vista as formas originais de se organizar, articular e se manifestar” (Salvador, 2011, p. 64). A nova forma de atuação incluía uma atenção maior aos direitos e uma participação cada vez mais ativa – e cidadã – dos indivíduos.

Em 1988, a luta por direitos ganhou um novo episódio na história do país: a promulgação da Constituição Cidadã, como ficou conhecida, a qual foi concebida durante a redemocratização, atendendo a diversos interesses e demandas da população brasileira. Assim, por influência dos novos movimentos sociais, passou-se a discutir o “direito a ter direito” (Salvador, 2011, p. 65), ou seja, a cidadania seria entendida, agora, como o conjunto de direitos civis, políticos, sociais, culturais e coletivos, compreendendo a importância da mobilização coletiva. Esse marco legal consagrou, ainda, a educação como um direito social, ratificando a importância de se combater as desigualdades históricas.

Durante esse período, enquanto o direito à educação – bem como os outros direitos – era discutido no âmbito legislativo, alguns grupos já se organizavam a fim de buscar estratégias para a defesa de seus interesses. Nesse sentido, surgiram pré-vestibulares comunitários – ainda não com esse nome –, como o Curso Pré-Vestibular da Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASUFRJ) em 1986; o Mangueira Vestibulares, em 1992, que atendia aos moradores do Morro da Mangueira, no Rio de Janeiro; e a Cooperativa

Educacional Steve Biko, em 1992, na Bahia, com foco no oferecimento de oportunidades a jovens negros e no combate ao racismo (Nascimento, 2002).

No entanto, o maior e mais influente cursinho foi surgir apenas em 1993, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), na Baixada Fluminense, região historicamente marginalizada e empobrecida. Sob influência dos cursos criados anteriormente e dos debates sobre a educação e o negro – com forte peso em São Paulo, entre 1989 e 1992, a partir da Pastoral do Negro –, atestou-se a necessidade de uma proposta semelhante na Baixada Fluminense. O motivo está relacionado ao fato de o Ensino Médio, na região, ser considerado de péssima qualidade, dificultando o acesso dos estudantes ao ensino superior; na época, o percentual de estudantes negros nas universidades não passava de 5% (Nascimento, 2002).

A partir dessas motivações, o PVNC, na época de sua criação, se propunha como um movimento social de educação popular, apartidário e laico – apesar do envolvimento de grupos religiosos e de membros de outras organizações sociais –, tendo como foco “a luta por uma causa única, pautada, preferencialmente, pela igualdade social e racial no campo da educação” (Salvador, 2011, p. 71). Dessa maneira, objetivava-se que os jovens negros e pobres ingressassem no ensino superior em instituições reconhecidas.

É possível, então, relacionar a atuação do PVNC aos novos movimentos sociais, já que esse curso se preocupou, desde o seu início, com a conquista de direitos coletivos e culturais (Salvador, 2011), possibilitando não só a conscientização social de pobres e negros, como também a ação prática que permitisse a chegada deles às universidades. O destaque à pauta racial, no PVNC, foi considerado um ponto de originalidade e de convite à reflexão sobre a discriminação racial e suas implicações, uma vez que ela “está relacionada à produção da pobreza, da exclusão social e é um dos principais elementos a serem considerados para o entendimento dos motivos da baixa quantidade de estudantes negros nas universidades brasileiras, especialmente nas universidades públicas” (Nascimento, 2002, p. 50). Tem-se, assim, a possibilidade de mudança de uma estrutura social presente no país por muitos anos. De acordo com Vera Candau (2000, p. 284),

o Pré-Vestibular para Negros e Carentes constitui-se em uma experiência educacional que busca inserir na universidade alunas/os que, por conta própria, dificilmente o conseguiriam devido aos processos excludentes que têm sofrido ao longo de

suas histórias individuais e sociais. Sem dúvida alguma o PVNC é um importante veículo no sentido da inclusão das classes marginalizadas historicamente, como os negros e os grupos populares de baixa renda.

Com o tempo, o PVNC foi se fortalecendo enquanto pré-vestibular comunitário devido, principalmente, às articulações que foram sendo estabelecidas durante o seu início. Nesse sentido, o PVNC tinha, em sua composição gestora inicial, o Frei David dos Santos – ligado à ordem dos franciscanos –, além de três militantes não vinculados a grupos religiosos. Sob a liderança do religioso, foi possível a expansão do curso, principalmente pelo contato com a Igreja Católica. Assim sendo, nos primeiros anos, os espaços físicos do PVNC eram, em sua maioria, igrejas ou colégios religiosos.

Além disso, ainda em 1993, estabeleceu-se uma parceria entre o PVNC e a PUC-Rio (Salvador, 2011), na época ainda muito elitizada. Com a concessão de bolsas de estudo integrais na universidade, o PVNC pôde se estruturar melhor e se expandir, culminando na sua expansão gradual ao longo dos anos seguintes. Nesse sentido, em 1994, ele se configurou como movimento social de educação popular, demandando, assim, um alinhamento entre os seus membros, considerando o aumento da quantidade de núcleos e da sua visibilidade. Segundo Salvador (2011), dois movimentos foram fundamentais para se estabelecer uma proposta mais clara e estruturada do PVNC: o fortalecimento de uma identidade coletiva e a criação da disciplina “Cultura e Cidadania” na grade curricular do curso.

A identificação entre os estudantes, a qual contribuiu com o sentimento de pertencimento e de coletividade, estendeu-se para além do espaço-tempo do PVNC. Mesmo após a saída dos estudantes do curso, quando ingressaram em universidades, eles se viam enquanto parte de um todo, importante para a formação e conscientização de cada um. A razão deve-se, em parte, à consolidação da disciplina “Cultura e Cidadania” na grade do curso a partir de 1994, que consiste na abordagem de questões cruciais para a formação social e cidadã dos estudantes, como racismo, política e direitos humanos. Essa prática, alinhada a pensadores como Freire (2020) e hooks (2021), mostra-se interessada, além da aprovação no vestibular, na constituição de “um sujeito participativo, agente de transformação e militante da causa dos direitos das classes populares” (Salvador, 2011, p. 76).

Em 1996, divergências ideológicas levaram a uma divisão interna do PVNC, resultando na saída de alguns de seus membros e na criação de outro movimento

com ideais semelhantes, denominado Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), liderada pelo Frei David (Santos, 2020). Na década de 2000, com o *boom* do debate em torno das políticas de ação afirmativa, a EDUCAFRO se fortaleceu, chegando a diferentes cidades e estados do Brasil e tornando-se “uma rede de pré-vestibulares comunitários com ação ampliada, mediando relações com universidades privadas na busca por bolsas de estudos e envolvida em lutas políticas pelas ações afirmativas” (Santos; Pereira, 2021, p. 112).

Além do PVNC, surgiram, na década de 1990, dezenas de pré-vestibulares comunitários em todo o país (Santos, 2020), com características e organizações diferenciadas, como, por exemplo, o Pré-vestibular Social Desafio – que se tornou um projeto de extensão universitária vinculado à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no sul do Brasil –; e o Pré-vestibular Zumbi dos Palmares, em Niterói (RJ), movido por militantes de movimentos populares e estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Nos anos 2000 e 2010, os pré-vestibulares comunitários continuaram na luta, atrás de seus objetivos, com algumas adaptações de acordo com o tempo e o espaço em que estavam inseridos, influenciados, também, pelas mudanças ocorridas no cenário educacional, como a criação do ProUni, a adoção do Enem por quase todas as universidades públicas, alterações no formato da prova do Enem, Lei de Cotas.

Na seção a seguir, aprofundo em como os PVCs se constituem hoje, tanto em relação aos seus princípios, valores e bases, quanto em relação às suas características e formas de ação.

2.3.2. Concepção e atuação dos PVCs hoje

Os pré-vestibulares comunitários apresentam sua base na educação popular desde o PVNC, conforme mencionado anteriormente. A partir do segundo ano de atuação, o PVNC passou a ser compreendido como um movimento social de educação popular, possibilitando que os estudantes se tornassem agentes ativos na construção de saberes significativos para as suas vidas e daqueles ao seu redor. Dessa maneira, os pré-vestibulares comunitários têm trabalhado com dois objetivos

de grande importância: a preparação para os vestibulares e a formação crítica e política, o que Santos (2020) entende como o seu caráter político-pedagógico.

Uma estratégia para a conciliação desses dois objetivos é a vinculação dos conteúdos à realidade cotidiana dos estudantes, podendo, segundo Santos (2008), se ter uma educação que valorize os conhecimentos trazidos pelos próprios estudantes. Dessa maneira, “o trabalho de educação deveria, através do conhecimento, prover os alunos de instrumentos para desvendar os processos de exploração que os põem em condição social desfavorável, e assim eles iriam adquirindo consciência social” (Santos, 2008, p. 194-195). Valorizando os saberes populares e promovendo a formação engajada de seus aprendizes, muitos pré-vestibulares comunitários têm oferecido uma proposta educacional diferenciada que contribui para a ampliação das perspectivas dos indivíduos, ancorando-se, cada vez mais, na educação popular.

A definição sobre o que é, de fato, a educação popular (EP) encontra alguns desafios. Trata-se de um movimento? Ou uma filosofia? Ou práxis? Método? A depender da perspectiva, todos esses termos podem caber na definição; no entanto, aqui, adotaremos o termo “campo de conhecimento em movimento”, assim como fizeram Leal e Costa (2020, p. 376), reconhecendo a vastidão de reflexões e caracterizações próprias da EP, impossibilitando uma definição fechada e única.

Ainda na tentativa de definir brevemente a educação popular, é importante destacar que se trata de um campo marcadamente latino-americano, que teve Paulo Freire como um de seus principais nomes, porém não o único. Ao contrário do que muitos defendem, a educação popular vai muito além de Paulo Freire e de suas experiências nos anos de 1960 no Brasil. Pode-se citar, por exemplo, a construção de universidades populares em El Salvador, no Peru e no México, na primeira metade do século XX, voltadas para operários (Leal; Costa, 2020). Com identidade própria, a educação popular na América Latina não buscou reproduzir paradigmas europeus, uma vez que, aqui, ela nasceu das lutas e da realidade de seus povos – como a alfabetização de adultos e o acesso à educação no campo, por exemplo –, tendo em sua base a dialogicidade e o desenvolvimento integral (Pontual, 2019).

Analisando a educação popular a partir de um viés político, pedagógico e ético, Pontual (2019, p. 161) faz a relação com a “uma metodologia transformadora que é válida não apenas para a escola, mas para outros espaços, institucionalizados ou não, que atuam na perspectiva de transformação da sociedade”. Nesse sentido,

é possível compreender que a educação popular pode – e deveria – estar presente nas escolas. Afinal, se a educação popular tem como finalidade a formação humana dos estudantes, é coerente que essa dimensão seja estimulada nas escolas, como defendem Freire (2020), por exemplo. No entanto, como também apontado pelo educador, as escolas, hoje, de maneira geral, não têm cumprido esse papel, uma vez que negligenciam a dimensão crítica e criativa, contrariando, inclusive, documentos oficiais e instrumentos legais que preveem esse tipo de abordagem.

Pontual (2019) faz alusão a outros espaços que, não sendo escolares, também se comprometem com a mudança social. Certamente podemos incluir os pré-vestibulares comunitários, os quais “são um exemplo de que a classe trabalhadora tomou consciência da necessidade do acesso ao conhecimento científico e tecnológico e da educação destinadas à formação de seus intelectuais orgânicos como parte do processo de luta” (Santos, 2020, p. 77-78). No âmbito prático, esse comprometimento converte-se em atividades que despertam múltiplas habilidades dos estudantes. Conforme um levantamento realizado por Santos (2020) com representantes de pré-vestibulares comunitários do estado do Rio de Janeiro, são propostas, por esses cursos, aulas de campo, atendimento psicológico, mutirões de pintura e limpeza, sarau e eventos culturais, feiras de profissões, cine-debates. Assim, confirma-se que a atuação dos PVCs extrapola a dimensão do conhecimento que será cobrado nos vestibulares, preocupando-se com uma formação integral.

Além de suas raízes na educação popular, os pré-vestibulares comunitários também estão profundamente conectados com outra modalidade de ensino, a qual apresenta uma intrínseca relação com a educação popular: a Educação de jovens e adultos (EJA). A EJA, que se fortaleceu a partir do final dos anos 1980 e nos anos 1990 – assim como os PVCs –, é considerada uma modalidade da Educação Básica reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/1996. Segundo a lei, cuja redação sofreu algumas alterações em 2018, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2018). É importante destacar que a educação é entendida como um direito a ser garantido ao longo da vida das pessoas. A ênfase, assim, se dá não só ao acesso, mas à permanência de

jovens e adultos nos ambientes de ensino; busca-se, também, o rompimento do estereótipo de que a EJA é apenas espaço de alfabetização de adultos e idosos.

Enquanto modalidade de ensino destinada a jovens e adultos, a EJA é pautada por princípios e práticas identitárias próprios, que, em grande parte, conectam-se aos pré-vestibulares comunitários. A principal característica é a diversidade e heterogeneidade dos seus sujeitos, refletindo as particularidades e desafios enfrentados por esse grupo educacional. Em sua maioria, os estudantes da EJA são pessoas que não conseguiram dar continuidade ou terminar seus estudos durante a infância e a adolescência principalmente devido à necessidade de trabalho – dentro ou fora de casa. Assim, estão inseridos em um cenário de desigualdade, “tanto no que diz respeito ao tipo de trabalho que realizam quanto aos recursos financeiros que obtêm por meio dele” (Calháu, 2020, p. 80). Muitos estudantes, ao se darem conta do processo e ao imaginarem outros futuros por meio da educação, buscam os cursos ou escolas de EJA, tendo, muitas vezes, uma rotina exaustiva para conciliar os estudos – por isso, as aulas costumam ser à noite –, o trabalho e a vida em casa.

A heterogeneidade, na EJA, é a heterogeneidade etária, de trajetórias escolares, de papéis sociais, de visões de mundo, de sonhos, de disponibilidade para os estudos. Atualmente, as turmas de EJA – e, também, de pré-vestibulares comunitários – têm recebido desde pessoas sem contato com o estudo há muitos anos (ou até décadas) até aquelas que, mesmo sendo mais jovens, não tiveram condições ou oportunidades anteriormente. Com isso, dentro de uma mesma turma, é comum se observarem vários grupos coexistindo. Essa diversidade exige abordagens pedagógicas flexíveis, contextualizadas e criativas, capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes, proporcionando uma educação inclusiva e significativa que respeite suas trajetórias individuais e promova a igualdade de oportunidades. É por esse motivo que Leal e Costa (2020) compreendem a EJA como espaço de experimentação, tanto de práticas pedagógicas, quanto de reflexões, alinhando-se a Calháu (2020, p. 116), que convida os profissionais dessa área a adotarem

práticas pedagógicas que reconheçam neste estudante alguém que traz consigo experiência que podem nos ajudar, e muito, na busca da construção de uma escola que não tenha medo de se livrar da cultura civilizadora e que possa construir a possibilidade da existência do “nós”, como precursora da cultura da paz.

O desafio é diariamente vivenciado nos pré-vestibulares comunitários, que acabam se constituindo, também, como espaços de formação docente, uma vez que os professores que neles atuam costumam ser jovens universitários, em sua primeira experiência docente. Eles experienciam uma prática pedagógica desafiadora, mas com abertura para a autonomia e o engajamento. No entanto, essa visão não é tida por todos, o que acaba gerando, dentro do mesmo movimento, uma frouxidão de seus pactos e objetivos (Santos, 2008). Tratando-se de projetos nos quais o corpo docente é majoritariamente voluntário, ainda há aqueles que entendem sua atuação como caridade ou assistencialismo, o que enfraquece todo o movimento social, político e educacional construído ao longo do tempo.

Além disso, em termos organizacionais, os pré-vestibulares comunitários costumam sobreviver graças a parcerias, a fim de tentar viabilizar, por exemplo, a inscrição dos estudantes nos vestibulares, a oferta de lanche e auxílio-transporte para docentes e discentes, a realização de aulas de campo e outros eventos. Contudo, alguns PVCs costumam cobrar de seus estudantes o pagamento de uma taxa – normalmente simbólica, que varia de dez a cem reais (Santos, 2020) – para a manutenção do curso e de outras iniciativas. Ademais, os espaços físicos são, em sua maioria, colégios, universidades, igrejas, clubes e associações; embora estejam crescendo, cada vez mais, os PVCs que acontecem de maneira remota (*online*), com aulas síncronas – por meio de plataformas de videoconferência – e assíncronas.

Hoje, não há dados precisos e atualizados sobre o número de pré-vestibulares comunitários existentes no Brasil. Muitos não são registrados nem apresentam estrutura física, além de não haver uma rede nacional responsável por reunir e mapear os PVCs. Segundo Nascimento (2002), havia mais de quinhentos cursos desse tipo no país todo. Quanto ao estado do Rio de Janeiro, é possível se ter um levantamento mais atualizado devido à pesquisa realizada por Santos (2020), entre 2019 e 2020, cujos dados podem apresentar variações em relação aos dias de hoje, sobretudo porque, com a pandemia de Covid-19, alguns PVCs encerraram suas atividades e não retomaram. O estudo de Santos (2020) chegou ao número de 352 PVCs no estado do Rio de Janeiro, sendo 177 apenas na capital. São números que reforçam a disseminação de projetos de educação popular – e, no caso dos PVCs, de educação de jovens e adultos –, impactando, certamente, a vida de muitas pessoas, não só os estudantes, mas também os colaboradores e toda a rede que é afetada direta ou indiretamente.

3. Posicionamento teórico e analítico

Neste capítulo, apresentarei e discutirei os pressupostos teóricos e analíticos que orientam o estudo. Partindo do interesse de investigar a (co)construção da (des)esperança e das identidades de jovens e adultos que estudaram em um pré-vestibular comunitário, adoto referenciais interdisciplinares que podem contribuir na tentativa de gerar entendimentos acerca do que foi construído nas entrevistas com os participantes da pesquisa.

Nesse sentido, primordialmente, a pesquisa ancora-se nos Estudos da Linguagem, uma vez que é a partir da linguagem que surgem e se mobilizam as atividades humanas. Indo além, recorro à Linguística Aplicada Contemporânea enquanto arcabouço teórico e epistemológico que guia os entendimentos sobre a linguagem e seus usos na vida social, de maneira interdisciplinar, reflexiva e crítica. Em seguida, os estudos da narrativa ajudam a compreender a maneira como os participantes constroem seus discursos nas entrevistas, seja pelas vias mais canônicas como a de Labov, seja pelas novas configurações de estudos da narrativa.

Uma vez que pretendo tratar das narrativas de (des)esperança, faz-se crucial tratar da noção de esperança, partindo de diversas vertentes e áreas do conhecimento, tais como Educação, Filosofia, Sociolinguística e Antropologia Linguística. E, por fim, retomando o interesse nas construções identitárias, investigarei como os participantes constroem a si mesmos, ou seja, como tornam determinados aspectos relevantes nas interações sociais, e como constroem o outro. Apresentarei como os colaboradores da pesquisa constroem identidades coletivas, no âmbito da comunidade, a partir dos três tipos de identidades coletivas propostos por Castells (1999): legitimadora, de resistência e de projeto. Estabelecerei, também, relações entre identidades coletivas e a noção de comunidade.

A seguir, então, desbravarei os conceitos, a começar pelos que norteiam o uso da linguagem em nossa vida social e, consequentemente, neste estudo.

3.1. Linguagem(ns) e a Linguística Aplicada

Ao longo da evolução do pensamento linguístico, a língua e a linguagem foram pensadas de diversas maneiras, passando por teorizações funcionais, estruturalistas, formais, cognitivistas etc. Em meio a um campo extenso de concepções, alinhado à perspectiva pós-moderna da Sociolinguística (Rampton,

2006), entendo a importância de se estudar a língua em seus mais variados usos, de maneira situada social e culturalmente. Dessa forma, a linguagem não pode ser separada das práticas e dos fenômenos sociais, uma vez que é crucial para compreendê-los devido a uma relação constitutiva entre os todos campos da atividade humana (Bakhtin, 2011).

Com essa perspectiva, pode ser refutada a ideia de que a língua é um sistema isolado, fechado em si próprio. Pelo contrário, segundo Bakhtin (2011), a partir de uma postura dialógica, a linguagem está presente nas interações sociais do sujeito com o(s) outro(s), de maneira materializada na enunciação. Dessa maneira, os significados vão sendo construídos ativamente e discursivamente pelos participantes da interação, sob influência das questões sociais e ideológicas envolvidas. É por isso que Bakhtin (2011) afirma que “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (p. 290), o que denota a importância de situarmos a linguagem em enunciados concretos.

Nessa direção, a linguagem tem grande valor e é, ainda hoje, de muito interesse em pesquisas, pois “está ligada a como todos os tipos de recursos são produzidos, circulados e consumidos, incluindo como eles são identificados como recursos” (Heller; McElhinny, 2017, p. 3). Sob esse viés, é fundamental o entendimento de quais são os agentes envolvidos na situação de cada pesquisa, como usam a língua e para que usam, de maneira articulada com uma escala sócio-histórica e cultural.

Ao encontro de Fairclough (2016), compreendo o uso de linguagem enquanto discurso, “como forma de prática social e não como atividade puramente individual” (p. 94), que traz um modo de ação, social e historicamente situado, de como as pessoas podem agir em relação ao mundo e em relação aos outros. O discurso, nessa concepção, constitui identidades sociais, relações sociais entre as pessoas e sistemas de conhecimento e crença, compondo, para Fairclough (2016), as funções da linguagem: identitária, relacional e ideacional, respectivamente. Ademais, afastando-se da ideia de mera representação, “a linguagem como um conjunto de convenções sociais e estruturas mentais é somente um entre os vários recursos semióticos disponíveis para a produção e interpretação locais de textos” (Rampton, 2006, p. 117), sendo os significados construídos por meio de inferências.

Tais conceituações justificam o alinhamento desta pesquisa à Sociolinguística pós-moderna numa perspectiva de Discurso de Fairclough, tendo em vista a importância à participação das pessoas, à comunicação entre elas e à coconstrução dos sentidos. A visão mostra-se contrária aos essencialismos e às verdades absolutas, aproximando-se da Antropologia e do fazer etnográfico ao buscar estranhar o familiar e familiarizar o estranho, o que significa que, quando descrevemos de maneira micro e multimodal a experiência situada, rompemos com grandes totalizações teóricas (Rampton, 2006) e se abre para outras possibilidades de pensar e agir.

Assim, adotando um caráter interdisciplinar – conectado às Ciências Humanas e Sociais –, a cultura é vista como processos construídos dentro das interações entre os indivíduos, e a linguagem é, em uma abordagem crítica, (co)construída social e coletivamente. As noções são fundamentais para os entendimentos que pretendo construir ao longo desta pesquisa, consciente da posição social que ocupo, uma vez que este campo não pode ser compreendido como neutro nem como objetivo (Heller; McElhinny, 2017); logo, esse posicionamento político e epistemológico envolve um processo constante e colaborativo do(s) conhecimento(s).

Esta pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada Contemporânea, em uma perspectiva interdisciplinar, indisciplinar e crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2008), em que se assume a relevância de olhar para outros ambientes de pesquisa que não a sala de aula tradicional, buscando, também, o que e os que estão à margem, adotando uma constante perspectiva crítica e reflexiva. Atualmente, essa postura faz ainda mais sentido, uma vez que é possível perceber “como o capitalismo e o colonialismo, trabalhando juntos como um sistema desigual e mutável, tornaram possíveis e salientes formas específicas de mobilizar a linguagem na produção da desigualdade e das diferenças sociais que a legitimam” (Heller; McElhinny, 2017, p. 4).

Em uma tentativa de mudar as relações de poder, sobretudo aquelas assimétricas, Heller e McElhinny (2017) recorrem a três conceitos oriundos dos estudos sobre ideologia linguística que são lentes eficazes para uma análise cuidadosa da linguagem sob o viés crítico proposto pelas autoras. O primeiro conceito, de posicionalidade, diz respeito à origem das ideias defendidas, entendendo que todos apresentam um ponto de vista. O segundo conceito, de

multiplicidade, deriva da característica heterogênea de nossa sociedade, a qual ocasiona, em determinadas situações, marginalização e apagamento de certos grupos. Já o terceiro e último conceito, de consciência, desperta o senso reflexivo de buscar compreender por que e como algumas condutas são naturalizadas e incentivadas apesar de não serem boas para todos (Heller; McElhinny, 2017).

Ademais, quando nos referimos à Linguística Aplicada, reconhecemos uma área que sofreu transformações de acordo com os pensamentos da época. A contemporaneidade trouxe à Linguística Aplicada (LA) uma pluralidade ainda maior de indivíduos, identidades, sentidos, práticas e relações discursivas, “tornando problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais” (Fabrício, 2006, p. 47). Assim, é fundamental reconhecer a complexidade dos estudos envolvendo os múltiplos sistemas semióticos e, conseqüentemente, a necessidade, para a LA, de entender a linguagem como prática social, em uma espécie de teia, repleta de fios, que seriam os fatores contextuais e individuais que se conectam. Dessa maneira, destaca-se, como já mencionado, a construção ativa de significados sociais.

Sob esse viés, na vertente contemporânea e crítica da Linguística Aplicada, encontramos a preocupação com uma série de questões envolvendo linguagem, política(s), identidade(s), ética e diferença (Pennycook, 2008), buscando entendê-las à luz de relações de poder, equidade, diversidade e mudança que fazem parte do cenário atual no Brasil e no mundo. Sua atuação, no entanto, não se restringe à postura crítica; parte, também, para a busca por mudanças de práticas desiguais, aliando-se às perspectivas teórica, política e epistemológica de Fairclough (2016), por exemplo.

Considerando a LA como espaço de “desaprendizagem” (Fabrício, 2006), entende-se a importância da inter/transdisciplinaridade na área, visto que permite a geração de reflexões cruciais para a compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos. Dessa maneira, quando nós, pesquisadores, entramos em contato com conhecimentos de outras áreas, desfamiliarizamos os sentidos e passamos a enxergar nossa própria área de origem sob novos olhares. Tendo em vista os procedimentos metodológicos que vêm atravessando a Linguística Aplicada Contemporânea, a partir de uma postura crítica e social, que se afasta, nitidamente, da neutralidade, assim como Fabrício (2006, p. 60-61),

afilio-me a uma LA que se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas; (...) e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido.

Nessa direção, trago para a presente pesquisa esse olhar questionador e inquieto para pensar as construções que os estudantes de um pré-vestibular comunitário fazem sobre suas relações com o próprio espaço que ocupam, com os colegas de turma e com os professores e as identidades que se configuram dessa maneira.

A seguir, discorro acerca dos estudos da narrativa enquanto uma das bases que alicerçam, do ponto de vista teórico e concreto, esta pesquisa.

3.2. Estudos da Narrativa

Ao longo de nossa vida, nos acostumamos a ouvir e contar as mais variadas histórias. Logo na infância, a contação de histórias é um meio importante no desenvolvimento da escrita, do senso crítico, da criatividade e da capacidade de sonhar, imaginar e também de esperar. Em outros momentos da vida, nos deparamos com outros tipos de histórias, em situações diferentes, e as reportamos diariamente sem, muitas vezes, nos dar conta (Bastos, 2005). A atividade de contar histórias foi se tornando tão intrínseca ao ser humano que, por muito tempo, não foi reconhecida exatamente como uma prática social e, conseqüentemente, como um objeto de estudo, o que tem mudado, já há alguns anos, com o despertar do interesse por esse tipo de estudo, em campos como Antropologia, Educação, Literatura, Psicologia Social e Linguística Aplicada.

A noção de narrativa pode variar, de acordo, também, com os interesses e focos de estudo. A narrativa pode ser definida, “pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social” (Bastos; Biar, 2015, p. 99). Nutrindo-se da epistemologia da Linguística Aplicada Contemporânea, a análise de narrativas é um meio importante para se buscar entendimentos sobre os indivíduos – e os seus usos da linguagem – em situações sociais diversas, sendo útil, nesse sentido, para tentar entender como esses sujeitos,

em suas práticas narrativas, performam identidades de si e constroem sentidos sobre como compreendem o mundo e suas experiências.

Um dos pioneiros nos estudos sobre narrativa foi o sociolinguista William Labov, que se debruçava, sobretudo, sobre sua estrutura e características formais.

3.2.1. O modelo laboviano

A abordagem laboviana (Labov, 1972; Labov, Waletzky, 1967) é uma das mais conhecidas nos estudos da narrativa, reconhecendo a narrativa como uma maneira de recapitular experiências passadas, a partir de uma sequência verbal de orações, estruturada em uma sequência temporal de eventos. Por meio de um estudo sobre a textualização da narrativa, com relações de análise sintática, Labov e Waletzky (1967) constatam que a sequência temporal da narrativa é uma propriedade fundamental que está vinculada à sua função referencial. Nesse sentido, tem-se, na narrativa canônica, a articulação de orações que transmitam eventos cronológicos passados. Além dessa, outra propriedade das narrativas é a reportabilidade (Labov, 1972), ou seja, que possa ser contável, possuindo algum fato ou elemento que o narrador julgue como relevante para compartilhá-la com outras pessoas. Isso deve-se à presença do ponto da narrativa, que é

o motivo pelo qual ela é contada, o qual está contido em sua mensagem central. Quando não tem um ponto, uma narrativa costuma provocar reações dos ouvintes do tipo: e daí? (...) Além de ter um ponto, a narrativa deve ser contável, isto é, deverá fazer referência a algo extraordinário. Acontecimentos banais e previsíveis não se prestam a ser contados. (Bastos, 2005, p. 75)

Nesse sentido, nem toda situação é entendida como contável; porém, situações que fogem do cotidiano e do que é normalmente esperado serão aceitas como contáveis. Em estudos posteriores, Labov (1997) chegou a associar a reportabilidade à credibilidade. Assim, determinadas narrativas, ao se referirem a eventos muito extraordinários, podem continuar sendo contáveis, porém terem pouca credibilidade, o que pode gerar desconfiança em sua veracidade. Por isso, deve-se ter um equilíbrio entre credibilidade e reportabilidade ou apresentar evidências que comprovem que o fato narrado, por mais extraordinário que seja, é confiável e verdadeiro.

Para Labov, considerando tais propriedades, a narrativa clássica pode uma estrutura formal específica, composta pelas seguintes partes: resumo, orientação, ação complicadora, avaliação, resultado e coda. O resumo, também conhecido como sumário (Bastos; Biar, 2005), corresponde a uma pequena prévia do que será apresentado na história a ser contado, incluindo o motivo pelo qual é contada – o ponto. A orientação serve para situar o interlocutor a partir da identificação do tempo (quando), do lugar (onde), das pessoas (quem) e da situação em si (o que), compondo a contextualização da sequência de eventos. Quando o narrador termina de contextualizar e começa, de fato, a contar o que aconteceu, temos a ação complicadora. Ela se dá por meio de uma sequência temporal de orações, que, segundo Labov (1972), deve ser constituída de pelo menos duas orações temporalmente ordenadas.

Posteriormente à ação complicadora, vem o ponto de vista do narrador acerca de partes da narrativa, conhecida como avaliação. Para Labov, “dispositivos avaliativos nos dizem que algo foi aterrorizante, perigoso, estranho, selvagem, louco; ou divertido, hilário, maravilhoso; ou, com mais frequência, diferente, incomum, raro – ou seja, que valia a pena ser contado, reportado, pois não era ordinário, comum, monótono, cotidiano, repetido” (Labov, 1972, p. 371). Nesse sentido, quando pensamos em narrativas envolvendo a educação, que compõem o objeto desta pesquisa, pode-se avaliar que, dentro de uma determinada agenda – imbricada por questões sociais –, elas podem ser consideradas como relevantes e reportáveis.

Enquanto elemento fundamental em uma narrativa, a avaliação pode ser externa ou encaixada. A avaliação externa se dá quando o narrador interrompe a narrativa e, dirigindo-se ao ouvinte, destaca o ponto da história. Em alguns casos, esse tipo de avaliação pode servir como justificativa para determinadas ações ou sensações experienciadas pelo narrador. Já a avaliação interna ou encaixada ocorre quando, utilizando recursos expressivos, o narrador encaixa a avaliação na narrativa, podendo inserir falas próprias, falas reportadas (de terceiros), entre outros. O uso da fala reportada, proposto por Labov (1972) enquanto mecanismo de avaliação, é, posteriormente, reelaborado por Tannen (2007), que utiliza o termo diálogo construído se referir à articulação e ao encaixe de falas produzidas pelo próprio falante em outras situações ou por outras pessoas, constituindo, assim, uma

recontextualização de tais palavras no novo contexto comunicativo, a qual pode envolver a construção de novos significados.

Na língua, diversos recursos podem ser empregados para a finalidade de avaliação, sendo divididos em quatro grandes grupos (Labov, 1972): intensificadores – reforço de um evento na sequência –; comparadores – comparação entre eventos que ocorreram e eventos que não ocorreram –; correlativos – junção de dois eventos que ocorreram, em uma mesma oração –; e explicativos – explicação direta do ponto da narrativa. Alguns recursos discursivos considerados simples para os mais leigos podem, dentro de uma análise da narrativa, indicar marcações avaliativas importantes, como, por exemplo, o alongamento de uma vogal ou a mudança no tom de voz do locutor.

Por fim, temos o resultado (ou resolução), momento de revelação do desfecho da narrativa. Algumas narrativas, porém, podem ter um elemento funcional adicional: a coda, na qual o narrador apresenta as implicações da estória e/ou estabelece relação com o tempo presente.

No entanto, para que um determinado evento seja considerado uma narrativa, tais elementos não precisam estar necessariamente na ordem apresentada. Alguns deles, como destacado, são opcionais. No modelo laboviano, o indispensável é o uso de verbos no passado, de modo a apresentar um elemento central e a ação complicadora. Dessa maneira, compreender o ponto da narrativa e as avaliações feitas pelo narrador será, nesta pesquisa, importantíssimo para se apreender o que os participantes da pesquisa julgam relevante e as suas percepções acerca das situações e temáticas abordadas.

Ao longo do tempo, os estudos de Labov e Waletzky (1967) sobre o modelo da narrativa receberam algumas críticas, com outras abordagens sobre a narrativa, apontando que esse modelo clássico reduz a narrativa a uma estrutura autônoma e descontextualizada, perdendo o seu rico potencial de possibilitador de entendimentos sobre o mundo (Pereira; Santos, 2009). Sob esse viés, autores, como Bruner (1997) e Linde (1993), problematizam a visão representacionista apresentada nos primeiros estudos na área, concebendo a narrativa como uma construção social que constitui uma realidade que pode variar de acordo com uma série de fatores vinculados à cultura e à interação, por exemplo. Essa abordagem, ancorada no socioconstrucionismo, relaciona-se diretamente à concepção de conhecimento e de pesquisa privilegiadas pela Linguística Aplicada

Contemporânea (Moita Lopes, 2006), assumindo que a pesquisa sempre é produzida “por um pesquisador, ele próprio um ator social, que, pelas lentes de suas próprias condições identitárias e contextuais, olha seu objeto de uma determinada perspectiva e constrói sobre o campo de pesquisa uma narrativa única” (Bastos; Biar, 2015, p. 101).

Nessa direção, diferentemente da perspectiva laboviana, que enxergava a narrativa como a representação de eventos passados, a abordagem socioconstrucionista (Bastos, 2005) irá conceber a narrativa como uma construção que perpassa aspectos sociais, culturais e interacionais. Bastos (2005, p. 80), então, propõe que:

As narrativas não são mais consideradas como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas sim como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos. (...) Podemos, dessa forma, compreender o relato da narrativa mais como uma construção social do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as histórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos), de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história.

Não sendo mais a narrativa uma representação direta de um evento, não é mais uma preocupação a veracidade do que está sendo narrados. Torna-se crucial, dessa maneira, analisar e buscar entender como e por que determinada narrativa se insere na interação em determinado momento, aliando-se às (co)construções identitárias dos sujeitos e da sociedade. Conforme defendem Fabrício e Bastos (2009, p. 45), “a narrativa, portanto, constitui uma prática discursivo-identitária que não pode ser estudada desligada de aspectos contextuais e locais, nem em separado das relações sociais, pois sua coerência não se encontra só no texto, mas depende do background e das expectativas de todos os participantes.”

Assim como Bastos (2005), em uma direção voltada à relação com as questões sociais, Jerome Bruner (1997), por meio de suas teorias da Psicologia Cultural, enfatizou a importância das narrativas como uma forma fundamental de organizar e comunicar experiências e conhecimentos. Para Bruner, as narrativas não eram apenas relatos lineares de eventos, mas sim estruturas complexas que permitiam aos indivíduos atribuir significado ao mundo ao seu redor. Ele argumentou que as narrativas eram um meio poderoso de representação que ajudava na compreensão da causalidade, motivações humanas e contextos culturais.

Segundo Bruner (1997), a narrativa apresenta três características principais: sequencialidade; indiferença ao factual; e forma singular de lidar com os afastamentos do canônico. A sequencialidade descrita por Bruner, no entanto, não é a mesma da proposta por Labov. Bruner, em seus estudos, menciona que a narrativa dispõe de uma sequencialidade inerente, isto é, é uma sequência singular de eventos, estados mentais e ocorrências que aconteceram ao longo do tempo, não no sentido cronológico, mas sim de acordo com a sucessão das ações humanas. É essa sequência de sentenças que determina a configuração do enredo do que está sendo narrado, não importando se se trata de uma narrativa real ou imaginária, o que explica a segunda característica, chamada de indiferença ao factual. Dessa maneira, se, sequencialmente, de acordo com a estrutura interna do discurso, a narrativa é coerente, não se precisa olhar para elementos extralinguísticos que comprovem (ou não) a sua veracidade enquanto acontecimento.

Já a terceira característica focaliza a relação entre o excepcional e o comum. Bruner (1997, p. 49) estabelece o que é comum a partir das expectativas sociais: “Espera-se que as pessoas se comportem de acordo com a situação, sejam quais forem seus ‘papéis’, quer elas sejam introvertidas ou extrovertidas, sejam quais forem suas políticas”. Com isso, narrar envolve, em alguma medida, um desvio ao comportamento canônico, permitindo que percebamos, em nosso próprio cotidiano, o que está de extraordinário.

Com isso, assume-se uma perspectiva próxima à de Bastos e Biar (2015, p. 101), ao entender que não cabe essencialmente às narrativas uma descrição de um real do passado – semelhante ao que se tinha na etnografia clássica –; assim,

o que se está reivindicando para as narrativas são funções mais complexas e mais comuns à experiência cotidiana, relacionadas à construção de sociabilidade, à conformação da experiência em padrões públicos de aceitação e à construção de um sentido de quem somos e do mundo que nos cerca.

Tal visão, totalmente relacionada e coerente com a epistemologia da Linguística Aplicada Contemporânea (Moita Lopes, 2006), buscando a construção de sentidos na vida social, compromete-se com o estabelecimento de diálogo entre diferentes áreas do saber; com o olhar plural a diversos atores sociais, em contextos variados; com o combate a práticas de injustiça e opressão; e com a negação de estereótipos e visões pré-estabelecidas. Dessa maneira, além de Bastos (2005) e Bruner (1997), outros autores mostram-se empenhados com essa agenda nos

estudos da narrativa, a partir de diferentes percepções e aprofundamentos teóricos. A seguir, destacamos os estudos de Linde (1993), dedicados, em grande parte, às histórias de vida.

3.2.2. Histórias de vida e sistemas de coerência

Alinhada às críticas ao representacionismo e à relação entre narrativa e cultura, Charlotte Linde (1993) se debruça sobre as histórias de vida, desenvolvendo e criticando o modelo laboviano. Para Linde, quando contamos nossas histórias de vida, contamos como nos tornamos quem somos e o que desejamos que o outro saiba sobre nós, constituindo o senso de si (*self*). No âmbito coletivo, as histórias também indicam nossa participação em determinado grupo à luz de construções sociais, a partir de crenças e ideias. Nesse sentido, elas “tocam a mais ampla das construções sociais, uma vez que fazem pressupostos sobre o que pode ser considerado esperado, quais são as normas e quais sistemas de crenças comuns ou especiais podem ser usados para estabelecer coerência” (Linde, 1993, p. 3).

Linde (1993) entende as histórias de vida como unidades orais e descontínuas, uma vez que costumam ser contadas aos poucos, em pedaços, estando sujeitas à revisão e a mudanças a todo momento. Sob esse viés, as mudanças podem se dar a partir da interação que temos com outras pessoas e a partir das expectativas do que deve integrar as nossas histórias de vida, o que revela a relação existente com os aspectos culturais vigente nas diferentes sociedades. Sistemáticamente, a autora as define como:

todas as histórias e unidades de discurso associadas, como explicações e crônicas, e as conexões entre elas, contadas por um indivíduo ao longo de sua vida que satisfazem os seguintes critérios: 1) as histórias e unidades discursivas que fazem parte da história de vida têm um ponto avaliativo primário sobre o falante, não apenas um ponto geral sobre como o mundo é; 2) (...) precisam ter uma reportabilidade estendida, isto é, elas precisam ser contáveis, pois são contadas e recontadas durante um longo período de tempo. (Linde, 1993, p. 21)

O primeiro critério, que envolve a noção de avaliação, é uma expansão do conceito apresentado por Labov (1972). Linde, por sua vez, entende que o ponto avaliativo pode se dar duas maneiras: quando há alguma marcação sobre o caráter do narrador; ou quando ilustra como o mundo é, apresentando alguma relação com

o narrador. O primeiro tipo de ponto avaliativo é o mais recorrente nas histórias de vida, uma vez que fazem referência ao narrador e à sua vida. No entanto, a maneira como esse narrador interage com o mundo e as configurações da sociedade são fundamentais para se compreender mais acerca da narrativa em questão. Por esse motivo, nesta pesquisa, serão consideradas essas duas possibilidades avaliativas, pois, nos dados, a serem apresentados posteriormente, é possível ver como os estudantes atribuem sentido não apenas às suas vidas, mas à sociedade de maneira ampla também.

O segundo critério para incluir uma história como história de vida parte, também, de um conceito laboviano, o de reportabilidade. Linde (1993) propõe, por sua vez, a reportabilidade estendida, que consiste no potencial da história de ser contada e recontada por bastante tempo. A reportabilidade estendida, conforme destacado pela autora, não é fixa; ela depende de alguns fatores além do evento em si, como a relação entre narrador e destinatário(s), o tempo decorrido desde o evento e a narração, e as habilidades de narração de quem conta a história. Nesse sentido, uma história pode ser contada e recontada inúmeras vezes entre melhores amigos, porém entre meros colegas de trabalho talvez a sua reportabilidade não seja a mesma. Porém, há histórias que, tradicionalmente, possuem uma reportabilidade mais estendida do que outras, como aquelas que envolvem casamentos, divórcios, doenças, tragédias etc.

Como parte do percurso de definição das histórias de vida, Linde (1993) apresenta, ainda, outras formas discursivas de apresentação do eu (*self*) que não são consideradas como histórias de vida, embora possam ter pontos em comum. Dessas formas, a mais próxima das histórias de vida é a autobiografia, na qual o indivíduo também constitui o seu eu (*self*). Porém, trata-se de um texto escrito – enquanto as histórias de vida são, essencialmente, orais –, com características textuais específicas, um público-alvo específico, um mercado literário próprio, uma seleção das pessoas cuja autobiografia é digna de ser publicada etc. As histórias de vida, por outro lado, são de caráter universal.

Acrescento às características já apresentadas mais uma extremamente importante para as histórias de vida: a abertura estrutural e interpretativa. Uma vez que reúne a trajetória do ser, a história de vida não apresenta um fim determinado e pré-definido. Assim, “uma unidade aberta é aquela cuja estrutura não é fortemente restrita e, portanto, o início da unidade não prevê totalmente as

possibilidades do que o meio e o fim podem vir a ser” (Linde, 1993, p. 27). Além dessa abertura estrutural, há a abertura interpretativa, visto que pode haver, por exemplo, a reinterpretação de histórias antigas, de modo a produzir novas avaliações sobre si (*self*). Isso pode acontecer devido à questão interacional, pois, à medida que o narrador interage com diferentes pessoas e conta a elas a sua história de vida, a história vai sendo modificada e ganhando novas interpretações; e devido a mudanças nas visões do próprio narrador, porque, ao passo que as suas concepções de mundo e opiniões mudam, a história de sua vida vai sendo ressignificada.

Em termos estruturais, Linde dá continuidade a alguns pressupostos labovianos (Labov, 1972), ao concordar que as narrativas são estruturadas com sentenças no tempo passado e que as narrativas completas são compostas de resumo, orientação, ação complicadora, avaliação e coda, podendo, no caso das narrativas mínimas, terem apenas ações complicadoras. Essas narrativas mínimas costumam ocorrer com menos frequência, “quando o falante é, por algum motivo, obrigado a contar uma narrativa que é desagradável ou dolorosa de ser contada e, portanto, a conta da forma mais curta e limitada possível” (Linde, 1993, p. 69).

Assim como Bruner (1997), Linde (1993) dá atenção, em seus estudos, ao local da cultura na (re)construção de narrativas e, conseqüentemente, de identidades. Aliada a isso, está a noção de coerência, compreendida como central na elaboração de histórias de vida. Em uma primeira tentativa de definição, a partir de aspectos gerais, Linde define coerência como uma propriedade inerente aos textos, formada pela relação entre as partes e o texto enquanto um todo, ou seja, a partir de aspectos internos (na própria história) e externos (com outras histórias, tradicionalmente). No âmbito das histórias de vida, a coerência é entendida como a cooperação entre locutor e interlocutor, em que “o locutor trabalha para construir um texto cuja coerência possa ser apreciada e, ao mesmo tempo, o interlocutor trabalha para alcançar alguma compreensão dele como um texto coerente e para comunicar essa compreensão” (Linde, 1993, p. 12).

A coerência nas histórias de vida, enquanto uma negociação entre os sujeitos, perpassa diferentes aspectos, dentre eles a sequencialidade dos eventos, ou seja, a ordem em que eles ocorreram, o que “é importante para o entendimento dos eventos, tendo em vista que a noção de passado é relevante e é conectada ao presente” (Araújo, 2021, p. 79), por meio, por exemplo, da coda.

Linde evoca os aspectos culturais à coerência ao tratar do senso comum, um sistema de suposições e crenças repetidamente compartilhadas pelos membros de um grupo social e cultural. Esse sistema influi diretamente na maneira como as pessoas pensam e agem socialmente. Os sistemas de coerência (Linde, 1993), por sua vez, são versões populares de teorias científicas, religiosas e sociais, porém sem especialização. Dessa maneira, “o sistema de coerência pode ser considerado um nível intermediário entre o senso comum e os sistemas especialistas; tipo um sistema *semi-expert*, uma versão popular de teorias especialistas” (Araújo, 2021, p. 81).

A seguir, avançaremos nos estudos da narrativa para uma nova perspectiva, que tira o foco das metodologias mais tradicionais, como geração de entrevistas de pesquisa, e passa a entrar, de fato, na vida cotidiana, a partir da análise de reuniões, manifestações, encontros de grupos etc. Com essa mudança de método, o objeto a ser analisado, as narrativas em entrevistas de pesquisa, também passa por alterações; afinal, em contextos mais cotidianos, não costumam emergir narrativas do tipo canônico (laboviano). Ganham espaço, então, as pequenas narrativas em entrevistas de pesquisa.

3.2.3. Pequenas narrativas

Na direção de uma mudança nos estudos da narrativa, os contextos interacionais, com situações mais espontâneas de uso linguístico, propiciam o surgimento de narrativas que se afastam, em alguma medida, do paradigma de Labov (1972). Nesse sentido, Bamberg e Georgakopoulou (2008) apontam para a opção pelo estudo das pequenas narrativas ou narrativas breves, que podem ser assim definidas por sua natureza, seu tamanho ou por remeterem a práticas sociais cotidianas. Atentando-se para as interpretações construídas por meio de narrativas, o foco passa a estar “nas ações/funções sociais que as narrativas desempenham na vida das pessoas: como elas realmente usam histórias em situações cotidianas e mundanas para criar (e perpetuar) uma noção de quem são” (Bamberg; Georgakopoulou, 2008, p. 378-379).

As pequenas narrativas, diferentemente das narrativas labovianas (Labov, 1972) e das histórias de vida (Linde, 1993), não se limitam a eventos ocorridos no passado; podem contar sobre eventos e curso, futuros, hipotéticos ou

compartilhados. Dessa maneira, não se busca um *self* coerente – como postulado por Linde –, mas sim uma gama de *selves* “fragmentados, múltiplos e passageiros, cujas definições adquiridas na relação com o outro encontram-se em transformação” (Araújo, 2021, p. 84). Bamberg e Georgakopoulou mencionam, ainda, a possibilidade de as pequenas narrativas serem sobre “nada”, isto é, é possível que os sujeitos da interação estejam refletindo, mesmo que indiretamente, sobre a interação entre eles, o que, para quem está de fora, pode ser compreendido como “nada”.

Assim, considera-se válido e necessário olhar para ações narrativas que geralmente são sub-representadas, tendo em vista o tratamento, de maneira geral, de narrativas que se encaixam no modelo canônico laboviano. Os autores reforçam, dessa maneira, que, enquanto as análises das “grandes narrativas” ocupam-se de representações do mundo e das identidades, a análise das pequenas narrativas deve se dedicar à maneira como, interacionalmente, os sujeitos constroem o senso de si próprios.

Esse foco de atenção está presente na teorização de Bamberg e Georgakopoulou (2008, p. 385) acerca dos níveis de posicionamento, que envolvem: “(i) como os personagens são posicionados dentro da história (nível 1); (ii) como o narrador se posiciona (e é posicionado) dentro da situação interacional (nível 2); (iii) como o narrador posiciona o self/a identidade no que diz respeito a discurso dominantes ou narrativas (nível 3)”.

Dessa maneira, adotando a posição de Bamberg e Georgakopoulou (2008), entendemos que narrativas não servem apenas para refletir acerca de momentos da vida, mas, principalmente, para construir e localizar as pessoas no tempo e no espaço. Com isso, em uma situação de fala, por meio da narração de histórias, os participantes apresentam seu ponto de vista, contestam visões contrárias e direcionam suas narrativas de acordo com os interesses próprios e coletivos (Fabrício; Bastos, 2009). As narrativas, portanto, podem ser assumidas como parte do uso cotidiano e social da linguagem.

A seguir, nos aprofundaremos nas narrativas de esperança e, também, nas de desesperança, buscando entender como esses conceitos podem ser definidos e mobilizados.

3.3. Dimensões da esperança

*A Esperança não murcha, ela não cansa,
Também como ela não sucumbe a Crença,
Vão-se sonhos nas asas da Descrença,
Voltam sonhos nas asas da Esperança.*

Augusto dos Anjos

No senso comum, a esperança é frequentemente vista como uma simples expectativa positiva em relação ao futuro, sendo muitas vezes confundida com o otimismo. É a crença de que algo desejado acontecerá, independentemente das probabilidades. Por esse motivo, é nomeada, no discurso popular, como “a última que morre” – ou aquela que não murcha nem cansa, nos versos de Augusto dos Anjos –, além de ser vista como uma mola propulsora que permite que as pessoas perseverem diante das adversidades e mantenham seus sonhos vivos. No entanto, assumindo um ponto de vista teórico e científico sobre a esperança, ela se revela como um fenômeno complexo e multifacetado que pode ser analisado sob diferentes perspectivas.

A concepção de esperança, conforme também expresso nos versos de Augusto dos Anjos, pode ser uma resposta à descrença, sobretudo em situações momentos de tensão e incerteza, caracterizadas por instabilidades e angústias que fazem com que os indivíduos busquem um lugar seguro (Facina, 2022). Sob esse viés, diante desse cenário complexo e às vezes pouco motivador para a imaginação de futuros possíveis, o hoje é colocado “como o espaço-tempo do existir cotidiano, a única garantia possível” (Facina, 2022, p. 5). Especialmente em espaços em que o medo e a falta de perspectivas imperam – em grande parte devido à falta de um poder público atento e eficaz e devido à crise enfrentada em diversos setores –, a sobrevivência, bem como a esperança, surgem como formas de superação das condições impostas socialmente. Assim, “a noção de sobrevivência – o intervalo agentivo entre viver e morrer, essa suspensão, o momento do agora – é também um conjunto de táticas e estratégias que correspondem em parte à noção corrente de resistência” (Lopes; Facina; Silva, 2019, p. 20); logo, a resistência e, consequentemente, a sobrevivência constituem-se como maneiras de confrontar as estruturas hegemônicas de poder.

Nas palavras de Facina (2022, p. 25),

as narrativas de esperança, e podemos incluir aqui uma Antropologia da Esperança, são evidências de um momento

histórico caracterizado pelo desespero, em que imaginar futuros é uma necessidade política e existencial para os segmentos da sociedade brasileira que se sentem ameaçados em seus modos de viver.

Nesse sentido, pode-se entender a esperança como um avanço do sobreviver, uma vez compreendendo-a “como método, como saber prático, como maneira de existir em contingência imaginando futuros, como lente através da qual se lê o mundo e são traçadas táticas e estratégias para nele atuar” (Facina, 2022, p. 6), ou seja, assumindo uma postura política e que se mostra incomodada com as configurações sociais do agora. Com essa proposta de reimaginação, busca-se “linguagizar” a esperança²³ (Khalil; Silva; Lee, 2023), o que implica assumir a linguagem enquanto performance e reconhecer a relação entre esperança e temporalidade. Dessa forma, faz sentido falar em uma linguagem que é reconstruída a partir, entre outros motivos, da esperança.

Do ponto de vista teórico, existem diversas concepções acerca da esperança em áreas distintas do conhecimento. Nesta pesquisa, porém, serão privilegiadas duas dessas concepções, conforme apresenta Silva (2020): a dimensão ensinável e a dimensão metacomunicativa da esperança.

3.3.1. Esperança como afeto ensinável

Na dimensão ensinável da esperança, Silva (2020) posiciona Ernst Bloch (1986) e Paulo Freire (2022), dois pensadores que, em momentos e espaços distintos, partiam de um viés marxista. Ernst Bloch, filósofo alemão, que escreveu, entre 1938 e 1947, a obra em três volumes *O Princípio Esperança*, compreende a esperança como um afeto, “isto é, um modo de sermos tocados ou afetados pelo Outro, pelo mundo e por seus eventos” (Silva, 2020, p. 19), especialmente quando há situações de sofrimento, ou seja, a esperança é, em alguma medida, movida pelo inconformismo e pelo desejo de mudança.

Além disso, Bloch propõe-se a retirar a esperança de um lugar de passividade e inação, aproximando-a da utopia e do sonho como símbolos de uma vontade atuante, que busca modificar a realidade, o que reafirma a ideia de progresso enquanto mudança, vinculada ao marxismo. Segundo o autor, “a ação

²³ Tradução minha para “*linguaging hope*” (Khalil; Silva; Lee, 2023).

desse afeto requer que as pessoas se lancem ativamente naquilo que vai se tornando e do qual elas próprias fazem parte” (Bloch, 1986, p. 3), o que reforça a projeção para o futuro indicada pelo filósofo em relação à esperança. É nesse sentido que surge a ideia de “ainda-não” (Bloch, 1986), que reúne utopias fundamentais para uma grande mudança no mundo que ainda não aconteceu. Assim, o sonho que interessa mais a Bloch é o sonho diurno, visto que tais sonhos seriam antecipadores do que realmente pode acontecer, enquanto os sonhos noturnos – objeto de estudo de Freud, por exemplo – são realizações de desejos antigos reprimidos.

Nesse campo de uma utopia concreta, que aspira à modificação, Bloch traz a noção de *docta spes*, traduzida como esperança educada, que, conforme Silva (2020), é uma forma de esperança prática, que combina afeto e direcionamento cognitivo. Dessa maneira, a esperança educada busca transformar, de maneira cooperativa e processual (Bloch, 1986), o pensamento positivo em ação efetiva, que implica a participação ativa das pessoas em relação ao futuro projetado. Essa ideia é analisada por Silva (2020) no discurso de dois educadores artísticos do Complexo do Alemão, um grupo de favelas no Rio de Janeiro. Em sua pesquisa, Silva destaca a ação desses educadores, que, em suas práticas pedagógicas em um cenário marcado pela violência, ensinam como a esperança pode ser construída, com direcionamento a um “ainda-não” que se opõe ao cenário e às condições violentos do espaço e do tempo em questão. Os dois educadores, em seus trabalhos, se engajam com a realidade em que estão envolvidos e, por meio da criticidade e da sensibilidade, encaram “o futuro como devir transformador, mesmo que o passado insista em querer se repetir” (Silva, 2020, p. 36). O futuro é, então, indeterminado e sempre por fazer.

Compartilhando de algumas dessas ideias sobre esperança, Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, publicou, em 1992, o livro *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*, em que, mais de trinta anos depois, faz uma reflexão sobre a sua obra mais conhecida, introduzindo, também, conceitos e noções fundamentais para se pensar o âmbito educacional. Assim como Bloch, Freire atrela a esperança a uma ação necessária. Assim, “[e]nquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 2022, p. 15).

A concepção de esperança de Paulo Freire (2022), então, é profundamente enraizada na práxis, na ação reflexiva e transformadora. Para ele, não se trata de mera expectativa otimista, mas sim de um compromisso com a conscientização, o diálogo e a luta por um mundo mais justo. A esperança freiriana é uma força que impulsiona indivíduos e comunidades a se levantarem contra a opressão e a desigualdade, buscando ativamente a construção de um futuro melhor. Assim, a esperança, para Freire, é, acima de tudo, uma esperança engajada, capaz de desencadear ações concretas em direção à transformação social.

Nessa direção, falar em uma pedagogia da esperança significa evocar a importância de, criticamente, os educadores abrirem as possibilidades para a esperança, de modo a tomar cuidado para não se chegar à desesperança ou ao desespero. Desesperança e desespero esses que, comumente, são relacionados aos obstáculos e às barreiras que precisam ser vencidos na vida pessoal e social dos indivíduos, chamados de situações-limite (Freire, 2020). Quando os seres humanos, dotados de consciência crítica, buscam entender os desafios colocados e agir para resolvê-los, tem-se os atos-limite, “aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (Freire, 2020, p. 125), o que implica uma postura decidida frente ao mundo e à realidade.

É por esse motivo que o autor defende que não são as situações-limite em si que provocam a desesperança e o desespero, mas sim a percepção que os homens têm delas, encarando-as, muitas vezes, como bloqueios que não podem ser ultrapassados. Quando isso é rompido, ou seja, “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limite’” (Freire, 2020, p. 126). Essa possibilidade de transformação pode envolver um inédito viável, definido por Freire (2020) como algo inédito, ainda não vivido, porém sonhado. Com isso, quando os seres humanos percebem um problema, refletem e vão atrás de sua solução, com ações práticas, as situações-limite podem ser derrubadas e o que até então era um inédito viável pode ser concretizado.

No contexto desta dissertação, podemos entender, por exemplo, que as condições socioeducacionais do Brasil, sobretudo quando se pensa a educação pública, acabam criando situações-limite para que seus estudantes alcancem, de fato, seus sonhos e objetivos. O acesso ao ensino superior, para vários desses jovens, que costumam constituir o público dos pré-vestibulares comunitários, é

apenas um sonho, muitas vezes até distante, ou seja, um inédito viável, algo que a utopia reconhece como possível, mas que só poderá ser alcançado por uma prática libertadora, que, neste caso, é a própria educação. Ter esperança e colocá-la em prática, então, é fundamental para que não se caia na desesperança, a qual “nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (Freire, 2022, p. 14).

Nessa direção, sob influência do pensamento freireano, Pontual (2019) nos convida a assumirmos, sobretudo nos espaços de educação popular – nos quais ele tem atuado há mais tempo –, uma postura esperançosa que se mostra, também, engajada e que pode ser diretamente relacionada ao contexto desta dissertação:

Em momentos de profunda crise, é fundamental buscar ‘sinais de esperança naquelas experiências que trazem o novo no exercício das práticas de participação, de diálogo social e de constituição de novos sujeitos coletivos. (...) É possível atravessar tormentas e superar terremotos na política (...) colocado toda a nossa energia na construção de caminhos que nos aproximem de nossas utopias possíveis de transformação social e de emancipação humana. (Pontual, 2019, p. 164)

A posição assumida por Freire é retomada pela educadora norte-americana bell hooks em sua obra *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, fundamental para compor esta pesquisa, apesar de não ter sido mencionada na revisão de literatura sobre o tema feita por Silva (2020) e Silva e Lee (2020). hooks percorre um caminho semelhante ao de Freire ao enfatizar a importância da esperança para a projeção de novos futuros, especialmente quando se dedica à educação em contextos periféricos e nas comunidades. Assim, a autora entende que educação e esperança andam de mãos dadas: “Minha esperança emerge daqueles lugares de luta nos quais testemunho indivíduos transformando positivamente sua vida e o mundo ao seu redor. Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança” (hooks, 2021, p. 26). É, então, a educação progressista, enquanto prática de liberdade, que possibilita a conexão entre uma comunidade.

Assim como Freire, hooks elenca, ao longo de sua obra, alguns fatores que contribuem não só para a perda do sentimento de comunidade, mas também para o aumento da instabilidade, da ansiedade e da desesperança. Ela afirma: “Desespero é a maior ameaça. Quando o desespero prevalece, não conseguimos criar comunidades vitais de resistência” (hooks, 2021, p. 46). Somos convidados e estimulados, portanto, a vislumbrar um amanhã a partir das circunstâncias concretas

do agora. Dessa maneira, construindo uma comunidade generosa, fiel, empática, justa, atenta às diferenças e afetuosa, pode-se, segundo a autora, renovar e restabelecer nossas esperanças.

3.3.2. Esperança como (re)ação

Da dimensão da esperança enquanto um afeto que se pode – e, para Freire e hooks, deve-se – ensinar e aprender, partimos para a dimensão metacomunicativa e de (re)ação. O filósofo norte-americano Jonathan Lear (2006) alinha-se a essa perspectiva em sua obra *Radical Hope: Ethics in the Face of Cultural Devastation*, em que o pesquisador parte da história dos indígenas Crow, um povo nômade que foi obrigado pelo governo americano a viver confinado em uma reserva no século XIX. Assim, com a nova realidade imposta, costumes e aspectos culturais foram perdidos, fazendo com que seus membros elaborassem o que ficou conhecido como “esperança radical” (Lear, 2006), traduzida como a emergência coletiva de uma nova forma de ser e agir que ainda não existia para aquele povo – neste caso, a interpretação coletiva dos sonhos e a imaginação de outros futuros possíveis –, o que foi fundamental para a sua sobrevivência. Isso foi possível, também, pela figura do líder do grupo, o jovem Plenty Coups, que, não se rendendo ao desespero diante da situação preocupante, buscou uma maneira de sonhar e esperar que o povo Crow sobreviveria às ameaças dos homens brancos, mesmo com a mudança em sua forma de viver. Ele “reivindicou uma forma incomum de excelência: foi ele quem foi capaz de enfrentar uma realidade (ainda) incompreensível. Assim, a sua capacidade de ter esse sonho e de se apegar ao seu significado é uma manifestação de coragem.” (Lear, 2006, p. 113).

Lear (2006) destaca, ainda, a sua discordância em relação a interpretações que atribuem o sonho de Plenty Coups à dimensão divina. O autor assume, em alguma medida, a existência de influências espirituais, sobretudo místicas, no entanto defende que o sonho de Plenty Coups surge em um contexto de um senso coletivo de ansiedade, em que a transformação partindo da imaginação fez essencial para a sobrevivência cultural da tribo. Como afirmou Facina (2022), referindo-se à obra de Lear, “é a esperança num renascimento, que sustenta a coragem de enfrentar algo desconhecido e destrutivo” (p. 18).

Em um cenário completamente diferente, o linguista brasileiro Rodrigo Borba (2019), diante do *impeachment* da presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, em 2016, explora as tensões entre ódio e esperança, tomando como objeto de análise uma pichação na Zona Sul do Rio de Janeiro. A pichação reforça um discurso de ódio voltado à população LGBTQIA+, que ganha um novo significado quando um coletivo propõe um grafite com um desenho cobrindo a ofensa. Essa atitude pode ser enxergada como um ato semiótico de esperança (Borba, 2019), que cria “um sentido de possibilidade, de um presente reconfigurado e de um futuro que ainda não tem lugar, mas pode adquirir um” (Borba, 2019, p. 174). Confirma-se, então, a ideia de que os atos de esperança emergem de cenários de opressão e contribuem, também, para o dismantelamento dessa ordem social desigual.

Em um admirável trabalho, Silva e Lee (2020) mobilizam algumas dessas noções de esperança ao analisar o discurso da vereadora Marielle Franco, assassinada brutalmente em 2018 no Rio de Janeiro, e o movimento de luto que se constituiu após a sua morte, utilizando frases como “Marielle vive” e “Marielle, presente”, o que os autores entendem como uma temporalidade metaléptica – “a reinserção do tempo agentivo de Marielle no universo temporal dos heróis” (Silva; Lee, 2020, p. 2). Silva e Lee fazem uma analogia entre o seu objeto de estudo e a obra de Lear (2006), afirmando que, assim como o povo Crow, os enlutados de Marielle criaram maneiras coletivas de ação social que possibilitaram o seu florescimento enquanto grupo. Indo além, podemos entender o movimento discursivo pós-morte de Marielle, chamando-a, por exemplo, de “semente” – responsável por germinar um novo grupo de pessoas, sobretudo mulheres negras, engajadas na luta social – como um ato semiótico de esperança, que, vindo das práticas de opressão, opõe-se a elas mesmas.

Com isso, a partir da análise de como as práticas comunicativas dessas pessoas são moldadas, Silva e Lee (2020) concluem que, “sociolinguisticamente, falantes que se engajam com a esperança projetam o uso da linguagem de forma a se opor à precariedade” (p. 2), ideia bastante alinhada a esta pesquisa.

A esperança, conforme apresentam tais teóricos e tais discursos, manifesta-se nas “estratégias empreendidas no terreno da linguagem para reparar danos passados e, com base nisso, avançar para futuros mais justos e pacíficos” (Heller; McElhinny, 2017, p. 254-255).

Dando continuidade à apresentação dos referenciais que norteiam este estudo, trazemos a noção e interpretações acerca das identidades, elemento fundamental para a compreensão individual e coletiva.

3.4. Construindo a si e ao(s) outro(s): as identidades

identidade

Um sou eu!...

o outro não

sei

quem é...

(Não sei se não sei...)

Antônio Carlos de Brito

A questão identitária tem sido analisada, há alguns anos, em vários campos de estudo, passando por diferentes conceituações. Durante muito tempo, identidade era compreendida como uma atribuição a uma pessoa, uma espécie de rótulo, ou seja, um conjunto de categorias fixas e estáticas que pertenceriam a cada indivíduo – identidade pessoal. Por esse motivo, não se falava em tipos de discurso, mas em tipos de falantes (Bucholtz; Hall, 2003), que tinham em comum uma maneira específica de produzir e reproduzir a linguagem através de seus usos linguísticos. Essa postura, conhecida como essencialismo, “sustenta que aqueles que ocupam uma categoria de identidade (como as mulheres, os asiáticos, a classe trabalhadora) são fundamentalmente semelhantes entre si e fundamentalmente diferentes dos membros de outros grupos” (Bucholtz; Hall, 2003, p. 374), de maneira inevitável e natural.

Com o avanço dos estudos na área, sob viés político e crítico, com ênfase na Sociolinguística e na Antropologia Linguística, que são o foco da presente pesquisa, as identidades passaram a ser concebidas como fenômenos essencialmente sociais (Bucholtz; Hall, 2003). Assim, a partir de uma perspectiva mais agentiva, as identidades são “construídas em práticas que produzem, promulgam ou performam identidade – identidade é identificação, um resultado de um trabalho semiótico condicionado socialmente” (Blommaert, 2005, p. 205). Assim, pode-se dizer que as identidades são produtos semióticos:

O “quem e o que você é” depende do contexto, da ocasião e do propósito, e quase invariavelmente envolve um processo semiótico de representação: símbolos, narrativas, gêneros textuais como formulários padrão e currículo. Na verdade, a

identidade é totalmente semiótica, e todo ato de semiose é um ato de identidade no qual “emitimos” informações sobre nós mesmos. (Blommaert, 2005, p. 203-204)

Nesse sentido, Blommaert (2005) parte de uma perspectiva da performance na qual, por meio de qualquer ato semiótico, as categorias identitárias são performadas nas situações e nas interações sociais, sendo atribuídas, também, pelos interpretantes, o que demonstra que a construção identitária é um exercício relacional. Além disso, a noção de espaço, para Blommaert (2005), é importante para as compreensões identitárias, porque contribui para o entendimento dos valores atribuídos e do senso de pertença desenvolvido pelos indivíduos com os espaços.

Tal postura antiessencialista acerca das identidades também é adotada por Moita Lopes (2003), que, a partir de uma perspectiva socioconstrucionista, concebe que as identidades são construtos sociais e, conseqüentemente, políticos, sendo definidas nos e pelos discursos nos quais as pessoas circulam, situados em um contexto interacional específico. Por isso, pode-se dizer que “todo ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva é situada no mundo sócio-histórico e cultural em que ocorre, isto é, não ocorre em um vácuo social” (Moita Lopes, 2003, p. 22).

O caráter socioconstrucionista também é utilizado, por Moita Lopes (2003), em relação ao discurso, entendido, a partir do viés de Fairclough (2016), como ação de pessoas com “marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores” (Moita Lopes, 2003, p. 19).

Ao compreendermos os discursos enquanto constitutivos da vida social, assumimos que, na construção contínua e cotidiana de significados, “as pessoas estão agindo no mundo por meio do discurso em relação aos seus interlocutores e, assim, se constroem e constroem os outros” (Moita Lopes, 2003, p. 25), o que nos permite afirmar que as identidades são construções sociais e discursivas, uma vez que é um processo cotidiano e mutável, dependente de fatores “discursivos, microinteracionais, socioculturais e históricos” (Fabrício; Bastos, 2009, p. 41). Por esse motivo, implica-se uma mudança na maneira de fazer pesquisa, pois, sendo o objeto de investigação socioconstruído, o pesquisador não irá atrás de descobertas

de algo já pronto, mas sim de atrás de entendimentos acerca dos processos discursivos em (re)construção.

Com isso, é possível estabelecer uma relação entre as identidades e as narrativas, sendo as narrativas, assim, importantes ferramentas de construção identitária, conforme pretende-se apresentar ao longo da realização desta dissertação. Até mesmo quando a questão da identidade não é tematizada, está presente, “já que, ao narrarem suas histórias, as pessoas o fazem de modo a estabelecer sua adequação identitária a determinada estrutura social” (Santos, 2013, p. 24-25), reforçando, ainda mais, a ideia da construção ativa e negociada de significados sociais.

O historiador e cientista político camaronês Achille Mbembe, em sua obra *Brutalismo* (2021), problematiza a questão da identidade questionando a maneira como a tradição ocidental trata o assunto, com fixidez e estabilidade. Ao propor a noção de anti-identidade (Mbembe, 2021), ele acredita que os papéis desempenhados pelos seres humanos na sociedade – seja os atribuídos automaticamente, seja os criados pelos próprios indivíduos – não são suficientes para definir quem cada um é. A identidade poderia ser, então, a propriedade de nunca termos uma clareza, nem para nós mesmos, nem para o outro, sobre quem somos.

Nesse sentido, Mbembe (2021) recorre a correntes do antigo pensamento africano, segundo as quais “não havia identidade que não fosse cindida, dispersa e fragmentada” (p. 109). Dessa maneira,

o importante era a forma como se compunha e recompunha o eu, sempre em relação a outras identidades vivas. Em outras palavras, só havia identidade no devir, na trama de relações das quais cada um era a soma viva. A identidade, nesse sentido, não era uma substância infinita. Ela era aquilo que era confiado à guarda dos outros, na experiência do encontro e da relação, que sempre envolveu tentativa e erro, movimento e, sobretudo, o imprevisto, a surpresa que era necessário aprender a acolher. (Mbembe, 2021, p. 109)

Estando, assim, a identidade em constante movimento, por meio dos contatos em sociedade e das origens herdadas, tem-se uma construção dialógica, dinâmica, em que, a depender dos contextos e das situações de comunicação, alguns traços podem se tornar mais relevantes do que outros. Por esse motivo, buscaremos, nesta pesquisa, analisar os aspectos que os participantes tornam relevantes em suas

narrativas nas entrevistas de pesquisa, pois, se fôssemos analisar todos os papéis sociais atribuídos a eles, por exemplo, teríamos um campo muito maior e que não necessariamente refletiria quem realmente são e o que realmente desejam construir sobre si e sobre o que os toca.

A seguir, veremos outra possibilidade de entendimento acerca das identidades: relacionando-as ao conceito de cronotopo (Bakhtin, 1993), que vem sendo trabalhada por Blommaert e De Fina (2015).

3.4.1. Identidades cronotópicas

Em uma mesma tentativa de evitar simplificações sobre as identidades, Blommaert e De Fina (2015) colocam-se diante da necessidade de revisar pressupostos teóricos, como a noção de identidade, em um cenário de globalização e de super-diversidade. Nesse sentido, também criticando a noção binária de identidade – micro *versus* macro; individual *versus* coletivo; local *versus* global –, os autores propõem a noção de identidades cronotópicas, explorando o conceito de cronotopo de Bakhtin (1993), oriundo dos estudos literários sobre romances. Esse conceito, que inclui tempo (do grego *Krónos*) e espaço (do grego *tópos*), foi cunhado por Bakhtin para destacar a indissociabilidade de tempo e do espaço na ação humana. Nas palavras do autor:

Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). (...) nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como uma categoria conteudístico-formal da literatura (aqui não relacionamos o cronotopo com outras esferas da cultural). (Bakhtin, 1993, p. 211)

Apropriando-se de um conceito originalmente das ciências matemáticas e trazendo-o para a crítica literária, Bakhtin caracteriza diferentes cronotopos artístico-culturais, sobretudo os maiores. De modo geral, em termos de caracterização, para o pensador russo, “os cronotopos envolvem formas específicas de agência, identidade: padrões específicos de comportamento social ‘pertencem’, para falar, a determinadas configurações de espaço-tempo” (Blommaert; De Fina, 2015, p. 5). Assim, dentro de um mesmo espaço-tempo, circulam ideologias que julgam determinadas formas de ser e agir como positivas, negativas, adequadas, inadequadas etc. Esses cronotopos específicos produzem, então, tipos específicos

de pessoas, ações, sentidos e valores (Blommaert, 2015). Nesse sentido, é possível dizer que o espaço-tempo específico de um ano letivo em curso pré-vestibular comunitário, por exemplo, envolve ações particulares, discursos e maneiras de interação, agentes e papéis sociais, modos de construção das identidades, percepções sobre o tempo etc., como buscaremos investigar adiante.

Sob esse viés, Blommaert e De Fina (2015) compreendem que nossas práticas identitárias exigem condições espaço-temporais específicas, uma vez que, a todo momento, tais configurações afetam os papéis sociais e as negociações entre um grupo. Dessa maneira, Blommaert (2015) propõe que consideremos os cronotopos como um aspecto crucial da contextualização, permitindo que, no discurso, as condições espaço-temporais-comportamentais sejam invocadas para atribuir significados. Assim, é possível “contabilizar melhor o complexo trabalho de identidade que acontece dentro das comunidades e denunciá-lo mais especificamente a tempos, espaços e práticas sem recorrer a dicotomias simplistas entre macro e micro contextos” (Blommaert; De Fina, 2015, p. 10).

3.4.2. Identidades coletivas e relações com a comunidade

A mobilização social, movida diante dos anseios e dos desafios urbanos, impele as pessoas a se organizarem coletivamente em busca de interesses comuns, como vimos no caso dos pré-vestibulares comunitários na seção 2.3. Os movimentos, ao longo do tempo, não apenas fortalecem o sentimento de pertença, mas também desencadeiam um processo de construção de identidades.

Levando em conta a identidade enquanto “um fenômeno social e relacional que se estabelece diante do outro, em um jogo de semelhanças e diferenças em relação a esse outro” (Fabrício; Bastos, 2009, p. 46), torna-se necessário olhar para a construção de identidades coletivas, as quais podem denotar relações de pertencimento a grupos sociais.

Nesse sentido, o sociólogo espanhol Manuel Castells (1999) concentra seus estudos nas dinâmicas contemporâneas, especialmente na era da globalização. Ele argumenta que, diante da individualização promovida pelo mundo globalizado, as pessoas tendem a “agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural, comunal” (Castells, 1999, p. 79).

O autor categoriza tais identidades em três tipos (Castells, 1999). A identidade legitimadora é representada por instituições dominantes que buscam expandir sua influência. Nesse contexto, a comunidade é percebida como um meio para consolidar e perpetuar a dominação, reforçando a coesão social em torno de valores e normas pré-estabelecidos. Contrapondo-se à legitimadora, a identidade de resistência emerge entre aqueles que se encontram em condições de desvalorização e são resistentes à dominação. A comunidade se torna um refúgio e um espaço de resistência, no qual indivíduos compartilham experiências semelhantes e buscam preservar suas identidades diante das pressões externas. Por fim, a identidade de projeto, segundo Castells (1999), surge quando as pessoas se mobilizam para criar uma identidade capaz de buscar a transformação social. Nesse sentido, a comunidade é percebida como uma plataforma dinâmica que não apenas preserva, mas também evolui e busca ativamente a mudança para atender às necessidades e aspirações coletivas.

A constituição de um todo, unida por laços de afeto e por tradições, dá-se de maneira espontânea, de acordo com a identificação de um objetivo comum, a partir do qual se estabelecerá o trabalho cooperativo. Dessa maneira, para o também sociólogo Max Weber (1973), a colaboração e a coletividade são aspectos cruciais para uma comunidade, rebaixando valores como competitividade e individualismo. Segundo o autor, a verdadeira comunidade só emerge quando a ação está referida reciprocamente, refletindo o sentimento de constituir um todo coeso.

De maneira alinhada ao pensamento de Castells (1999), Peruzzo e Volpato (2009) defendem a importância das diferentes formas de mobilização popular no Brasil, sobretudo nas últimas décadas. Por meio da articulação de movimentos sociais, cooperativas populares, grupos religiosos, grupos étnicos, associações territoriais, entre outros, “desenvolvem-se práticas coletivas e de organização comunitária, além de elementos de uma nova cultura política, na qual passa a existir a busca pela justiça social e participação do cidadão” (Peruzzo; Volpato, 2009, p. 144). Nessa direção, a constituição de comunidades tem, em sua essência, a interação entre seus membros, os interesses coletivos, a participação popular, a conscientização social sobre a realidade etc.

Essas características podem ser pensadas, também, quando falamos em educação. Afinal, em ambientes educativos, a criação de vínculos, enraizados na interação e na coletividade, é de suma importância não só para o aprendizado, mas

também para o convívio entre os indivíduos. Sob esse viés, bell hooks (2021, p. 27) nos convida a uma maneira de olhar e experienciar a educação: “a educação progressista, educação como prática da liberdade, prepara-nos para confrontar sentimentos de perda e para restaurar nosso senso de conexão. Ela nos ensina a criar uma comunidade”. Dessa maneira, a educação que se propõe libertadora se mostra preocupada com os vínculos estabelecidos e, conseqüentemente, com a criação de comunidades verdadeiras.

Considerando essas definições e concepções de comunidade, que, em comum, compreendem a existência de uma teia intrincada de conexões sociais e identidades em constante evolução, é pertinente destacar a comunidade dentro do pré-vestibular comunitário. Nesse sentido, assim como exploraremos mais adiante, busca-se, nesse espaço, o direcionamento a partir de interesses comuns, em que todos sejam ouvidos, através de uma construção democrática e consciente.

4. Procedimentos metodológicos

O ato de fazer pesquisa, durante muito tempo, sobretudo com a modernidade (Suassuna, 2008), caracterizou-se pela racionalização, pela instrumentalização e, sobretudo, pelas metateorias – sínteses explicativas encaradas como absolutas. Nesse contexto, a ciência objetivava elaborar leis gerais que fossem capazes de explicar os fenômenos que aconteciam no mundo. Com o tempo, ainda no século XIX, surgiram os primeiros sinais de insatisfação com esse modelo, com mais destaque nas Ciências Sociais, tendo em vista a preocupação, por parte dos estudiosos, com aspectos humanos e cotidianos da vida social. A partir disso, foi-se entendendo que as Ciências Sociais, diferentemente das Ciências Naturais, apresentavam um objeto de estudo histórico, mutável e dinâmico (Suassuna, 2008). Assim, “a mutabilidade do objeto das Ciências Sociais seria decorrente da não-univocidade da linguagem e das diferenças no desempenho de papéis por parte dos diversos atores sociais” (Suassuna, 2008, p. 344).

A partir dessa reivindicação, alguns estudiosos passaram a se dedicar a uma nova configuração de metodologia científica, que aproximasse o conhecimento acadêmico do chamado “conhecimento vulgar”, que fosse mais interdisciplinar, autônomo e criativo, e que tivesse “na incerteza a chave de compreensão do mundo, que, mais do que controlado, há de ser contemplado” (Suassuna, 2008, p. 348). Aspectos que caracterizam, de alguma forma, a ciência pós-moderna, apontam para a pesquisa enquanto prática social reflexiva e crítica (Miguel, 2010), preocupada com as nuances das relações sociais, que é o caso da pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006; Suassuna, 2008), como o presente estudo.

Metodologia muito utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa qualitativa se caracteriza, de maneira geral, por situar, social e culturalmente, o observador no mundo (Denzin; Lincoln, 2006), que adota práticas diversas de natureza interpretativista a fim de compreender, da melhor maneira possível, o olhar dos participantes e a situação para a qual se está olhando. Nessa direção,

a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Para a realização da pesquisa qualitativa, os pesquisadores recorrem a interpretações sobre construções que os seres humanos fazem no mundo (Denzin; Lincoln, 2006), mediante notas de campo etnográficas, entrevistas, conversas, registros históricos, dentre outros. É por esse motivo que Denzin e Lincoln (2006) estabelecem a metáfora entre o pesquisador e o *bricoleur*, o responsável por confeccionar colchas ou por montar as imagens na produção de um filme. Dentre os muitos tipos de *bricoulers*, podemos entender o pesquisador como um *bricoleur* interpretativo, aquele que “produz uma *bricolage* – ou seja, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 18). Assim, substituindo a noção de representações por construções – como também propõe a Linguística Aplicada Contemporânea –, podemos entender que a situação analisada vai ganhando novos significados e formas conforme se acrescentam novos objetos e instrumentos de interpretação dos participantes.

Nesse sentido, a metodologia qualitativa insere-se nesta pesquisa, uma vez que se inscreve em questões de ordem social com foco na linguagem em uso, em perspectiva crítica, ética e reflexiva com a finalidade de “investigar como as pessoas compartilham a linguagem e criam seus significados” (Santos, 2013, p. 28). Com essa abordagem, tem-se a possibilidade de transformação social por meio das análises e usos linguísticos. Sob esse viés, diversos contextos e diferentes temáticas podem ganhar destaque na pesquisa qualitativa nos Estudos da Linguagem. No presente estudo, especificamente, o campo de análise e reflexão é o da educação, sobretudo a educação manifestada, aqui, no espaço do pré-vestibular comunitário.

A opção pelo método qualitativo justifica-se, ainda, por, opondo-se ao positivismo, compreender que as inteligibilidades e os entendimentos a serem gerados na pesquisa serão construídos de forma conjunta entre a perspectiva do pesquisador e a dos participantes, entre perguntas, respostas e comentários, possibilitando, assim, uma atuação crítica, ética e reflexiva. Sob esse viés, acredita-se que não existem verdades absolutas, por isso, não se trata de buscar descobertas e hipóteses para as questões identificadas. Portanto, “o que está em questão é justamente compreender a complexidade do nosso objeto de pesquisa e ser capaz de situá-lo no contexto de suas práticas socioculturais que, por sua vez, configuram determinadas atividades” (Miguel, 2010, p. 5).

Por esse motivo, a análise dos dados, na pesquisa qualitativa, caracteriza-se por ser um processo flexível e interativo. Nela, os pesquisadores não se limitam a aplicar fórmulas matemáticas, mas, ao contrário, utilizam técnicas de sistematização e interpretação para observar os dados, permitindo a exploração de nuances, contradições e subtextos na linguagem.

4.1. Territorialidade(s) da pesquisa

Indo ao encontro dos pressupostos da pesquisa qualitativa, este estudo se debruça sobre uma situação particular, dotada de uma contextualização, que envolve aspectos como tempo, espaço, pessoas, período histórico, acontecimentos relevantes, conhecimentos partilhados. Nesse sentido, concordando com Facina (2022), também acredito que as narrativas sempre se dão em um espaço-tempo, com percepções específicas. Por esse motivo, é crucial apresentar as territorialidades envolvidas nesta pesquisa.

Nessa direção, aproximo-me, neste momento, da Geografia ao evocar o conceito de territorialidade, que pode ser definido como “um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo, com objetivo de se buscar, de forma crescente, autonomia associada aos recursos de um sistema” (Fuini, 2014, p. 230). A territorialidade, então, vai além do plano geográfico, uma vez que dialoga com o social, relacionando-se com a relação entre as pessoas e os espaços.

Esse conceito é importante, nesta seção, para entendermos os diferentes espaços e, conseqüentemente, as diferentes territorialidades, que circundam a pesquisa. O ponto de partida – ou melhor, ponto de encontro – é o curso pré-vestibular comunitário onde estudaram os participantes da pesquisa. Esse espaço de educação popular está localizado em uma região nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro, sendo promovido por uma instituição privada de ensino. Assim, trata-se de um espaço que, à primeira vista, é visto, pelos estudantes do PVC, como distante, considerando os locais de onde vêm e os ambientes de ensino pelos quais já passaram, em sua maioria de rede pública, que, no Rio de Janeiro, enfrenta problemas sérios no que diz respeito à estrutura e à qualidade da educação ofertada. A relação que os estudantes do pré-vestibular comunitário estabelecem entre os seus e com esse espaço forma as suas territorialidades.

Com o propósito central de democratizar o acesso ao ensino superior e de contribuir para a formação de jovens e adultos, o projeto é totalmente gratuito e conta com professores voluntários – desde graduandos até pós-graduados – e uma equipe de coordenação. Para a permanência docente e discente, o curso conta com parcerias internas e externas, possibilitando, por exemplo, a oferta de uma refeição diária para estudantes e professores, o que contribui, também, para um melhor rendimento nos estudos e para a alimentação, especialmente quando pensamos nas pessoas em algum tipo de insegurança alimentar.

O perfil discente é diverso e variável em cada ano letivo. Em 2022, ano no qual estudaram os participantes da pesquisa, o projeto atendia a jovens e adultos entre 18 (dezoito) e 51 (cinquenta e um) anos, com aulas de segunda a sexta-feira à noite e aos sábados pela manhã, presencialmente, no espaço físico da instituição promotora. Para entrar no curso, os estudantes passaram por entrevistas e análise de documentação, sobretudo socioeconômica, visto que são priorizadas, neste projeto, pessoas empobrecidas e que não possuem condições de custear um curso preparatório particular. Em relação aos locais de origem desses estudantes, tem-se, mais uma vez, a diversidade; no entanto, em 2022, um número representativo vinha de favelas e comunidades da própria Zona Sul do Rio de Janeiro, sobretudo Rocinha e Vidigal.

Existente no local há mais de dez anos, este PVC atua na região, contribuindo para a aprovação e a jornada cotidiana de vários jovens e adultos. No curso, são oferecidos, além das aulas regulares, atendimentos pedagógicos e psicológicos individuais, palestras e visitas externas, atividades culturais e esportivas, dentre outros, em busca de uma atuação social próxima da pedagogia da esperança (Freire, 2022; hooks, 2021), ou seja, a preocupação, para a equipe docente e de coordenação, não é apenas a aprovação nos vestibulares, mas também a formação humanística e cidadã.

4.2. As vozes da pesquisa

Nesta seção, apresentarei as vozes que compõem esta pesquisa: os estudantes participantes e eu, pesquisador. Para compor o estudo, foram convidados cinco ex-estudantes de um mesmo pré-vestibular comunitário – caracterizado anteriormente. Para a seleção da presente pesquisa, foram escolhidos indivíduos das

três turmas do curso no ano de 2022, buscando, também, uma diversidade no que diz respeito a aspectos como gênero, raça e faixa etária. Ressalto que, considerando a preservação da identidade dos participantes, os nomes, aqui, são fictícios, tendo sido escolhidos por eles próprios.

Para apresentá-los, aqui, utilizarei excertos das entrevistas feitas com eles, especialmente do início, em que eu pedi que se apresentassem. Optei por não dar um direcionamento mais específico a essa apresentação, deixando o espaço aberto para que eles falassem o que quisessem, com o objetivo, também, de investigar uma dada construção identitária, ou seja, como esses participantes se apresentam, a partir de quais elementos julgam relevantes sobre si mesmos.

Excerto 1

1	Vitor	oi Enzo:, a gente vai começar aqui a gravação então
2		e eu queria pedir pra você começar se
3		apresentando, falando um pouco de você.
4	Enzo	falando tudo↑ assim.. no geral?
5	Vitor	pode falar.
6	Enzo	é:: meu nome é Enzo.. sobrenome?
7	Vitor	pode falar. hh
8	Enzo	tenho dezenove anos, fui aluno do pré no ano de
9		dois mil e vinte e dois e hoje sou aluno de
10		veterinária através do prouni... só isso?
11	Vitor	quer mais alguma coisa? fica à vontade. hh
12	Enzo	não. é a primeira vez que me apresento assim..
13		[depois

Excerto 2

1	Vitor	a gente já tá:: gravando, vou pedir pra você
2		começar, Heloísa, se puder <u>apresentando</u> , falando
3		um pouquinho de você.
4	Heloísa	eh, oi, sou a Heloísa.. eh.. tenho dezenove anos...
5		entrei no pré-vestibular com dezoito ano passado
6		e:: falar mais o quê? hh
7	Vitor	é livre. tem mais alguma coisa que cê acha
8		importante falar disso=de você?
9	Heloísa	não, foi muito importante entrar no pré-vestibular
10		ano passado. eu conheci pessoas maravilhosas,
11		professores muito bons e foi uma ótima
12		experiência... por mais que sofrida foi uma ótima
13		experiência hh

Excerto 3

1	Vitor	oi Analu a gente tá começando a gravação.. tudo
2		bem com <u>você</u> ?
3	Analú	tudo bem↑
4	Vitor	você poderia começar se apresentando?

5	Analú	eu sou a Analú=meu nome é Analú Souza Silva, tenho
6		quarenta e dois anos. não sou mais caloura agora,
7		né? sou estudante de pedagogia (0.3) que mais
8		precisa falar? hh
9	Vitor	ex-aluna do pré-vestibular hh
10	Analú	ex-aluna do PVC, do pré-vestibular hh

Excerto 4

1	Vitor	oi William, tudo bem? começando aqui a:: a
2		gravação e eu queria pedir pra você começar se
3		apresentando, falando um pouquinho de você.
4	William	então↑, meu nome é William Costa, eu tenho agora
5		vinte e cinco anos=eu falo como do pré também ou
6		a fase atual? é agora, né?
7	Vitor	pode falar o que você quiser
8	William	cara, eu tenho vinte e cinco anos agora, quando eu
9		fazia o pré eu tinha vinte e quatro, eh:: eu agora
10		estudo na Univ., né? faço relações
11		internacionais.. e:: moro no Vidigal, né↑? (0.2)
12		sou de Salvador, da Bahia, né? não sou natural do
13		Rio, tô aqui há doze anos, já tinha estudo na Univ.
14		antes, mas tinha saído por vários problemas da::
15		vida, né? mas agora tô retornando e:: estou muito
16		feliz de tá participando dessa entrevista, tá bom?
17		hh

Excerto 5

1	Vitor	Oi Ani:k, tamo começando aqui↑ a gravação. queria
2		pedir pra nesse começo da conversa você se
3		apresentar um pouquinho >falar um pouco de você<
4	Anik	eh: meu nome é Anik, moro na Rocinha, tenho
5		quarenta e um anos... mais o que exatamente que
6		você quer?
7	Vitor	é livre. o que que você acha que é importante falar
8		de você?
9	Anik	eh: sou uma pessoa muito comunicativa, sou muito
10		prestativa... eh... eu acho que isso é o
11		suficiente. porque eu não sei mais ou menos o que
12		que você quer hh

São possíveis, por meio desses cinco excertos, vários entendimentos e reflexões acerca dos cinco participantes, mediante a diversidade de possibilidades de apresentação de si mesmo. Alguns aspectos parecem já ser mais consolidados nesse tipo de situação comunicativa, como informar o nome e a identidade, conforme todos os cinco fizeram, enquanto outros não são tão consensuais e óbvios, como informar o lugar onde se mora. Falar sobre si mesmo pode revelar, para um dado indivíduo, um valor a mais, isto é, o território de onde ele vem pode ser, em sua percepção, de grande relevância para se destacar em uma apresentação pessoal. É possível perceber, ainda, como três deles – Enzo, Heloísa e William –

mencionam, já no início, o fato de serem ex-alunos do pré-vestibular comunitário, possivelmente por saberem que a entrevista tem como temática central as experiências deles neste curso.

Sem me aprofundar tanto, neste momento, na análise dos excertos, sigo para a apresentação de mais um participante: eu, o pesquisador. Essa inclusão como participante, mesmo que o foco esteja nos aprendizes, alinha-se à Linguística Aplicada Contemporânea, que julga importante a participação ativa do próprio pesquisador, que não é um observador à parte, mas sim um membro integrado ao ambiente da pesquisa. Assim, o pesquisador, consciente de seu papel como instrumento humano (Miguel, 2010), deve procurar “conferir inteligibilidade às práticas discursivas através das ferramentas teóricas que o auxiliam na prática interpretativa” (Santos, 2013, p. 28), ciente de que não é possível ser neutro dentro de sua pesquisa.

Insiro-me nesta pesquisa enquanto pesquisador de mestrado, mas, antes disso, enquanto jovem, neste momento com vinte e três anos de idade, carioca, porém residente em Niterói, além de tantas outras facetas e identidades que compõem quem eu sou. Para os estudantes convidados a participar da pesquisa, principalmente, sou ex-professor deles no pré-vestibular comunitário em questão, no qual atuei, entre 2021 e 2022, como docente voluntário de Língua Portuguesa e no qual atuo, desde 2022, como coordenador geral. Ao longo das entrevistas, esses papéis vão sendo constantemente evocados e tocados por nós, participantes.

4.3. Geração de dados e transcrição

O objeto deste estudo é constituído pelas narrativas dos cinco participantes da pesquisa, ex-estudantes do mesmo pré-vestibular comunitário, por meio de entrevistas individuais. Miguel (2010) define a entrevista como “uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação” (p. 2), o que se encontra alinhado aos objetivos desta pesquisa.

Assim, após a seleção dos participantes, eles foram convidados, informal e formalmente – por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) –, a participar da pesquisa, em entrevistas individuais. O propósito dessas

entrevistas é de “buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências” (Miguel, 2010, p. 3) por meio da linguagem. A opção por entrevistas individuais – e não grupais, com todos os ex-estudantes – justifica-se pelo objetivo de explorar, de maneira mais profunda, “a cosmovisão pessoal do entrevistado” (Gaskell, 2008, p. 75), reunindo suas experiências individuais, crenças, memórias, dentre outros. Nesse sentido, acredito que, individualmente, os estudantes participantes da pesquisa se sentirão mais à vontade para expressar suas emoções, (des)motivações no relato de histórias de vida, podendo incluir assuntos de sensibilidade particular (Gaskell, 2008).

Nas entrevistas individuais, adotando a perspectiva narrativa, de acordo com a proposta de Riessmann (1993 ap. Santos, 2013), considero crucial entendermos os cinco níveis existentes no processo de entrevistas. Destaco, aqui, os dois primeiros níveis, pois são os que se relacionam ao momento da entrevista propriamente dita. O primeiro nível “envolve a experiência vivida pelo narrador e a experiência do pesquisador de participar do momento de produção da narrativa do entrevistado” (Santos, 2013, p. 29), em que o entrevistado/narrador mobiliza, a partir de escolhas movidas pelo contexto em que está inserido, artifícios e recursos para sua narração, que conta com a participação do pesquisador. Dessa maneira, os participantes coconstroem a narração, uma vez que o pesquisador pode, a depender de seus objetivos e direcionamentos, estabelecer os tópicos inicialmente, mediante um roteiro flexível, detalhado no parágrafo seguinte. O segundo nível diz respeito à organização dos eventos pelo participante, que poderá narrar de modo a se aproximar do que aconteceu e do que poderá acontecer, considerando o processo não linear da produção da narrativa.

Trazendo para a minha pesquisa o recorte temático inicial das entrevistas, propus perguntas semi-estruturadas (Gaskell, 2008) para que os aprendizes participantes pudessem se expressar de maneira mais livre e autônoma. Assim, o roteiro elaborado, a seguir, contém as perguntas semi-estruturadas que nortearam as interações com os estudantes; no entanto, devido ao caráter de coconstrução das entrevistas, foi natural surgir outras perguntas, bem como reações e comentários:

- Poderia se apresentar?
- Por que veio fazer o pré-vestibular comunitário?
- Quais eram as suas expectativas em relação ao curso? Pensou em desistir em algum momento? Por quê?

- Você considera a educação importante? Por quê?
- E na sua vida? Ela teve/tem importância? Como?
- No início do ano, nós, professores, pedimos que vocês escrevessem uma carta para o “eu” de vocês no fim do ano. Já passado esse período, você acha que aquelas ideias se realizaram?
- Quais momentos foram mais marcantes para você no pré-vestibular comunitário no ano corrente?
- Você percebe alguma mudança em suas expectativas sobre o PVC? Pode detalhar?
- Algo mais a relatar que eu não tenha perguntado? Fique à vontade.

A fim de facilitar a participação dos aprendizes, no que diz respeito à conciliação entre horários e à comodidade de possíveis deslocamentos físicos, optei por realizar as entrevistas de maneira remota, por meio do aplicativo *Zoom*. Essa ferramenta popularizou-se durante a pandemia de Covid-19 para a realização de reuniões e aulas síncronas, possibilitando que pessoas, em lugares distintos, pudessem se comunicar por uma chamada de vídeo em tempo real. O aplicativo permite, ainda, a gravação das conferências, gerando, ao final, um arquivo de vídeo, o qual, no caso desta pesquisa, foi utilizado para a transcrição e posterior análise dos dados.

Nesse sentido, após a gravação das entrevistas, foi realizada a transcrição dos dados, que possibilitou “realizar inferências sobre como as pessoas falam: suas pausas, inflexões, ênfases, como assimilam sistemas de coerência e constroem suas identidades, como lidam com relações de poder etc.” (Santos, 2013, p. 30-31). Priorizei, ao máximo, a manutenção da forma como os aprendizes falaram, sem me preocupar com a correção de possíveis desvios da norma-padrão, preservando, também, a identidade linguística deles e as expressões individuais e pessoais.

Nessa etapa, foram utilizadas as convenções de transcrições sistematizadas por Bastos e Biar (2015), baseadas nos estudos de Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolinguística Interacional, com Convenções de Jefferson (1983), conforme descrito por Garcez, Bulla e Loder, 2014. Essas convenções “se consolidaram como conjunto estável de convenções detalhadas, evidenciando o caráter sequencial dialógico dos encontros transcritos” (Garcez; Bulla; Loder, 2014, p. 271) e possibilitando captar aspectos supra-segmentais e paralinguísticos

da interação, como aceleração ou desaceleração na fala, mudança de entonação, pausas, sons prolongados etc.

4.4. A ética da pesquisa

Ao compreender a Linguística Aplicada Contemporânea como espaço de desaprendizagem, Fabrício (2006) destaca a mudança de olhar necessária em relação à multiplicidade de construtos na área, o que envolve a diversidade e o caráter inter/transdisciplinar da LA. É importante questionar o comportamento de se negar ou inferiorizar as misturas e o que é chamado de diferente; deve-se, pelo contrário, mergulhar na busca pela fluidez e pelos caminhos não privilegiados do saber e da sociedade. Essa atitude, assumida pelos pesquisadores da LA, a partir de um viés crítico, implica uma série de procedimentos metodológicos, que estão alinhados a esta pesquisa. Um deles prevê “pensar, operando em uma dimensão ética, nos possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma” (Fabrício, 2006, p. 60), sendo, assim, necessária uma responsabilidade direta perante o contexto pesquisado, os participantes e suas perspectivas, visando a construção de um ambiente de pesquisa colaborativo e respeitoso.

Nesse sentido, tem-se um princípio ético que busca promover a colaboração e abrir espaço para os diversos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, valorizando a diversidade cultural e as vozes deles. Essa ética não é vista como um conjunto rígido de “conceitos fundacionais, regimes de verdade ou significados universais” (Fabrício, 2006, p. 62), mas sim como uma responsabilidade em relação aos colaboradores da pesquisa e ao contexto em que ela ocorre. Ela se concentra em reconhecer, validar e aprender com as perspectivas locais, valorizando a diversidade cultural e as vozes dos participantes envolvidos.

Em consonância com esses entendimentos éticos acerca da importância do respeito pela dignidade, pela liberdade e pela autonomia humanas, foram cumpridas, nesta pesquisa, as normas vigentes manifestadas nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e no Marco Referencial, Estatuto e Regimento da PUC-Rio. Dessa maneira, antes da realização das entrevistas individuais, os participantes da pesquisa receberam um convite e tiveram acesso a mais informações por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) (v. Anexo 2), que dispõe de informações acerca dos procedimentos a serem realizados. Um desses procedimentos inclui a escolha, pelos próprios colaboradores, de seus nomes fictícios, tendo em vista a confidencialidade e a privacidade das narrativas e dos participantes envolvidos nelas. Por isso, no caso de instituições e outras pessoas citadas nas narrativas, também foram utilizados nomes fictícios.

Por fim, é importante destacar que a realização desta pesquisa foi autorizada pela direção do curso pré-vestibular comunitário em que atuo, por meio de carta de anuência, documento esse que foi enviado à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Esse órgão, em decisão colegiada, aprovou o projeto desta pesquisa em junho de 2023 (Protocolo 48/2023; Anexo 1), levando em conta todas as implicações éticas relatadas.

4.5. Seleção e análise dos dados

Levando em conta os cuidados éticos mencionados e as transcrições das cinco entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, selecionei os excertos a serem analisados discursivamente nesta dissertação. Para isso, realizei a leitura e a análise de todas as entrevistas a fim de apurar as temáticas e as reflexões (co)construídas durante as interações gravadas. As entrevistas totalizaram quase três horas de gravação; assim, foi necessário um trabalho de seleção dos fragmentos que mais se relacionassem ao foco da pesquisa. Ao fim do processo, selecionei vinte excertos, além dos cinco dispostos na seção 4.2 – na qual foram apresentados os estudantes-participantes.

A análise dos excertos será dividida em dois capítulos de análise, a seguir. Para o capítulo cinco selecionei excertos em que os participantes abordam, de alguma maneira, sua relação com a (des)esperança, podendo relacioná-la, por exemplo, à desigualdade, a questões pessoais de sua vida, à sua trajetória de estudo. Já no capítulo seis, reúno os excertos nos quais os entrevistados fazem alusão ao pré-vestibular comunitário, atribuindo sentidos a ele, às suas práticas, aos sujeitos que o compõem, às relações estabelecidas, entre outros.

5. Narrativas de (des)esperança

*Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.*

Paulo Freire

As narrativas de (des)esperança para as quais olho nesta dissertação, como expressões multifacetadas das vivências humanas, desempenham um papel crucial na construção e desconstrução de significados atribuídos, especialmente, à jornada educacional. Ao investigar a relação entre a esperança e a desesperança, busco compreender não apenas como essas narrativas são articuladas pelos participantes, mas também como moldam e são moldadas por sistemas mais amplos. A análise dessas narrativas permite explorar as nuances das dinâmicas sociais e individuais que influenciam a construção do(s) sentido(s) e da(s) identidade(s) na trajetória pessoal e profissional-acadêmica de cada participante da pesquisa.

Neste capítulo, começo a analisar os dados gerados nesta pesquisa, dividindo, em um primeiro momento, em duas seções. Na seção 5.1, reúno excertos que revelam a influência de situações micro e macrosociais para o sentimento de desesperança dos entrevistados; já na seção 5.2, trago narrativas que traduzem a vontade de, pela imaginação e pela ação, modificar as condições vigentes.

5.1. Desigualdades, desmotivação e desesperança

*Quem perde esperança foge. Quem perde
confiança esconde-se.*

Mia Couto

No contexto educacional contemporâneo – caracterizado no capítulo 2 –, a intrínseca relação entre desigualdades, desmotivação e desesperança emerge como um tema de reflexão crucial para compreender os desafios enfrentados pelos estudantes, particularmente aqueles provenientes do ensino público. A pandemia da Covid-19 exacerbou ainda mais as disparidades já existentes, expondo lacunas estruturais no sistema educacional e aprofundando a desigualdade de acesso a recursos e oportunidades. Essa realidade, na qual os estudantes se veem em situações desvantajosas para alcançar seus objetivos, dentre eles o ingresso no ensino superior, cria um terreno propício para a desmotivação, à medida que os

estudantes enfrentam a difícil tarefa de superar deficiências educacionais significativas.

Nesse cenário desafiador, a desesperança se manifesta como uma consequência natural das desigualdades e da desmotivação. A falta de perspectivas claras e oportunidades equitativas cria um ambiente no qual os estudantes, muitas vezes, se veem limitados em seus sonhos, e muitas vezes até privados deles. As experiências narradas pelos estudantes de pré-vestibulares comunitários – que compõem o foco desta pesquisa – revelam não apenas as dificuldades práticas, mas também as dimensões emocionais dessa luta educacional. A desesperança, muitas vezes enraizada em experiências de discriminação, desvalorização e falta de apoio, permeia a jornada educacional, influenciando a autoestima, a confiança e a persistência dos estudantes.

Nesse sentido, apresento, a seguir, um excerto em que Enzo evoca lembranças de seu período escolar de maneira relacionada ao seu (des)interesse em participar de um pré-vestibular comunitário.

Excerto 6 – “aquilo ali me traumatizou demais”

361	Vitor	então você percebe que teve alguma mudança nas suas
362		expectativas em=antes de você entrar no pré você
363		tinha algumas expectativas do que ia encontrar ali.
364		depois você acha que aquelas coisas que você pensava
365		antes continuavam as mesmas ou não?
366	Enzo	/.../ quando eu entrei no pré eu tive medo porque
367		eu não tive um bom ensino médio por conta da
368		pandemia e no ensino médio assim eu tive bons
369		professores só que eu.. nem tanto eu tinha eu tinha
370		uma.. eh como é que eu posso dizer? um bloqueio
371		muito grande quando se tratava de professor. que eu
372		tive um momento no ensino médio bem. histórico↑.
373		que aí uma pessoa sei lá ela me magoou muito. ela
374		falou que eu tinha TDAH e que eu era uma pessoa que
375		eu nunca ia aprender↑ aí ela escreveu uma equação
376		assim no quadro e falou ``olha se você não falar o
377		resultado, que até minha mãe sabe, eu me tacho lá
378		embaixo``. >eu sabia o resultado< aí eu falei o
379		resultado nada a ver com nada pra ver se ela se
380		jogava mesmo >aí foi desse jeito< hh ela ficou com
381		muita raiva de mim e assim: na frente de uma classe
382		inteira. minha escola era bem pequena então as
383		turmas eram sei lá de vinte alunos, ela gritou
384		comigo, falou que eu tinha TDAH, que eu não ia
385		aprender e de .. de quebra ainda, né? ela virou e
386		falou pra uma aluna assim ``ah fulano eh você tem
387		muito potencial pra fazer um enem e passar`` e jogou
388		uma piada pra mim dizendo que eu não teria potencial
389		pra passar no Enem ainda mais veterinária, que é um
390		curso com uma nota muito alta, tanto que esse ano

391		veio quase igual de medicina e e aquilo ali me
392		traumatizou demais portanto que quando eu entrei no
393		pré quem me quem me incentivou muito foi minha mãe
394		e a minha tia também tinha falado pra mim tentar
395		porque eu não, eu não ia fazer pré-vestibular não.

O excerto 6 começa com a minha pergunta acerca das expectativas que Enzo tinha em relação ao pré-vestibular comunitário (linhas 361 a 365), querendo saber se elas haviam se alterado durante o andamento do ano. Para fins de análise, um trecho da resposta de Enzo foi ocultado, iniciando, então, a partir da linha 366. De início, Enzo, na contextualização (Labov, 1972), expressa o sentimento de medo que teve ao entrar no pré-vestibular comunitário, associando-o a um evento anterior em sua vida: “porque eu não tive um bom ensino médio por conta da pandemia” (linhas 366 a 368). Sua fala soma-se à de muitos outros estudantes, sobretudo do ensino público, que foram marcados por um ensino extremamente deficitário durante os quase dois anos de ensino remoto emergencial, entre 2020 e 2021, por razão da pandemia de Covid-19. Nesse sentido, é genuíno que ter tido um Ensino Médio precário tenha gerado medo em Enzo ao entrar em um pré-vestibular, considerando que, nesse tipo de curso, costuma-se revisar os conteúdos apresentados no Ensino Médio.

Em seguida, Enzo destaca um evento específico para narrar, avaliando como “bem. histórico†” (linha 372). Assim, entre as linhas 370 e 372, ele apresenta o resumo de sua história, com pequena prévia do que será contado, indicando que foi algo marcante durante seu Ensino Médio, que afetou a sua forma de ver e lidar com professores. Ao mesmo tempo em que apresenta os elementos contextuais da narrativa, ele a avalia como “histórica”, o que denota o seu ponto, ou seja, essa narrativa é reportável, pois se trata de um evento incomum, marcante, que foge do ordinário. Enzo segue sua história inserindo uma personagem. Apesar de se referir a ela apenas como “uma pessoa” (linha 373), é possível inferir, pela situação e por elementos posteriores da narrativa, que se trata de uma professora. Percebe-se, também, que a atitude dessa professora afetou Enzo, levando-o a dizer que o “magoou muito”, mais um elemento avaliativo em sua narrativa, que, por meio de um intensificador – “muito” –, reforça um evento na narrativa (Labov, 1972).

A narrativa segue, com a ação complicadora, em que Enzo relata, primeiro, as ações da professora: “ela falou que eu tinha TDAH e que eu era uma pessoa, que eu nunca ia aprender† aí ela escreveu uma equação assim

no quadro e falou ‘‘olha se você não falar o resultado, que até minha mãe sabe, eu me tacho lá embaixo’’ (linhas 373 a 378). Nesse fragmento, destacamos as percepções da professora, a começar pela maneira como ela vê e constrói identitariamente Enzo. Pela narração dele, inferimos que a forma como a professora se refere a ele e ao TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – revela um estigma associado a esse transtorno, utilizando da prática vexatória para expor o estudante diante de toda a turma, o que demonstra uma crença de que pessoas com esse transtorno não são capazes de aprender. Além disso, diálogo construído (Tannen, 2007) reforça a atitude de humilhação feita pela professora contra Enzo, de modo a inferiorizar a possibilidade de ele não saber o resultado da equação.

A reação de Enzo, na ocasião, foi: ‘‘falei o resultado nada a ver com nada pra ver se ela se jogava mesmo’’ (linhas 379 e 380). Nesse trecho, notamos que Enzo utilizou dessa estratégia para, de alguma forma, testar a professora e saber se ela cumpriria o que estava dizendo anteriormente. Pode-se, ainda, analisar esse comportamento como uma atitude de resistência diante de uma nítida situação de opressão e humilhação. A reação da professora, no entanto, só intensificou o estado de raiva e a tensão instaurada na sala de aula, reforçando o que já havia dito e indo além: ‘‘jogou uma piada pra mim dizendo que eu não teria potencial pra passar no Enem ainda mais veterinária, que é um curso com uma nota muito alta’’ (linhas 387 a 390). Mais uma vez, notamos o quão grave e irresponsável foi a fala da professora para Enzo, uma vez que, na frente de todos os colegas, o humilha e o inferioriza, além de tecer comparações com outros estudantes.

Encaminhando-se para o desfecho dessa narrativa, Enzo avalia como esse episódio afetou a si, especialmente no que diz respeito à sua segurança e confiança, impactando em decisões e momentos futuros: ‘‘aquilo ali me traumatizou demais’’ (linhas 391 e 392) e ‘‘eu não ia fazer pré-vestibular não’’ (linha 395). Entre essas duas sentenças, notamos uma clara relação de consequência, uma vez que o trauma gerado pelo episódio com a professora – de matemática, infere-se – fez com que Enzo não desejasse fazer um pré-vestibular para tentar entrar em uma universidade, especialmente no curso que tanto queria, Medicina Veterinária. O que foi crucial para Enzo, de acordo com sua narrativa, foi o incentivo de sua mãe e sua

tia, visto que já estava decidido a não se inscrever no pré-vestibular, o que reforça o sentimento de medo, apresentado por ele no início do excerto (linha 366).

A partir do excerto 6, nota-se que o comportamento adotado pela professora, nessa narrativa, só reforça estruturas tradicionais de ensino, ligadas à educação bancária (Freire, 2020), em que, entre os próprios estudantes, o espírito não é de união, mas sim de competição. Nas palavras de bell hooks (2021, p. 205-206):

A competição em sala de aula quebra a conexão, inviabilizando a proximidade entre professor e estudante. Assim como a insistência no objetivismo recusa a comunidade, a ênfase na competição aprofunda a ideia de que os estudantes são adversários uns dos outros e dos professores. (...) A competição arraigada nas práticas desumanizantes de humilhação, de rituais sadomasoquistas de poder, impossibilita o comunalismo e impede a formação de comunidade.

Logo, quando a professora compara uma colega com Enzo, afirmando que a jovem tinha muito potencial para ser aprovada em uma universidade, enquanto Enzo não, temos justamente um reforço da competição apontada por bell hooks. Nessa direção, podemos compreender os efeitos que o caráter competitivo gera para o ambiente educacional, não só para os estudantes, mas também para o próprio professor que alimenta esse espírito.

Além disso, a atitude agressiva da professora, ao gritar com Enzo e o humilhar em público, enquanto prática desumanizante (hooks, 2021), só reforça hierarquias de poder e de controle, as quais contribuem para a cultura do medo em relação aos professores e/ou às instituições. Indo além, a atitude da professora faz com que os estudantes duvidem de si e de suas capacidades, o que aconteceu com Enzo, conforme ele avalia no final de sua narrativa, ao utilizar o verbo “traumatizar” (linha 392), no sentido de ter deixado marcas e ressonâncias em sua vida.

Analisando a narrativa de Enzo no excerto 6, é possível defini-la como uma história de vida (Linde, 1993), com foco em experiências no pré-vestibular comunitário, por algumas razões. Em primeiro lugar, trata-se de um relato oral em que o narrador – neste caso, Enzo – conta como se tornou quem é, ou seja, como se constitui seu *self*, na denúncia e resistência. Dessa forma, percebemos como o episódio narrado é constitutivo da construção identitária de Enzo na situação. A narrativa, também, possui reportabilidade estendida (Linde, 1993), ou seja, por se tratar de um fato que não deveria acontecer e que é revoltante – uma professora humilhando o estudante na frente da turma, atribuindo a ele um transtorno, de forma

estigmatizada –, a história pode ser contada e recontada. Por fim, há, na narrativa, diversas marcações avaliativas tanto em relação ao próprio narrador quanto em relação ao mundo – representado pela opressão da professora e pelo acolhimento da mãe e da tia, por exemplo.

A desmotivação em virtude de experiências vivenciadas no Ensino Médio também vem à tona na narrativa de Heloísa a seguir:

Excerto 7 – “tem uma desesperança muito grande”

153	Vitor	e hoje como que você enxerga eh o pré-vestibular comunitário?
154		
155	Heloísa	eu enxergo como uma porta pra alunos que não
156		tiveram as condições, né? ou o ensino necessário
157		pra conseguir atingir o ensino superior. quem vem
158		de escola pública sabe como é precário o ensino e
159		cada vez mais se torna mais precário. então muita
160		das vezes você tá ali sem uma esperança de ter um
161		futuro porque você só fala ‘‘cara eu não estou
162		sendo preparado, eu não vou conseguir bater de
163		frente com pessoas que a vida toda fizeram
164		cursinho† ou que a vida toda tiveram os melhores
165		professores’’. então tem uma desesperança muito
166		grande pra quem é do ensino público. e um medo
167		muito grande de nunca conseguir ser alguém na vida
168		por isso e a possibilidade de tipo entrar em pré-
169		vestibulares comunitários como na Univ. ou
170		diversos outros lugares é aquela esperança de
171		‘‘nossa, eu tenho a possibilidade de conseguir ter
172		um ensino de qualidade, mesmo não tendo tido no
173		ensino médio eh eu posso ter agora’’. claro que
174		vem do nosso esforço porque não adianta a gente só
175		ter o ensino de qualidade e não se esforçar. mas
176		só de ter essa oportunidade já é algo muito
177		importante, muito significativo.

A pergunta que abre o excerto 7 tem por objetivo saber quais significados a entrevistada atribui ao pré-vestibular comunitário no momento presente, já não estando mais nesse cursinho. No início de sua resposta, Heloísa associa a importância dos PVCs a quem não teve acesso a um ensino de qualidade, sobretudo quando se fala do ensino público, na avaliação dela: “quem vem de escola pública sabe como é precário o ensino e cada vez mais se torna mais precário” (linhas 157 a 159). Esse problema, identificado pela própria Heloísa anteriormente na entrevista e por muitos outros estudantes brasileiros – como apresentado, também, no capítulo 2 –, impede a imaginação de futuros outros para tantas pessoas. É justamente isso que corrobora o pensamento tido por eles e narrado pela entrevistada: “então muita das vezes você tá ali sem uma

esperança de ter um futuro porque você só fala ‘‘cara eu não estou sendo preparado, eu não vou conseguir bater de frente com pessoas que a vida toda fizeram cursinho ou que a vida toda tiveram os melhores professores’’ (linhas 159 a 165). Nesse fragmento, podemos notar como Heloísa associa o déficit educacional à falta de esperança e, além disso, às desigualdades socioeducacionais, ou seja, pela falta de oportunidades ou de uma boa qualidade no ensino público, de maneira geral, os estudantes sentem-se inferiores e incapazes em comparação àqueles que vêm de espaços – geralmente privados – de melhor qualidade e estrutura. Além disso, infere-se que, quando Heloísa utiliza o pronome “você” (linha 161), ela não se refere a mim, que sou o interlocutor direto no momento, mas sim às pessoas que passaram por esse mesmo lugar – do pré-vestibular comunitário –, como ela própria. Assim, o diálogo construído (Tannen, 2007) entre as linhas 161 a 165 não é, necessariamente, de uma pessoa específica, mas pode ser atribuída a muitos que vêm desses lugares e compartilham dessa percepção.

Em seguida, Heloísa verbaliza o termo “desesperança” em relação aos estudantes oriundos de escola pública que não se sentem preparados para competir, de maneira justa e igualitária, por uma vaga no ensino superior. Além disso, ela avalia outro sentimento desses estudantes: “e um medo muito grande de nunca conseguir ser alguém na vida” (linhas 166 e 167), o que denota uma grande potência linguística. Podemos ver que Heloísa, primeiro, associa a desesperança ao medo; no entanto, nas palavras dela, não se trata do medo de não ser aprovado em uma universidade, mas sim de “não conseguir nunca ser alguém na vida”. Percebe-se, nesse sentido, que, em nossa sociedade, a expressão popular “ser alguém na vida” se relaciona a aspectos comumente ligados ao trabalho e à formação acadêmica. Logo, se os jovens oriundos do ensino público não alcançam uma universidade, poderão ser invisibilizados por outros, por serem “ninguém na vida”. É por esse motivo que se fala, muitas vezes, sobretudo em grupos marginalizados, na educação como alcance de um status ou poder.

Ainda no excerto 7, experimentamos a dualidade feita por Heloísa entre a desesperança e, posteriormente, a esperança: “e a possibilidade de tipo entrar em pré-vestibulares comunitários como na Univ. ou diversos outros lugares é aquela esperança de “nossa, eu tenho a possibilidade de conseguir ter um ensino de qualidade, mesmo não tendo tido no ensino médio eh eu posso ter agora”.” (linhas 168 a 174).

De início, é importante marcar como Heloísa logo relaciona os PVCs, inclusive aquele no qual ela estudou, à esperança. Indo além, ela especifica, com um diálogo construído (Tannen, 2007), cuja autoria não sabemos ao certo – apesar de inferir que pode ser uma fala genérica, possível de ser dita por muitos estudantes de PVCs –, o tipo de esperança. Trata-se, nesse caso, de uma esperança vinculada à oportunidade de ter um ensino de maior qualidade, ao qual não se teve acesso anteriormente. Dessa maneira, a esperança projeta os estudantes à frente, acessando espaços e condições que antes não eram visualizadas e até ditas como inviáveis. A educação é, portanto, um esperar de novos caminhos e possibilidades.

Mais uma vez, a desesperança está presente no relato de Enzo. No excerto 8, abaixo, a desmotivação está atrelada ao espaço-tempo de seu período enquanto estudante do pré-vestibular comunitário, em diferentes momentos.

Excerto 8 – “eu ia sair do pré mesmo”

65	Vitor	entendi. e aí quando você fez o pré ano passado,
66		quais eram as suas expectativas em relação ao curso,
67		assim antes de você começar que você esperava
68		encontrar ali?
69	Enzo	ó, antes das férias de agosto, não vou mentir, eu
70		tava totalmente perdido, portanto que quando eu
71		entrei de férias, acho que ano passado foi quase
72		agosto as férias, não foi no início <u>assim não</u> . eu
73		eu não ia voltar pro pré, eu já ia sair. eu eu já
74		estava já decidido quando eu entrei de férias. eu
75		eu tinha até despedido já. acho da Duda tudo. hh eu
76		não ia voltar: era algo certo. eu ia sair do pré
77		<u>mesmo</u> . só que aí eu eu lembro até hoje >se eu não
78		me engano foi uma sexta ou numa quarta-feira<. uma
79		professora de monitoria, a:: Julia de matemática aí
80		eu falei pra ela que eu ia sair, isso antes das
81		férias. aí ela falou assim umas palavras muito
82		bonita pra mim e eu guardei aquilo. mas mesmo ela
83		falando eu não tinha mudado a ideia. eu guardei
84		aquilo e <u>fui</u> . entrei de recesso e fui pra casa. aí
85		quando eh retornaram as aulas do pré eh coisa e tal.
86		aí eu pensei assim ``cara e se eu botar assim em
87		prática, eu não sei, tentar dar mais uma
88		oportunidade <u>pra mim</u> mediante as coisas que ela
89		falou pra mim``. porque assim eu sou uma pessoa que
90		quando se trata do outro eu sempre vou apoiar, vou
91		falar coisas maneiras e tal, mas de mim eu não eu
92		não é não é que não é que eu não consiga, é que eu
93		nunca=eu não consigo enxergar o potencial que as
94		pessoas falam que eu tenho, entendeu? eu sempre acho
95		que não está bom, sempre vou tentando, tentando e
96		me querendo me aprofundar <u>muito</u> em uma coisa eu me
97		sentindo cada vez <u>mais burro</u> , né?

Neste excerto 8, pergunto a Enzo sobre suas expectativas prévias em relação ao pré-vestibular comunitário que ele cursou no ano anterior, em 2022; no entanto, ele inicia sua resposta com um salto temporal em relação ao período de tempo esperado em minha pergunta, ou seja, em vez de se transportar ao início de 2022, período anterior à entrada dele no PVC, Enzo começa por uma narrativa ocorrida em agosto do referido ano, o que revela o significado, de alguma maneira, desse evento para ele.

Enzo inicia sua resposta com o resumo da sua narrativa (linhas 69 a 73), em que ele sintetiza o que contará em seguida: a sua vontade, em determinado momento do ano letivo, de desistir do curso. Nesse resumo, ele revela o ponto da narrativa, o que valida sua reportabilidade (Labov, 1972), isto é, o motivo de ele contar essa história, sobretudo em uma pergunta sobre expectativas, é porque esse evento é considerado extraordinário, incomum e, portanto, reportável. Enzo segue sua narração com a orientação de sua história (linhas 74 a 77), descrevendo que já havia se despedido de uma de suas colegas e avaliando que estava certo de sua decisão: “era algo certo. eu ia sair do pré mesmo.” (linhas 76 e 77). Ao contar o que fez, Enzo recorre a ações avaliativas, que, segundo Labov (1972), são procedimentos que também funcionam para dramatizar a avaliação de uma narrativa. Assim, contando que chegou a se despedir dos colegas de turma, o participante enfatiza a tomada de sua decisão de desistência.

Em seguida, ele traz um acontecimento que, de início, contrasta com a sua decisão de desistir do curso: o conselho de uma professora. Ao começar sua ação complicadora com “só que aí eu eu lembro até hoje” (linha 77), Enzo utiliza a locução “só que”, a qual reforça a ideia de oposição à carga semântica negativa da desistência. Ele segue, contando a reação da professora Julia quando ele contou a ela sobre sua saída do curso: “aí ela falou assim umas palavras muito bonita pra mim e eu guardei aquilo” (linhas 81 e 82). Nessa frase, é possível notar como Enzo encaixa, em sua narrativa, a avaliação, já que enfatiza, sobretudo pelo intensificador “muito”, a forma como ele foi afetado pelas palavras da professora, que buscou incentivá-lo.

O aspecto avaliativo é recorrentemente acessado por Enzo nesse excerto. Mais à frente, quando remete ao período de retorno das férias de meio de ano do curso (linhas 85 a 89), ele reproduz um pensamento que ele mesmo teria tido em relação à possibilidade de se dar mais uma chance e voltar ao curso. Esse recurso,

conforme também destacou Labov (1972), é outra possibilidade de avaliação encaixada, pois mostra que, pelo fato de o discurso de Julia ter ecoado em suas reflexões, Enzo cogitou colocar em prática o que ouviu: “tentar dar mais uma oportunidade pra mim mediante as coisas que ela falou” (linhas 87 a 89). Além disso, destaco a ênfase, na voz, que Enzo dá à expressão “pra mim”, o que simboliza a importância, para ele, de olhar para si mesmo e buscar se superar, sem se deixar levar por pressões ou opiniões alheias.

Nas linhas seguintes, que encerram o excerto 8, Enzo justifica, de alguma maneira, a sua forma de ser e o que pode ter o levado a pensar em desistir do curso, ou seja, a falta de confiança em si próprio e uma forte autocobrança: “eu não consigo enxergar o potencial que as pessoas falam que eu tenho, entendeu? eu sempre acho que não está bom, sempre vou tentando, tentando e me querendo me aprofundar muito em uma coisa eu me sentindo cada vez mais burro, né?” (linhas 93 a 97). Nesse fragmento, ele revela dois aspectos sobre construções identitárias dele: a primeira, criada pelos outros, de que ele possui potencial; e a segunda, criada por ele próprio, de que não têm esse potencial e de que, ao se aprofundar, se sente cada vez menos capaz.

Podemos notar, com isso, que tanto a construção identitária de Enzo como inteligente, quanto a dele como “burro” são permeadas de elementos semióticos aos quais não temos acesso, em completo, por meio dessa narrativa. Nesse sentido, o fato de Enzo, nessa narrativa, construir-se enquanto inseguro e autocrítico envolve uma série de aspectos sociais e culturais, podendo um deles ser dos outros sobre ele. Assim, percebemos o caráter semiótico e performativo das identidades (Blommaert, 2005), que são construídas em sociedade (Bucholtz; Hall, 2003).

Analisando os excertos 6 a 8, pode-se perceber que as narrativas de Enzo e de Heloísa oferecem um mergulho profundo nos sentimentos e nas situações experienciadas por eles. Enzo, ao evocar a lembrança traumática de um episódio no Ensino Médio, revela como a desesperança pode ter raízes em experiências de discriminação e falta de apoio. Heloísa, por sua vez, no excerto 7, destaca a desesperança crescente entre os estudantes do ensino público, que se veem desfavorecidos diante da precariedade educacional.

Ao explorarmos essas narrativas, não apenas vislumbramos as complexidades das jornadas educacionais, mas também reconhecemos a importância de enfrentar e superar esses desafios. Enzo, mesmo diante da decisão

de desistir do PVC, no excerto 8, encontra um feixe de esperança nas palavras encorajadoras de uma professora do curso. Heloísa, no excerto 7, ao descrever a desesperança predominante entre os estudantes do ensino público, ressalta a relevância dos pré-vestibulares comunitários como portas de acesso a uma educação de qualidade.

Diante desse panorama, a construção de um ambiente educacional inclusivo e inspirador é essencial para que os estudantes, independentemente de suas origens, possam nutrir a esperança, cultivando caminhos promissores em suas jornadas acadêmicas. Algumas aberturas para esse esperar serão vistas na próxima seção.

5.2. Cultivando o esperar

*Severino, retirante,
muita diferença faz
entre lutar com as mãos
e abandoná-las para trás,
porque ao menos esse mar
não pode adiantar-se mais.*

João Cabral de Melo Neto

Diante de condições desiguais e, muitas vezes, injustas e desumanizantes, conforme visto na seção anterior, em que os participantes naturalmente se veem sem tantas perspectivas em relação ao futuro, contrariar as expectativas – e, também, as estatísticas – é uma atitude de resistência. Nesse sentido, a esperança não se apresenta apenas como uma mera aspiração, mas como uma força dinâmica capaz de moldar as trajetórias educacionais e pessoais, fornecendo, para os indivíduos, um impulso significativo na superação de desafios e na busca por oportunidades.

Nesta seção, trago mais excertos das conversas que tive com os estudantes para a realização da pesquisa. São feitas reflexões de esperança e/ou de resistência pelos colaboradores da pesquisa. As narrativas não seguem o modelo laboviano canônico (Labov, 1972). Início, abaixo, com um fragmento da entrevista com Enzo que se conecta, por alguns motivos, ao excerto 8, analisado anteriormente.

Excerto 9 – “eu comecei a ter mais esperança sabe?”

222	Enzo	e aí então toda segunda, quarta e sexta, eu chegava
223		aqui duas horas, estudava sozinho de duas até o
224		horário da monitoria. depois ia pra monitoria e
225		depois ia pra <u>aula</u> aí eu fiquei fazendo isso até o
226		final do ano. aí eu vi que deu resultado. eu acho
227		que me perdi alguma coisa hh é.. pergunta que eu
228		vou assim mesmo.
229	Vitor	não.. hh perguntei as suas expectativas, mas acho
230		que você já falou/
231	Enzo	ah, das expectativas. eu ia- eu acho que quando eu
232		montei um plano de estudo me ajudou <u> muito</u> porque
233		eu <eu comecei a ter mais esperança sabe?> eu
234		comecei fazer as provas e aí eu >sei lá< de quarenta
235		e cinco estava acertando trinta e pouco às vezes.
236		aí veio de um ponto muito importante que foi assim
237		foi a virada de chave foi quando eu comecei fazer a
238		<u>terapia</u> com a Clara aí foi aí que tudo mudou
239		entendeu? foi aí que me ajudou <u> muito</u> .

O excerto 9, acima, é iniciado com o turno de Enzo, ainda respondendo à pergunta feita por mim no início do excerto 8. Entre o final do excerto 8 e o início do 9, ele deu continuidade à sua narrativa acerca do desejo de desistir do curso, mostrando o quão importante para ele foi a criação de uma rotina de estudos. No excerto 9, Enzo detalha um pouco sobre o seu dia a dia enquanto vestibulando (linhas 222 a 226), chegando a fazer uma avaliação encaixada “aí eu vi que deu resultado.” (linha 226), em que ele enfatiza os efeitos de sua rotina, o que poderia ser considerado, nessa narrativa acerca da rotina, o seu ponto. Nesse sentido, ele conta essa história – e detalha sua rotina – justamente por ela ter dado resultados. Depois disso, percebemos a coda da narrativa, pois Enzo pede que retorne à pergunta por ele achar que se perdeu no raciocínio: “eu acho que me perdi alguma coisa hh é.. pergunta que eu vou assim mesmo.” (linhas 226 a 228).

Após o meu turno, esclarecendo a pergunta inicial, Enzo volta a realçar a importância do plano de estudos, associando-o à esperança: “eu acho que quando eu montei um plano de estudo me ajudou muito porque eu <eu comecei a ter mais esperança sabe?>” (linha 231 a 233). Nessa direção, ele revela ter tido esperança ao ver, nas provas que realizava como treino, o retorno de seu esforço, chegando a ter cerca de trinta acertos – em um total de quarenta e cinco questões. Pode-se associar essa ideia de esperança, para Enzo, a *docta spes* de Ernst Bloch (1986), sendo, então, uma esperança que combina o desejo – de ter bons resultados – e o direcionamento cognitivo – o plano de estudos e uma rotina

organizada. Com isso, se começa a enxergar o futuro desejado, de maneira ativa e efetiva.

Na linha 236, Enzo introduz um novo motivo que ele considera crucial em sua trajetória no pré-vestibular comunitário: “foi quando eu comecei fazer a terapia com a Clara aí foi aí que tudo mudou entendeu? foi aí que me ajudou muito.” (linhas 237 a 239). Apesar de, neste momento, não aprofundar mais acerca dos impactos da terapia para si, ele avalia o início dos atendimentos psicológicos com Clara – na época, psicóloga voluntária do pré-vestibular comunitário – como uma grande mudança. Destaco esse trecho por considerar importante frisar a preocupação de muitos cursinhos comunitários com questões que extrapolam a preparação conteudista para os exames a serem prestados (Santos, 2020). Dessa maneira, por meio do voluntariado e de uma comunidade engajada, o cursinho contribui para uma formação mais ampla dos seus estudantes, o que se mostra alinhado às posturas de Freire (2020) e hooks (2021), por exemplo, como apresentado anteriormente. Essa preocupação volta a aparecer mais à frente na entrevista com Enzo, como apresentarei adiante.

Abaixo, trago um excerto da entrevista com Analu, em que tratamos da motivação dela para cursar o pré-vestibular comunitário.

Excerto 10 – “eu não perdi a oportunidade”

11	Vitor	já que eu falei do pré analu, queria ia começar te
12		perguntando por que você decidiu se inscrever no
13		pré pra fazer no ano passado né. como que você
14		teve essa vontade? como que foi isso pra você?
15	Analú	ah na verdade assim: cursar uma universidade,
16		estar numa faculdade eu sempre tive essa vontade
17		desde menina e tal eu me via fazendo até outras
18		carreiras, mas assim pelas consequências, pelas
19		coisas que foram acontecendo na vida né? aí tomou
20		um pouco um rumo diferente mas na pandemia, eh...
21		aquele caos todo, quando ela passou eu pensei em
22		o que que eu poderia fazer por mim né? porque
23		analisando assim a minha vida eu cheguei à
24		conclusão de que eu passei a minha vida sempre
25		apagando um incêndio de alguém assim. as coisas
26		foram acontecendo e... e pra tentar de alguma forma
27		ajustar as situações eu só fui vendo, vivendo, fui
28		deixando os meus sonhos, meus objetivos pessoais
29		de lado e eu falei no final da pandemia que eu
30		precisava fazer alguma coisa <u>por mim</u> e aí eu
31		lembrei que eu tinha esse sonho, né? de ingressar
32		numa universidade, cursar a faculdade e eu não
33		perdi a oportunidade. eu não sabia onde tinha o
34		curso e tal. fiquei procurando outros cursos mas
35		já tinham acabado o período de inscrição. aí uma

36		amiga me falou do pré-vestibular, né? e eu lembro
37		que eu fiz a inscrição acho que foi no último dia
38		hh, mas eu não quando eu soube eu não perdi a
39		oportunidade não eu queria <u>muito</u> . queria mui::to
40		mesmo, eu não perdi essa oportunidade.

O excerto 10 é a continuação direta do excerto 3 – presente na seção 4.2. –, em que Analu se apresenta para mim. Trata-se, então, do início da entrevista com ela. Pergunto também para Analu sobre as motivações para ela se inscrever no pré-vestibular comunitário no ano de 2022. Em sua resposta, Analu retoma o foco da pergunta e, a seguir, remonta ao tempo passado, de sua infância, em que estar na universidade era um desejo, um sonho: “eu sempre tive essa vontade desde menina e tal, eu me via fazendo até outras carreiras” (linhas 16 a 18). O sonho sempre esteve vivo em Analu, talvez com algum tipo de esperança junto. No entanto, algumas situações-limite não possibilitaram que acontecesse, como ela reconhece em seguida. A mudança em sua percepção deu-se durante o período da pandemia de Covid-19, momento em que, devido a tantas perdas e transformações, diversas pessoas ressignificaram sua vida e traçaram novas metas e planos. Em sua narrativa, Analu avalia o período como “aquele caos todo” (linha 21), decorrente da alteração total nas rotinas, com isolamento social, uso de máscaras, medidas de afastamento e prevenção, morte de mais de 600 mil brasileiros (segundo dados das Secretarias Estaduais de Saúde).

Diante desse caos todo, Analu narra que analisou a sua vida: “eu cheguei à conclusão de que eu passei a minha vida sempre apagando um incêndio de alguém ‘assim’.” (linhas 23 a 25). É possível perceber, nesse trecho, os sentidos e as características que a entrevistada atribui a si, diante do fato narrado: uma grande preocupação com os outros – simbolizada pela expressão “apagando um incêndio de alguém” –, o que nos leva a inferir que ela não olhava tanto para os próprios desejos e sonhos, uma vez que priorizava a atenção aos outros. Isso é confirmado mais à frente em sua narrativa: “fui deixando os meus sonhos, meus objetivos pessoais de lado e eu falei no final da pandemia que eu precisava fazer alguma coisa por mim” (linhas 27 a 30). Assim, o período da pandemia fez com que Analu repensasse a sua vida e a importância de retomar seus sonhos e objetivos pessoais que, por vários motivos – infere-se, envolvem questões individuais e coletivas, sobretudo quando levamos em conta a

origem da entrevistada e seus atravessamentos –, foram sendo deixados de lado. No entanto, ela percebe a necessidade de fazer algo por si, de fato.

O trecho que vai da linha 23 até a linha 30 revela, ainda, um traço que compõe quem é Analu. Sabendo que ela é uma mulher, esse trecho faz ainda mais sentido, infelizmente, dentro da realidade brasileira. Isso porque os trabalhos de cuidado normalmente são atribuídos a mulheres, sendo comum que elas conciliem atividades remuneradas com os cuidados com a família e a casa (Federici, 2021). Nesse sentido, por apagarem os incêndios dos outros – como diz Analu –, não têm condições de se dedicar às suas vontades, aos seus sonhos e às suas próprias vidas integralmente. Esse cenário é fruto de uma cultura patriarcal dominadora, que invisibiliza a figura da mulher, bem como os trabalhos realizados por ela (Federici, 2021).

No caso de Analu, o sonho de ingressar em uma universidade é colocado em prática com a busca por um curso: “fiquei procurando outros cursos, mas já tinham acabado o período de inscrição. aí uma amiga me falou do pré-vestibular, né?” (linhas 33 a 36). Nota-se, aqui, como o desejo de Analu a projetou para a ação, de maneira semelhante ao conceito de esperança de Bloch (1986). A entrada no ensino superior, para Analu, seria, utilizando os termos do filósofo, um “ainda-não”, isto é, uma aparente utopia a qual aponta para uma mudança ainda que não aconteceu. O sonho do ingresso à universidade é, assim, um sonho diurno, que, também por seu caráter ativo, aproxima-se do futuro real.

No final do excerto, podemos perceber, novamente, a esperança no discurso de Analu: “mas quando eu soube eu não perdi a oportunidade não. eu queria muito. queria mui::to mesmo. eu não perdi essa oportunidade.” (linhas 38 a 40). Nesse sentido, ao saber da existência de um pré-vestibular comunitário, ela aproveitou a oportunidade – conforme repetido algumas vezes – e fez a inscrição. A inscrição, então, pode ser entendida como um ato de esperança (Borba, 2019), uma vez que, em meio aos questionamentos que ela vinha tendo e aos sonhos resgatados da infância, a entrada na universidade era algo que Analu desejava alcançar – conforme enfatizado por meio dos intensificadores nesse trecho –, de modo a acreditar na possibilidade de seu sonho tornar-se realidade.

Após nos debruçarmos nos motivos pelos quais Analu se inscreveu no PVC, entramos em contato, com a narrativa de William, que trata da sua realidade e rotina enquanto estudante nesse mesmo curso.

Excerto 11 – “eu acho que eu vivi no automático”

144	William	ela, mas era realmente muito cansativo assim
145		várias madrugadas na avenida brasil:: olhava
146		>assim< chegando meia-noite pegando ônibus, às
147		vezes ônibus quebrava, às vezes o ônibus vinha
148		cheio de noite, eu pegava na:: central um ônibus,
149		meia-noite lotado assim de pessoas e eu quase
150		nenhuma vez fui sentado pra casa. eu só entrava no
151		num espaço que tinha assim no ônibus, que algumas
152		pessoas até às vezes entravam e sentavam lá no
153		chão mesmo pra casa, várias vezes. e eu ficava
154		olhando pra elas assim, e às vezes chovendo, às
155		vezes eu ficava assim ``gente, realmente eu tô
156		querendo muito''. e aí eu acho que eu vivi no
157		automático. tipo assim, em algum momento eu não
158		cogitei, eu não sei o porquê, mas em nenhum momento
159		minha mente bloqueou o fato de começar a
160		questionar aquela realidade. e e aí justamente por
161		questionar que eu poderia pensar em desistir. >eu
162		vivi no automático< eu esqueci de questionar e aí
163		acabou que eu todo dia que tinha que ir, não
164		pensava duas vezes e tinha todo dia que trabalhar
165		e aí foi. mas assim:: desistir, desistir eu tive=
166		e essa distância, esse trabalho é um dos pontos,

No excerto 11, William responde se, em algum momento, ele pensou em desistir do pré-vestibular comunitário. O excerto se inicia com uma pequena narrativa, na qual ele apresenta como era exaustiva a rotina dele: “mas era realmente muito cansativo assim várias madrugadas na avenida brasil:: olhava >assim< chegando meia-noite pegando ônibus, às vezes ônibus quebrava, às vezes o ônibus vinha cheio de noite” (linhas 144 a 148). O deslocamento diário, sobretudo no fim da noite, somado a possíveis imprevistos, como algum problema no ônibus, se configurava como uma situação-limite (Freire, 2020) para William. As situações-limite podem ser entendidas como momentos em que as pessoas são confrontadas com desafios significativos, muitas vezes relacionados à sua própria sobrevivência, o que aconteceu com William ao lidar com ônibus quebrando e ônibus cheio à noite, quando, possivelmente, ele já estava cansado. No entanto, essa situação-limite, por si só, não gerou desesperança em William. Nesse sentido, conforme defendido por Freire (2020), o que poderia gerar a desesperança nesse caso seria a reação do entrevistado diante do desafio identificado. E, na realidade, não aconteceu, uma vez que a reação de William não foi de ser consumido tanto por esse cansaço.

A reação de William, naquele momento, foi outra: “e eu ficava olhando pra elas assim, e às vezes chovendo, às vezes eu ficava assim ‘gente, realmente eu tô querendo muito’.” (linhas 153 a 156). William, já encerrando sua narrativa, a qual foi inserida na resposta de maneira natural e fluida – como costuma acontecer com esse tipo de narrativas –, servindo como um argumento para as reflexões do entrevistado. Dessa maneira, apesar de não seguir a estrutura da narrativa clássica laboviana (Labov, 1972), apresenta elementos avaliativos, seja pela avaliação encaixada – por meio do próprio diálogo construído (Tannen, 2007) –, seja pela ação avaliativa – contando o que ele fez.

Ademais, é possível perceber, nesse trecho, como William olhava não só para as pessoas no ônibus, mas para a situação como um todo: em vez de desestimulá-lo, o fazia lembrar que era um esforço em busca de um desejo, um sonho. No entanto, afastando-se de um discurso meritocrático – que poderia defender, por exemplo, a possibilidade de qualquer pessoa de se esforçar, mesmo com as condições adversas –, William reconhece que houve, por parte dele, uma neutralização da realidade cruel e exaustiva: “e aí eu acho que eu vivi no automático. tipo assim, em algum momento eu não cogitei, eu não sei o porquê, mas em nenhum momento minha mente bloqueou o fato de começar a questionar aquela realidade.” (linhas 156 a 160). Assim, por viver “no automático” – na pura repetição de sua rotina, por mais que cansativa –, William não cogitava questionar a realidade, com aceitação passiva das condições adversas. O fato de o ônibus estar lotado e com defeitos – o que poderia ser problematizado – não era visto como extraordinário, mas sim parte da rotina.

A possibilidade de se questionar era uma ameaça para William, pois poderia fazer com que, diante dos fatos concretos, ele desistisse do curso: “e aí justamente por questionar que eu poderia pensar em desistir. >eu vivi no automático< eu esqueci de questionar e aí acabou que eu todo dia que tinha que ir, não pensava duas vezes e tinha todo dia que trabalhar e aí foi.” (linhas 160 a 165). Nessa direção, viver sem se questionar era uma forma de, mesmo cansado, seguir no PVC e no trabalho. Cabe destacar, ainda, que conciliar essas duas atividades também foi, para William, uma situação-limite que, pelo desfecho que já conhecemos, conseguiu alcançar o resultado esperado – a aprovação no vestibular.

Sob esse viés, é possível notar que as circunstâncias internas e externas na vida de William contribuía para o cansaço e a repetição quase que automática de

sua rotina. No excerto 11, ele, ainda, constrói camadas de sua identidade relacionadas às narrativas e a histórias que fazem parte de sua vida e que o afetaram a ponto de, nesse momento, trazê-las enquanto memórias e ilustração do que ele viveu e do que ele pensa e já pensou.

A esperança aparece, também, na narrativa de Anik, abaixo.

Excerto 12 – “sem educação você não é ninguém na vida”

347	Vitor	e Anik você acha que:: considerando as suas ideias,
348		os seus pensamentos, você considera a educação
349		importante?
350	Anik	<u>sim</u> . eu considero sim porque eu vou contar uma
351		coisa que eu nunca contei nem pra vocês do pré-
352		vestibular. vou contar agora. <eu já fiz eh
353		administração>. eu fiz a faculdade de
354		administração. eu fiz até o quinto período, sendo
355		que eu fiz administração mas sendo que era uma
356		fase que eu só colava, eu ia pra sala no intervalo
357		e só subia pra ir embora e eu fiz numa particular
358		que hoje ela faliu... então não adianta eu estar
359		fazendo uma faculdade que eu só colava, que eu não
360		entendia nada, eu ficava mais no intervalo com os
361		outros amigos do que na sala de aula. então eu
362		botei na minha cabeça ``não, hoje em dia eu quero
363		começar do zero, vou entrar na faculdade, vou
364		estudar, vou entender``. porque não quero estar
365		fazendo uma faculdade só por fazer faculdade e
366		hoje eu penso assim na educação, vou fazer
367		faculdade, quero=como posso dizer? eu acho que sem
368		educação você não é ninguém na vida. eu quero
369		estudar pra ter >assim< um reconhecimento na área
370		profissional e também ter uma coisa muito boa na
371		parte financeira. se eu falar isso pra você que eu
372		não quero, vou estar mentindo, entendeu? mas eu
373		quero realmente ser reconhecida futuramente ``pô,
374		a Anik, a Anik é engenheira. a Anik tá num cargo
375		<u>bom</u> na:: engenharia``. é isso que eu quero,
376		entendeu? então por isso que a educação é::
377		importante pra você ser reconhecida e também pra
378		você ter o seu <u>dinheiro</u> . eu penso dessa forma,
379		porque se você não estudar, não adianta, você não
380		vai ser uma pessoa reconhecida, você não vai ganhar
381		um bom dinheiro. <eu penso dessa forma>

No excerto 12, pergunto à Anik sobre a importância da educação. De imediato, ela responde positivamente e traz como justificativa uma narrativa, que, segundo ela, é inédita para quem conviveu com ela no PVC: “<eu já fiz eh administração>. eu fiz a faculdade de administração. eu fiz até o quinto período, sendo que eu fiz administração mas sendo que era uma fase que eu só colava, eu ia pra sala no intervalo e só subia pra ir embora e eu fiz numa particular que hoje ela faliu...” (linhas

352 a 358). Apesar de não ser classificada como uma narrativa canônica, nos parâmetros definidos por Labov (1972), a história contada por Anik se inicia com um resumo, em que ela diz, em uma frase única e com tom de voz mais devagar, que chegou a cursar Administração. A opção por iniciar a história dessa maneira pode ser justificada por trazer um impacto. Afinal, os estudantes que buscam um pré-vestibular comunitário desejam cursar uma graduação; e, agora, sabe-se que Anik já chegou a cursar. No entanto, como ela mesma comenta, essa experiência não foi completada. Ao reconhecer determinados comportamentos na sua primeira graduação – como “colar” nas provas e se ausentar das aulas –, ela avalia sua própria atitude de maneira negativa, afirmando, ainda, que isso não adiantava para ela (linha 358).

Reconhecendo, então, suas atitudes negativas na primeira graduação, Anik compartilha comigo acerca do atual momento, em que está cursando a graduação em Engenharia de Produção: “então eu botei na minha cabeça ‘‘não, hoje em dia eu quero começar do zero, vou entrar na faculdade, vou estudar, vou entender’’. porque não quero estar fazendo uma faculdade só por fazer faculdade” (linhas 361 a 365). Quando, em sua narrativa, a entrevistada traz suas reflexões, como diálogo construído (Tannen, 2007), ela reforça, ainda mais, a oposição entre a primeira graduação e a atual, enfatizando seu desejo de, hoje, realmente se esforçar.

Nesse sentido, com a narrativa encaixada, podemos, entre as linhas 352 e 367, que Anik remonta ao passado para falar da sua primeira experiência enquanto estudante universitária e contrastando com suas expectativas e desejos para o momento presente, em que está recomeçando a jornada acadêmica, dessa vez em outra instituição e em outro curso. Essa narrativa serve, aqui, como uma maneira de a entrevistada reforçar sua opinião sobre a educação, ou seja, hoje ela percebe que a educação é importante e deseja valorizá-la, diferentemente do seu primeiro curso de graduação.

Em seguida, o ponto de vista de Anik sobre a educação fica ainda mais explícito: “eu acho que sem educação você não é ninguém na vida. eu quero estudar pra ter >assim< um reconhecimento na área profissional e também ter uma coisa muito boa na parte financeira.” (linhas 367 a 371). Nesse trecho, Anik associa a educação a ser “alguém na vida”, o que é recorrente no senso comum e que, em alguns casos, invisibiliza e desqualifica quem

não teve as condições – ou mesmo não quis – seguir com os estudos acadêmicos e formais. A educação contribui, então, para a manutenção da esperança; afinal, Anik sonha e deseja um futuro melhor, que está ancorado na educação. Logo em seguida, a entrevistada explica que “ser alguém na vida” relaciona-se, também, ao reconhecimento pelos outros e à situação financeira.

Nesse sentido, ela destaca seu desejo de ser reconhecida profissionalmente: “eu quero realmente ser reconhecida futuramente ‘pô, a Anik, a Anik é engenheira. a Anik tá num cargo bom na:: engenharia’ é isso que eu quero, entendeu?.” (linhas 372 a 376). A entrevistada utiliza o diálogo construído (Tannen, 2007), que, na verdade, não foi dito por alguém – pelo menos ainda não –; trata-se de uma fala imaginada. Nela, Anik se projeta identitariamente no futuro: formada em Engenharia e com um bom emprego na área. Essa projeção, no excerto, é avaliada positivamente por Anik, ou seja, trata-se de algo que ela considera bom e que deseja para ela, como reafirmado em seguida (linha 375). Dessa maneira, a projeção – por meio da imaginação de futuros (Facina, 2022) –, da forma como foi colocada em seu relato, pode ser considerada esperançosa, remetendo à concepção de esperança para Bloch (1986), especialmente no tocante ao sonho e ao que se busca alcançar e que ainda não foi mudado.

No fim do excerto, a entrevistada reafirma sua posição acerca do estudo e de sua influência no reconhecimento e retorno financeiro. Ela encerra o turno explicitando como coda: “<eu penso dessa forma>” (linha 381).

No excerto 12, evidenciam-se, então, reflexões sobre construções identitárias de Anik: como ela agia e pensava na época de sua primeira graduação; como ela enxerga, hoje, seu comportamento quando estava na primeira graduação; como ela se vê hoje em relação ao novo curso, recém-iniciado; como ela se projeta no futuro; como ela deseja ser vista pelos outros no futuro. Dessa maneira, é possível identificar o que Blommaert e De Fina (2015) chamam de identidades cronotópicas, entendendo que, no excerto anterior, Anik se refere a si considerando condições espaço-temporais específicas e diferentes. É por esse motivo que ela se vê de modos diferentes; afinal, o tempo é outro, o espaço é outro, o papel que ela ocupa é outro, ela é outra – e a todo momento, torna-se outra.

Abaixo, no excerto 13, veremos como a esperança educada (Bloch, 1996), que se mostrou presente no excerto 12, também se revela nas reflexões de William e no diálogo construído (Tannen, 2007).

Excerto 13 – “se eu aceitar isso e entender, eu desisti”

600	William	eu fico triste, eu fico um pouco cansado porque a
601		sensação que eu tenho é que vai demorar muito pra
602		ter uma mudança, não desisto por isso, não é só
603		porque não vai mudar. às vezes eu converso com um
604		amigo meu e ele fala assim ‘‘cara a gente vai
605		morrer e não vai ser diferente’’ e eu penso assim
606		se eu pensar assim >não é que eu acho que ele
607		esteja errado ou certo< mas se eu aceitar isso e
608		entender, eu desisti. o quanto vai ser meu
609		engajamento pra mudar algo se eu pensar desse
610		jeito e acabou? eu penso <u>isso</u> . então eu sempre
611		continuo talvez na utopia, talvez na minha
612		inocência de acreditar que dá pra mudar, que dá
613		pra continuar lutando e quando vem esse tipo de
614		pensamento. antigamente quando não tinha um pouco
615		de:: de instrução, tanto política, tudo mais eu::
616		tendia a me irritar mais, geralmente esse
617		argumento traz sempre um ponto racial, traz sempre
618		um ponto:: eh e até se não for, até por exemplo,
619		eu sou hétero, mas até se trouxesse um ponto
620		homofóbico, qualquer tipo de preconceito me irrita
621		muito. todos nós somos preconceituosos pra
622		sociedade que vivemos, mas a gente tem que tá
623		trabalhando isso aí pra transformar, pra mudar. e
624		todos os tipos de preconceito me irritam bastante
625		e essas falas sempre têm um:: tom de meritocracia,

No excerto 13, William responde a uma pergunta criada por mim no curso da entrevista. Pergunto a ele como ele se sente ao ver ou ler discursos questionando – e de certa forma defendendo – a permanência das desigualdades. William traz reflexões que vão mudando. O início do excerto acima já resume a sensação tida por ele: “eu fico triste, eu fico um pouco cansado porque a sensação que eu tenho é que vai demorar muito pra ter uma mudança, não desisto por isso, não é só porque não vai mudar.” (linhas 600 a 603). Nesse trecho, notamos um misto de esperança e desesperança de William. A sensação de que a estrutura – infere-se que social e política – vai demorar a mudar gera, nele, desesperança e tristeza. Isso porque, devido à complexidade das questões que envolvem a sociedade, sobretudo quando falamos de desigualdades e oportunidades, se tem um processo difícil de ser mudado, uma vez que envolveria uma transformação radical. No entanto, essa dificuldade não faz com que William desista, mantendo, ainda, alguma esperança.

Adiante, o entrevistado traz uma narrativa encaixada, com diálogo construído (Tannen, 2007), uma conversa que ele costuma ter com um amigo: “às vezes eu converso com um amigo meu e ele fala assim ‘‘cara a gente vai morrer e não vai ser diferente’’ e eu penso assim se eu pensar assim >não é que eu acho que ele esteja errado ou certo< mas se eu aceitar isso e entender, eu desisti.” (linhas 603 a 608). Pela fala do amigo de William, em diálogo construído, podemos imaginar que se trata de uma pessoa que se encontra desesperançosa diante da realidade, que tem se mostrado, sobretudo para alguns grupos, cruel. Assim, é compreensível e comum que se acredite que a situação não vai mudar tão cedo. Esse conformismo, no entanto, não atinge William, o qual demonstra um posicionamento bem diferente ao dizer que aceitar isso seria um símbolo de desistência (linha 608). Desistência essa que pode ser atribuída à luta e à esperança por mudanças. William, nesse sentido, opondo-se ao amigo, abre espaço para a possibilidade de pensar diferente, de não acreditar, de imediato, que a situação continuará a mesma. Desistir para ele não é tão fácil assim, conforme se constrói ao longo desse trecho.

Ele associa tal pensamento ao engajamento: “o quanto vai ser meu engajamento pra mudar algo se eu pensar desse jeito e acabou?” (linhas 608 a 610). Esse engajamento pode ser entendido, sob a ótica de Bloch (1986), como a esperança educada – *docta spes* –, tendo em vista que o engajamento para a luta e a mudança, por parte de William, depende de um pensamento alinhado, que considere possível o alcance de um futuro transformador. Dessa maneira, é esse pensamento esperançoso de William que alimenta o seu engajamento e a sua ação efetiva – de buscar a mudança – em relação às condições a serem reivindicadas.

Em seguida, William estabelece uma relação entre essa esperança e a utopia: “então eu sempre continuo talvez na utopia, talvez na minha inocência de acreditar que dá pra mudar, que dá pra continuar lutando” (linhas 610 a 613). Mais uma vez, é possível relacionar as reflexões do entrevistado ao pensamento de Ernst Bloch (1986), uma vez que o filósofo também aproximava a esperança da utopia e do sonho, afastando-se da ideia de passividade. O sonho e a utopia de lutar para mudar a realidade configuram, assim, o engajamento e a ação de William em busca do seu ainda-não (Bloch, 1986). Além disso, ao se apropriar dessa esperança, o entrevistado atribui significados a si mesmo, enquanto construções identitárias que dizem sobre ele e sobre sua forma de

pensar e de buscar agir. Outras construções podem, ainda, ser estabelecidas por cada interpretante, conforme Blommaert (2005), ou seja, algumas pessoas podem, a partir do discurso de William, identificá-lo como ingênuo e outras como sonhador e visionário, o que reafirma a ideia de que as identidades vão sendo (co)construídas interacionalmente e de acordo com várias condições e nuances.

Mais à frente, ainda falando de discursos relacionados às desigualdades, William faz uma reflexão da seguinte maneira: “geralmente esse argumento traz sempre um ponto racial, traz sempre um ponto:: eh e até se não for, até por exemplo, eu sou hétero, mas até se trouxesse um ponto homofóbico, qualquer tipo de preconceito me irrita muito.” (linhas 616 a 621). William destaca a presença de aspectos raciais nesse tipo de discurso, o que nos faz entender que a desigualdade de oportunidades está diretamente relacionada à desigualdade racial e ao racismo estrutural. Isso porque as pessoas que geralmente não possuem acesso às oportunidades, especialmente no âmbito da educação e da qualificação, o que gera uma série de efeitos e prejuízos, são as pessoas negras. Indo além, William menciona a possibilidade de discursos homofóbicos também. No entanto, pontua que, mesmo sendo heterossexual – mais uma marcação identitária –, o irritaria por ser uma forma de preconceito.

No fim do excerto, William enfatiza a importância de combate aos pensamentos e às atitudes de preconceito: “a gente tem que tá trabalhando isso aí pra transformar, pra mudar. e todos os tipos de preconceito me irritam bastante e essas falas sempre têm um:: tom de meritocracia” (linhas 622 a 625). A luta para a transformação social, mencionada por ele no início do excerto, de maneira relacionada à esperança, fica ainda mais evidente agora no fim, demonstrando o empenho e o engajamento dele para com a causa antidiscriminatória. Dessa maneira, o ainda-não de William está relacionado a essa atitude e, também, à conscientização social, uma vez que ele reconhece a gravidade de discursos carregados de preconceito e de falta de consciência – desencadeando na defesa da meritocracia –, os quais afetavam e afetam a ele. A quebra dessa forma de pensar e se colocar é, então, para William, algo urgente, apesar de ainda não ter sido concretizado.

Ao analisar os excertos desta seção em conjunto, percebemos, portanto, que os entrevistados compartilham a experiência de enfrentar desafios e superá-los por meio de estratégias específicas, como a criação de rotinas de estudo, a retomada de

sonhos, o foco nos estudos, a mudança de hábitos reconhecidamente inadequados etc. A esperança é um fio condutor comum das narrativas que compõem os excertos 9 a 13, impulsionando os participantes a acreditar na possibilidade de mudança e sucesso. Assim, ao relacionar os excertos, percebe-se a complexidade das experiências educacionais e as diferentes perspectivas em relação à superação de desigualdades e às realidades vividas. No entanto, é possível reconhecer em comum o desejo de transformar suas realidades por meio da educação.

6. Pré-Vestibular Comunitário e significados atribuídos

*Observo atento e analiso:
só se muda agindo diferente.
O poder de um povo está na mente,
é a chave que abre essa prisão,
é a luz que aponta a direção
pra seguir por qualquer estrada escura.*

Bráulio Bessa

Na seção 2.3, fiz um apanhado histórico, teórico e, de certa forma, filosófico acerca dos pré-vestibulares comunitários, traçando a sua trajetória ao longo das últimas décadas. De maneira geral, foi possível identificar a preocupação dos PVCs com a democratização do acesso ao ensino superior, buscando, assim, reduzir desigualdades históricas, bem como a preocupação com a formação de indivíduos pensantes e ativos socialmente. Tais objetivos, que se materializam em ações e propostas elaboradas pelos cursinhos ao longo do ano letivo, contribuem para a aproximação entre corpo docente e discente, extrapolando os muros dos espaços físicos em que acontecem as aulas.

No capítulo anterior, analisei excertos com ênfase na esperança e na desesperança. Foi possível perceber como as desigualdades socioeducacionais, atreladas a obstáculos e situações-limite (Freire, 2020), contribuem para o sentimento de desmotivação e desesperança em relação ao próprio futuro. Assim, torna-se difícil imaginar futuros outros, que fujam da lógica da submissão e da subalternização, como notado nos excertos 6, 7 e 8. Por outro lado, o esperar, enquanto postura prática e engajada, mostrou-se vivo e em constante renovação e construção. Os excertos 9 a 13 ressaltaram as estratégias de sobrevivência, de resistência e de esperança em suas trajetórias de vida e de estudos, permitindo a imaginação – e posterior concretização – de inéditos viáveis (Freire, 2020).

Neste capítulo, o foco está nos significados atribuídos ao pré-vestibular comunitário – e, por extensão, à educação e às pessoas que estão nesses meios e espaços – por seus estudantes. Os significados implicam a (co)construção de identidades, a qual, no caso desta dissertação, se dá por meio de narrativas. Nesse sentido, divido o capítulo em três seções, de modo a contemplar em cada uma delas diferentes entendimentos dos entrevistados acerca do PVC.

6.1. Espaço de formação humana

Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Assumindo os pré-vestibulares comunitários como espaços singulares de formação humana e cidadã (Santos, 2020), reconhecemos, ainda mais, o seu papel para a transformação social. Nesse contexto, os PVCs, ao direcionarem suas atividades a partir dos interesses coletivos, promovem uma abordagem democrática e consciente, proporcionando aos estudantes não apenas ferramentas para o sucesso em avaliações, mas também cultivando valores fundamentais para uma participação ativa na sociedade. Ao longo desta seção, trago excertos que revelam o olhar dos estudantes em relação aos cursinhos, percebendo a sua importância e a sua agência para com cada um, especialmente no que diz respeito à formação crítica e à abertura para outras formas de ensino-aprendizagem que desconstruam a educação bancária e opressora (Freire, 2020). Início, abaixo, com o excerto 14, que compõe a entrevista feita com Analu.

Excerto 14 – “ano passado foi um ano muito intenso”

94	Vitor	e quais foram os momentos marcantes que você lembra
95		bem, da sua experiência no:: pré?
96	Analú	então: o ano do pré °ano passado° foi um ano muito
97		intenso porque eu queria muito e pelo=eu tenho
98		dois filhos, né, você sabe. e pelas condições
99		sociais eu tinha que todo dia falar muito que eu
100		não ia desistir porque era uma coisa que eu queria
101		muito então <às vezes> tiveram dias que foram bem
102		difíceis assim pra ir e pra continuar e pra estar
103		ali porque tinha muitos empecilhos do cansaço,
104		acordava muito cedo, dormia muito tarde e você
105		fica tentando conciliar, eu ficava tentando
106		conciliar tudo e me cobrava muito porque eu queria
107		ter mais tempo pra estudar... mas não dava... então
108		o tempo que eu tinha, se eu tava no ônibus eu tava
109		tentando ler alguma coisa, eu tava sempre tentando
110		fazer assim alguma coisa, mas as coisas que me
111		marcaram foi isso. assim:: eu não consegui dominar
112		o sono.. e tiveram algumas aulas também que me
113		impactaram muito, os conteúdos que eu não sabia e
114		que me foram passados quando por exemplo=eu cito
115		muito de história porque história era passada de
116		uma maneira muito diferente, né, que é agora. então
117		pra mim história, geografia e as aulas assim que
118		não eram só na sala, >por exemplo< quando a gente
119		foi fazer excursão na pequena África:: tiveram
120		muitos momentos que foram marcantes assim, as

O excerto 14 é iniciado com a minha pergunta acerca dos momentos marcantes para Analu no pré-vestibular comunitário. Ela inicia a resposta avaliando como foi o ano em que estudou no curso: “foi um ano muito intenso porque eu queria muito” (linhas 96 e 97), utilizando, para isso, o recurso da explicação. Assim, o fato de ela “querer muito” – entrar em uma universidade, infere-se – serve como uma das causas, explicações para o ano ter sido intenso. Em seguida, antes mesmo de terminar a frase, Analu apresenta uma informação adicional, que, a princípio, pode ser entendida como deslocada dentro do contexto do enunciado: “eu tenho dois filhos, né, você sabe.” (linhas 97 e 98). Essa informação está diretamente relacionada a quem Analu é, ou seja, um elemento que constitui uma de suas identidades: a de mãe. Considero, ainda, que ela traz esse aspecto por julgá-lo relevante dentro da situação da entrevista, marcando, ainda, que ser mãe, somando-se aos estudos e ao trabalho, fazia com que a sua rotina fosse tão intensa. Esse aspecto também pode ser interpretado como mais um motivo de Analu se dedicar e lutar pelos seus sonhos e objetivos.

Analú traz, logo depois, mais elementos que constituem sua identidade, dessa vez enquanto resiliente e corajosa, por exemplo: “e pelas condições sociais eu tinha que todo dia falar muito que eu não ia desistir porque era uma coisa que eu queria muito” (linhas 98 a 101). Quando ela se refere às “condições sociais”, podemos imaginar aspectos e situações que atravessam classe social, gênero, raça, idade, cultura etc. Nesse sentido, para ela, diante de todos os elementos que compõem suas identidades – como ser uma mulher negra, moradora da Rocinha, com mais de quarenta anos, mãe e esposa etc. –, havia muitos discursos sociais contrários à possibilidade de tornar-se uma estudante universitária. Por isso, a sua forma de resistir e não ceder a esses discursos e à “tentação” do sistema era dizendo para si mesma que não iria desistir. Naquele contexto, era uma estratégia de permanência – ou até mesmo sobrevivência (Lopes; Facina; Silva, 2019).

Seguindo na análise, notamos algumas pequenas narrativas em que Analu traz as dificuldades que emergiram durante seu ano no pré-vestibular comunitário: “eu ficava tentando conciliar tudo e me cobrava muito porque eu queria ter mais tempo pra estudar... mas não dava” (linhas 105 a 107). Dessa maneira, acordando cedo para trabalhar e dormindo tarde devido às aulas que

eram à noite – o que interferia no seu sono –, além das tarefas enquanto mãe, Analu, conforme explicitado em sua resposta, não conseguia se dedicar como queria ao curso. Fica nítida, nesse fragmento, a presença de algumas situações-limite na vida da entrevistada, as quais dificultavam o seu processo de aprendizagem. Situações-limite essas que são muito comuns na vida de jovens e adultos que procuram os pré-vestibulares comunitário, o que leva, infelizmente, muitos deles à evasão, uma vez que, na oposição entre estudar e trabalhar, vence aquele que garante, de imediato, a sobrevivência.

No entanto, na mesma resposta, ela apresenta como marcantes, pelo caráter positivo, algumas aulas no PVC: “eu cito muito de história porque história era passada de uma maneira muito diferente, né, que é agora.” (linhas 114 a 116). Aqui, percebe-se que a experiência de Analu com a disciplina de História no PVC diferenciou-se do que ela já sabia a respeito. Podemos inferir que a abordagem da disciplina no curso aproxima-se das atuais tendências no ensino de História, com viés crítico e multicultural, o que, para Analu, pode ter sido um choque e um sinal de que era diferente do seu passado. Isso porque, há alguns anos, o ensino da disciplina ainda era fortemente carregado por aspectos colonialistas e até preconceituosos, perpetuando mitos sobre a História de nosso país e do mundo, a partir de um único olhar – o dos vencedores. Analu, neste excerto, alterna entre suas identidades e a avaliação das aulas do PVC.

Essa percepção afirma-se, na entrevista, quando Analu destaca a importância de aulas que não se limitavam ao espaço física da sala, explorando a potencialidade do aprender e do descobrir outros horizontes. Ela traz, então, um exemplo marcante em sua trajetória no PVC: “>por exemplo< quando a gente foi fazer excursão na pequena África:: tiveram muitos momentos que foram marcantes assim” (linhas 118 a 120). Novamente, Analu faz uso de recursos narrativos e avaliativos para expor a sua opinião; dessa vez, ela destaca a importância de atividades que rompam os muros da sala de aula, como a excursão à Pequena África – localizada no centro do Rio de Janeiro –, a qual pode ter contribuído para a sua mudança de percepção em relação à História e à maneira de ensinar/aprender.

Esse significado, que se mostra alinhado à concepção de tantos pré-vestibulares comunitários os quais se preocupam com a formação cidadã e

humanística de seus membros, aparece também na avaliação de William, atribuída ao grupo, abaixo.

Excerto 15 – “esse projeto, ele transforma vidas”

384	William	a sensação que eu tive foi que a galera do ano
385		passado meio que >de certa forma< mostrou que esse
386		projeto ele é sim não é só útil, vamos dizer assim,
387		ele <u>realmente</u> é eficaz, ele realmente transforma,
388		ele realmente produz conhecimento, transforma
389		vidas e aí eu não sei se foi por isso, se vocês já
390		iam dar esse upgrade no projeto ou se baseado nos
391		resultados do ano passado, porque ele tá maior e
392		eu fico muito feliz por isso porque é justamente
393		essa tecla que eu aperto. esse projeto, ele
394		transforma vidas, <u>transforma vidas</u> , isso é muito
395		forte. não é, não é comum encontrar isso, o projeto
396		que genuinamente transforma vidas porque é
397		comunitário, não tem fins >né< lucrativos e ele
398		busca realmente desenvolver as pessoas. e eu
399		estive lá >eu vi< tipo procurar saber o porquê,
400		entender as dificuldades de cada aluno, fazer
401		algumas alterações pra poder comportar um ou
402		outro, entender as dificuldades deles, apostar em
403		cada um, desenvolver, correr atrás, mandar
404		material, corrigir nota, ir atrás do aluno, vários
405		professores ali em cima. não tem aquela coisa ‘‘ah
406		largou de mão, algo do tipo’’. não, jamais. sempre

O excerto 15 compreende parte da resposta de William à minha pergunta sobre como ela enxerga, hoje, o pré-vestibular comunitário. Nesse excerto, ele inicia aludindo ao grupo que estudou com ele no PVC em 2022 e à maneira como esses alunos, na opinião de William, transmitiram uma mensagem acerca da importância do projeto: “a galera do ano passado meio que >de certa forma< mostrou que esse projeto ele é sim não é só útil, vamos dizer assim, ele realmente é eficaz” (linhas 384 a 387). Aqui, o entrevistado explicita a sua opinião acerca do curso. Quando William diz que o PVC é “realmente eficaz”, observo a utilização de um recurso avaliativo, por meio da intensificação, sobretudo devido ao advérbio empregado, visto que reforça a característica atribuída ao curso. Essa intensificação é utilizada novamente logo em seguida, por meio da repetição desse advérbio, enfatizando se tratar de algo compreendido por William como verdade: “ele realmente transforma, ele realmente produz conhecimento, transforma vidas” (linhas 387 a 389).

Em seguida, William reconhece o crescimento do curso, comparando os anos de 2022 e 2023 – equivalente ao aumento do número de turmas e de vagas

para estudantes, atendendo, assim, a mais jovens e adultos em 2023. Ele, então, relaciona esse fato à sua relação com o projeto: “porque ele tá maior e eu fico muito feliz por isso porque é justamente essa tecla que eu aperto. esse projeto, ele transforma vidas, transforma vidas, isso é muito forte.” (linhas 391 a 395). Nesse sentido, ver o crescimento do projeto do qual fez parte gera em William o sentimento de felicidade, uma vez que ele, também, se relaciona aos seus valores e crenças envolvendo a transformação de vidas. A ideia, defendida pelo entrevistado, é totalmente coerente com a proposta, que parte da dimensão política e social, dos pré-vestibulares comunitários. Assim, a transformação de vidas enquanto um objetivo e um resultado desses cursos demonstra que muitos deles têm colocado em prática um projeto pedagógico emancipador (Santos, 2008), como se pode verificar em outros momentos no discurso de William e dos demais entrevistados.

Adiante, William de certa forma justifica por que o PVC em que estudou pode ser considerado transformador ou emancipador: “e ele busca realmente desenvolver as pessoas.” (linhas 397 a 398). O desenvolvimento das pessoas ao qual William se refere pode ser entendido como o processo de estimular cada estudante a alcançar outras formas de pensar e de agir, o que não necessariamente está relacionado a ser aprovado em uma universidade. Constituindo o PVC, como um espaço de desenvolvimento de pessoas, entende-se, dessa maneira, o seu papel de formador de cidadãos.

Nessa direção, o entrevistado traz, ainda, as ações que, na realidade, comprovam essa preocupação do PVC com seus estudantes: “tipo procurar saber o porquê, entender as dificuldades de cada aluno, fazer algumas alterações pra poder comportar um ou outro, entender as dificuldades deles, apostar em cada um, desenvolver, correr atrás, mandar material, corrigir nota, ir atrás do aluno, vários professores ali em cima.” (linhas 399 a 405). Nesse trecho, percebe-se a forma como William concebe o pré-vestibular comunitário, caracterizando-o de acordo com o que era feito lá e de acordo com as suas crenças e percepções. É possível identificar essa descrição como uma construção identitária do PVC: quem/o que ele é, o que acontece nele, quais são os comportamentos das pessoas que o compõem e como isso reflete nos objetivos do projeto e nas ações dos seus integrantes. A listagem feita por William demonstra, de maneira bem clara, como esse pré-vestibular comunitário se preocupa com as individualidades dos estudantes,

incluindo, ouvindo, auxiliando e encorajando cada um. Tudo isso pode definir o que seria o “desenvolver as pessoas” (linha 398). Ao dizer que os professores ficavam “ali em cima” (linha 405), William mostra a presença dos professores voluntários ao longo de todo o processo, qualificando essa “cobrança” como positiva, conforme se percebe nas linhas 405 e 406, uma vez que não havia um abandono por parte deles; pelo contrário, a participação e o incentivo por parte dos professores contribuía para o esperar dos estudantes, percebendo que não estavam sozinhos e que tinham com quem contar.

A seguir, veremos na narrativa de Analu um exemplo de como se dava, na prática, essa atuação engajada e formadora.

Excerto 16 – “eu não tinha esse conhecimento né”

284	Vitor	você acha, analu, eh.. considerando tudo isso, que
285		a educação é importante? e por quê? sim, não?
286	Analú	eu tive um professor que ele fala que a educação,
287		ela é um ato social, que ela acontece desde muito
288		antes da profissão docente né? ele tava falando
289		isso pra gente, eu acredito assim mui::to mui::to
290		na educação. aqui mesmo onde eu moro a gente
291		percebe a diferença das pessoas que tiveram uma
292		oportunidade... de terem um ensino um pouco
293		melhor, num colégio melhor, a visão de mundo que
294		elas têm. e até assim relacionado temas que ainda
295		são meio que um tabu aqui, né? no Brasil e tudo...
296		quando você tem acesso a certos conteúdos a gente
297		entende melhor as coisas, sabe? e aí fica difícil
298		de enganar quando a gente, quando a gente sabe né?
299		as coisas assim por exemplo na=quando eu era
300		criança >eu sempre usos esse exemplo< é:: o racismo
301		pra mim era uma coisa recreativa, então pra mim
302		era uma coisa natural, eu sofria muito, eu sofria
303		muito=as pessoas tinham muitas atitudes racistas
304		comigo e eu levava ``é assim mesmo, deixa pra lá``.
305		hoje, em dia eu sei que:: era uma atitude de
306		racismo que tinham, mas eu não tinha esse
307		conhecimento né. isso é um exem::plo, mas eu gosto
308		de dar esse exemplo que é um exemplo que
309		particularmente eu vivi. e quando você chega

No excerto 16, inicio perguntando à Analu a opinião dela acerca da importância da educação. Em vez de responder “sim” ou “não” de imediato, ela traz, de maneira indireta, o discurso de um professor de que a educação é um ato social (linhas 286 a 288) para, depois, explicitar o seu ponto de vista: “eu acredito assim mui::to mui::to na educação.” (linhas 289 e 290). Por meio

dos intensificadores, marcados também pela ênfase em sua voz, Analu reforça a sua avaliação acerca da educação e de sua relação com ela.

Em seguida, fica mais evidente como ela compreende, em atribuição individual e coletiva, a educação e seu papel: “aqui mesmo onde eu moro a gente percebe a diferença das pessoas que tiveram uma oportunidade... de terem um ensino um pouco melhor, num colégio melhor, a visão de mundo que elas têm.” (linhas 290 a 294). Aqui, é crucial frisarmos a utilização da expressão “pessoas que tiveram uma oportunidade”, pois se entende que, no Brasil, nem todos têm acesso a uma educação de qualidade; apenas alguns têm essa oportunidade. Dessa forma, para Analu, aqueles que puderam estudar em colégios com uma maior qualidade detêm uma visão de mundo diferente dos demais. Com isso, percebemos a relação estabelecida pela entrevistada entre a qualidade do ensino e a visão de mundo, ou seja, a maneira como os sujeitos veem e agem diante da realidade. E quando falamos de qualidade de ensino aqui, entendemos a educação enquanto prática libertadora (Freire, 2020), uma vez que promove a reflexão e a criticidade.

Nessa direção, mais adiante no mesmo excerto, Analu explora a relação entre esse entendimento – crítico – e a capacidade de se posicionar livremente, de modo a reconhecer e se afastar da alienação e da manipulação, de forma coletiva (Castells, 1999): “quando você tem acesso a certos conteúdos a gente entende melhor as coisas, sabe? e aí fica difícil de enganar quando a gente, quando a gente sabe né?” (linhas 296 a 298).

Logo em seguida, ela traz um exemplo para explicitar sua opinião: “quando eu era criança >eu sempre uso esse exemplo< é:: o racismo pra mim era uma coisa recreativa, então pra mim era uma coisa natural, eu sofria muito, eu sofria muito=as pessoas tinham muitas atitudes racistas comigo e eu levava ``é assim mesmo, deixa pra lá``.” (linhas 299 a 304). Nessa pequena narrativa, Analu remonta ao tempo passado, de sua infância, em que o racismo era “recreativo” e naturalizado. Quando falamos de racismo recreativo, estamos nos referindo a “um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos” (Moreira, 2019, p. 24). Nesse sentido, inferimos que, em sua infância, Analu era alvo de “brincadeiras” – que, na verdade, são símbolo de uma hostilidade racial (Moreira, 2019). Apesar de afirmar que essas atitudes eram

naturalizadas por ela, a entrevistada destaca que isso a afetava, trazendo sofrimento. Sofrimento esse que era tão invisibilizado e tratado como indiferente pelos outros que a própria vítima o considerava banal ou não digno de tantas preocupações por saber que levar uma denúncia ou contestação adiante não traria nada, apenas mais sofrimento. É por isso que, em sua pequena narrativa, Analu traz a sua própria voz da infância – enquanto recurso de avaliação encaixada – para mostrar que preferia não contestar o que ouvia e sofria: “‘‘é assim mesmo, deixa pra lá’’” (linha 304).

Adiante, percebemos a mudança de percepção e de atitude de Analu em relação a isso: “‘hoje† em dia eu sei que:: era uma atitude de racismo que tinham, mas eu não tinha esse conhecimento né.’” (linhas 305 a 307). O aspecto temporal fica evidente, nesse fragmento, pela locução “‘hoje em dia’”, que, em consonância com o verbo “‘era’” (no passado), destaca que o olhar de Analu em relação às atitudes que tinham com ela é diferente, passando a enxergar, nelas, o racismo. Ela relaciona essa mudança ao desconhecimento que tinha na época, mais uma diferença em relação aos dias de hoje.

Esse tipo de conhecimento que faltou à Analu na época de sua infância pode ser denominado letramento racial crítico (Ferreira, 2014), que vai além do simples entendimento das questões raciais. Ele envolve uma abordagem mais profunda e reflexiva, buscando analisar as estruturas sociais, históricas e políticas que perpetuam desigualdades raciais. Pode incluir uma análise crítica das representações raciais na mídia, nos currículos educacionais e em outras esferas da sociedade, fazendo com que todos “‘tenham orgulho do seu pertencimento racial e entendam como o racismo está estruturado na sociedade e saibam como agir para construir uma sociedade justa e igualitária’” (Ferreira, 2014, p. 225).

Dessa maneira, caso tivesse, em sua infância, um letramento racial crítico, Analu poderia se posicionar de outra maneira diante das atitudes racistas praticadas contra ela, o que reforça a importância – nas escolas, mas não apenas nelas – do estímulo ao pensamento crítico enquanto formador de identidades – como de pertencimento – e de cidadãos. Isso também pode ser percebido no excerto 17, abaixo, com William, do ponto de vista coletivo e individual, entre “‘a gente’” e “‘pra mim’”.

Excerto 17 – “o pré-vestibular, ele me formou também”

285	William	a gente fez um:: passeio, um circuito cultural e
286		ele é útil até hoje pra mim. tipo assim, esse
287		circuito cultural a gente fez pela >como é o como
288		é o nome< o Cais do Valongo, mas tem um nome que
289		é Pequena África >eu acho< eu acho que é Pequena
290		África que é pelo centro e a gente visitou até
291		túmulos onde foi encontrado ossos de escravos, o
292		porto onde:: onde chegaram mais escravos. escravos
293		<u>não</u> , escravizados, chegaram mais <u>escravizados</u> . até
294		esse termo. eu falava escravo e graças ao passeio
295		eu falo escravizado e eu até não <de forma
296		audaciosa> mas eu até trouxe isso pra alguns
297		professores no meu curso de RI que falavam
298		escravos. eu falei assim ``não, mas é porque eu
299		acho que um'', aí fui conversando, escravizado e
300		tal e aí alguns falaram assim ``não, realmente tá
301		em discussão esse termo'' e passaram a usar
302		escravizado na sala. porque °bom° eu sou o único
303		negro na minha sala e de alguma certa forma pode
304		ser que eles tenham levado em conta que eu poderia
305		tá ali desconfortável com o termo escravo e
306		preferia escravizado, não sei por que mudaram, mas
307		mudaram. então >tipo assim< aquele passeio foi
308		muito marcante porque eu conheci, bem aqui na
309		nossa cidade, eu conheci coisas e eu vi coisas e
310		que eu não esqueço até hoje e que foi importante
311		pra minha formação de um ano. e quando a gente
312		fala em formação a gente pensou na faculdade ou na
313		escola, mas de certa forma o pré-vestibular, ele
314		me formou também, formou algo ali em mim que me
315		preparou né? e tem esse passeio que é bem marcante,

O excerto 17 compreende parte da resposta de William à minha pergunta acerca dos momentos marcantes vividos por ele no pré-vestibular comunitário. Ele destaca, então, um circuito cultural organizado pelo PVC que foi marcante para ele: “ele é útil até hoje pra mim” (linha 286). Logo no início, William, por meio desse enunciado, avalia e mostra por que decidiu falar dessa visita de campo enquanto momento marcante, uma vez que até hoje tem utilidade para ele.

Depois, o entrevistado descreve, com mais detalhes, esse momento: “eu acho que é Pequena África que é pelo centro e a gente visitou até túmulos onde foi encontrado ossos de escravos, o porto onde:: onde chegaram mais escravos. escravos não, escravizados, chegaram mais escravizados.” (linhas 289 a 293). Nesse trecho, percebemos, além da descrição que William faz da região conhecida como Pequena África – localizada na Zona Portuária carioca e um símbolo da resistência negra durante e até mesmo depois do período colonial –, a correção que ele faz em sua própria fala ao utilizar o termo “escravos”, substituindo por “escravizados”.

Logo em seguida, o entrevistado explica como tomou conhecimento de que uma forma seria mais adequada, com diálogo construído: “até esse termo. eu falava escravo e graças ao passeio eu falo escravizado e eu até não <de forma audaciosa> mas eu até trouxe isso pra alguns professores no meu curso de RI que falavam escravos.” (linhas 293 a 298). Aqui, fica evidente que a visita, promovida pelo PVC, à Pequena África possibilitou que William compreendesse que o termo “escravizado” é o mais adequado, dentro dos estudos contemporâneos acerca da colonização e das questões étnico-raciais, visto que se refere a pessoas que foram impostas a uma condição de escravização. Sob esse viés, é possível identificar como o pré-vestibular comunitário, por meio de uma atividade extramuros, contribuiu para o letramento racial crítico (Ferreira, 2014) do entrevistado – assim como de Analu (no excerto 16) –, ou seja, para um entendimento mais profundo das origens do povo brasileiro e de conceitos que perpassam essas identidades, através do revisionismo histórico e de novas perspectivas acerca do passado nacional. Ademais, William explica que levou esse conhecimento às suas aulas no curso de graduação em Relações Internacionais (“RI”), fazendo com que seus professores pudessem, também, questionar o termo que utilizavam em sala, passando por uma mudança em suas atitudes e práticas, conforme presente entre as linhas 298 e 302 do excerto 20.

William, em seguida, conecta esse episódio ao fato de ser o único negro em sua turma atual, o que pode ter levado, na opinião dele, à mudança nos termos utilizados. Cabe destacar esse fato, visto que, mesmo com os avanços recentes e as ações afirmativas com objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, a presença de pessoas negras ainda está longe do desejável, sobretudo se levarmos em conta o Brasil, onde mais da metade da população se declara negra (entre pretos e pardos). Esse aspecto é tão relevante para o entrevistado que ele pontua em sua narrativa, enquanto um aspecto que o define, mas que também caracteriza a estrutura em que está inserido – predominantemente, branca e elitista.

Nessa direção, nota-se o quão impactante foi, de fato, a visita à Pequena África – “e que foi importante pra minha formação de um ano” (linhas 310 e 311) –, a qual afetou não só William, mas um conjunto de pessoas, como “a gente”, que, a partir das experiências, puderam refletir sobre algo que poderia ser considerado banal – a utilização de uma palavra –, mas que envolve história,

memória e identidades construídas de acordo com o tempo e o espaço – o que nos remete, certamente, ao conceito bakhtiniano de cronotopo (Bakhtin, 1993).

Além dessa associação, é crucial destacar o papel cumprido pelo pré-vestibular comunitário ao levar seus estudantes a um espaço com grande significado histórico, cultural e ancestral, indo além, conforme defendido no capítulo 2, dos conteúdos previstos nos exames nacionais e regionais de acesso às universidades. A conscientização social e crítica leva William a destacar, já no final do excerto 17, o papel do PVC em sua trajetória: “e quando a gente fala em formação a gente pensou na faculdade ou na escola, mas de certa forma o pré-vestibular, ele me formou também, formou algo ali em mim que me preparou né?” (linhas 311 a 315). Com isso, percebe-se que, nesses espaços, é oferecida uma educação engajada em formar “cidadãos críticos da estrutura da sociedade, nela inseridos, educados para a igualdade e para os desafios da produção de conhecimento na universidade” (Santos, 2008, p. 189). Foi justamente o que aconteceu na narrativa de experiências contada por William: por meio da educação crítica, ele pôde questionar e participar, de maneira ativa, da (des)construção do conhecimento no ambiente acadêmico.

No excerto 18, a seguir, William segue na defesa de que o PVC é um espaço de formação e de oferecimento de oportunidades.

Excerto 18 – “o pré que criou essa oportunidade”

434	William	esses dias eu li <u>em algum lugar</u> que um senhor
435		chegou em um lugar >mas assim sem estresse nenhum
436		eu entendo< e ele se questionou=ele teve algum
437		problema e ele se questionou se diante daquele
438		problema as desigualdades deveriam existir. aí eu
439		li aquilo e eu falei ``assim cara de verdade <u>eu</u>
440		<u>não estou acreditando</u> ``. eu fiquei triste de
441		verdade. fiquei triste. eu fiquei um pouco
442		<u>irritado</u> e assim ``ah, mas você falou que tem
443		empatia, conversar com todos os lados``. sim, eu
444		consigo, tanto que eu consegui refletir sobre
445		isso, entendeu? mas tem umas que:: dói, de
446		verdade. e aí, eu pensei assim comigo (0.2)
447		``cara, e é justamente na desigualdade de
448		oportunidades né?`` porque esse projeto é um
449		projeto que:: de certa forma tenta diminuir essa
450		desigualdade de oportunidades porque eu estar onde
451		eu estou não era uma oportunidade fácil, não tinha
452		essa oportunidade. esse pré-vestibular de certa
453		forma diminuiu essa distância, criou essa
454		oportunidade não só pra mim como vários amigos que
455		passaram não só pra cá, mas pra uerj, outras
456		faculdades. o pré que criou essa oportunidade,

457		diminuiu essa distância, porque quem estudou em
458		certos colégios, eles têm uma facilidade, a
459		oportunidade é diferente. a gente não tem nem
460		como=eu acho que qualquer tentativa de acreditar
461		nessa=aí a gente vai tentar levar pra uma coisa
462		mais profunda da meritocracia, que dá, que se se
463		esforçar pode e aí a gente acaba de certa forma
464		sendo cruel em enxergar que na realidade as
465		pessoas largam de ponto diferente nessa corrida,

O excerto 18 compreende parte da resposta de William à pergunta sobre como ele vê o pré-vestibular comunitário. O excerto, por sua vez, é marcado por uma narrativa de experiência de leitura contada pelo entrevistado, que se inicia pela orientação: “esses dias eu li em algum lugar que um senhor chegou em um lugar >mas assim sem estresse nenhum eu entendo< e ele se questionou=” (linhas 434 a 436). Não é apresentada, antes dessa orientação, um resumo da narrativa, já iniciando, então, com as informações que identificam os elementos da situação narrada. No entanto, essas informações, trazidas nas primeiras linhas do excerto, não são precisas nem detalhadas. Não é possível ter uma clareza sobre onde, quando e com quem aconteceu esse evento. Essa imprecisão pode se dar, infere-se, por uma escolha de William de não expor os envolvidos no caso, que, como se percebe depois, é uma experiência que envolve reflexão e sofrimento.

Logo em seguida, fica um pouco mais nítido o que aconteceu, mas ainda sem muitos detalhes: “ele teve algum problema e ele se questionou se diante daquele problema as desigualdades deveriam existir.” (linhas 436 a 438). Esse questionamento acerca da permanência das desigualdades afetou William de modo a se sentir triste, incrédulo e até irritado: “aí eu li aquilo e eu falei ‘assim cara de verdade eu não estou acreditando’. eu fiquei triste de verdade. fiquei triste. eu fiquei um pouco irritado” (linhas 438 a 442). Notamos, aqui, que a narração do entrevistado sobre os sentimentos que teve faz parte da avaliação dele sobre a situação acontecida e narrada. Nesse sentido, ao dizer que se sentiu triste com o que a outra pessoa disse, William avalia que a atitude dessa pessoa, por também ter gerado nele o choque, pode se tratar de algo que não deveria fazer parte da realidade. É justamente esse tipo de avaliação que torna essa narrativa reportável, ou seja, a reportabilidade (Labov, 1972) reside no fato de se tratar de um evento que gerou sensações em William, o que faz com que a experiência seja contada por ele, não se tratando de

algo monótono e corriqueiro; é um evento único, incomum, de discordância com o que William pensa e age. Um desses recursos avaliativos, especificamente de avaliação encaixada (Labov, 1972), é a utilização do diálogo construído (Tannen, 2007) do próprio narrador no evento do passado (linhas 339 e 440).

Mais à frente (linhas 447 e 448), William relaciona o discurso sobre a manutenção das desigualdades com a questão das oportunidades, entendendo que nem todos tiveram e têm acesso às mesmas oportunidades, o que coloca as pessoas em espaços e situações diferentes e, conseqüentemente, desiguais. Seguindo, ele articula o pré-vestibular comunitário a essa estrutura: “porque esse projeto é um projeto que:: de certa forma tenta diminuir essa desigualdade de oportunidades porque eu estar onde eu estou não era uma oportunidade fácil, não tinha essa oportunidade.” (linhas 448 a 452). Ao pré-vestibular comunitário é atribuído, aqui, o objetivo de diminuir a desigualdade de oportunidades, buscando dar oportunidades e, assim, acesso e chances para quem, como William, não tinha. Pode-se pensar na oportunidade de um ensino de qualidade, mas que também se projetava como emancipador. Nesse trecho, notamos como o entrevistado faz a relação entre o objetivo do PVC e a sua própria história, o que compõe, de certa maneira, quem ele é, ou seja, a construção de sua identidade. Nesse momento específico, ele se constrói como um jovem que não teve essas mesmas oportunidades antes e que hoje ocupa outro espaço, como se percebe com o trecho “eu estar onde eu estou”, isto é, hoje William está onde ele não se via antes, devido à falta – e à desigualdade – de oportunidades. O pré-vestibular, assim, oportunizou essa possibilidade, que se pode definir como promissora, não só para William, como para tantos outros.

A desigualdade de oportunidades continua sendo pautada por William adiante: “o pré que criou essa oportunidade, diminuiu essa distância, porque quem estudou em certos colégios, eles têm uma facilidade, a oportunidade é diferente.” (linhas 456 a 459). Nesse fragmento, o entrevistado explora uma camada da desigualdade abordada anteriormente: a diferença no ensino básico. Assim, ao dizer de “quem estudou em certos colégios”, é possível inferir que ele faz referência às pessoas que tiveram acesso a bons colégios e, conseqüentemente, puderam ter facilidades na vida, como ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho, com certos privilégios. Tal discrepância contribui, dessa maneira, com a desesperança, pois aqueles que não tiveram acesso

às melhores oportunidades, possivelmente, nem poderão imaginar e acreditar em alcançar o que os outros alcançam com facilidade, uma vez que o caminho a ser percorrido é bem diferente.

Esse aspecto é ainda mais abordado por William no trecho final do excerto 18, de forma coletiva (Castells, 1999): “aí a gente vai tentar levar pra uma coisa mais profunda da meritocracia, que dá, que se se esforçar pode e aí a gente acaba de certa forma sendo cruel em enxergar que na realidade as pessoas largam de ponto diferente nessa corrida,” (linhas 461 a 465). Nessa direção, ao pautar a meritocracia, o entrevistado avança para um entendimento de que discursos sobre o esforço enquanto garantia de conquistas são cruéis, já que não é apenas o esforço que está em jogo. Há muitos fatores envolvidos em nossas relações sociais, que envolvem questões mais profundas, como as desigualdades, as quais fazem com que determinados grupos se sobressaiam em relação a outros. O posicionamento de William, nesse excerto, é o de se mostrar contrário a esses discursos, reconhecendo que as pessoas estão inseridas em contextos completamente diferentes, não sendo possível, assim, uma ordem única e natural.

Por meio dos excertos 14 a 18, evidencia-se o papel desempenhado pelo PVC nas trajetórias de Analu e de William. As narrativas dos dois esbarram-se em alguns pontos, dentre eles a menção à visita à Pequena África e a importância do revisionismo histórico, contribuindo para um letramento racial crítico de ambos. Nessa direção, quando a equipe do pré-vestibular comunitário propõe uma visita como essa e se preocupa com os termos utilizados – como é o caso de “escravizado” –, explicando aos estudantes os motivos, percebe-se o desejo de uma real mudança social, a qual começa em pequenas atitudes e vai progredindo a ponto de impactar a vida dos estudantes e, também, das pessoas ao redor, como ocorreu com os professores de William que puderam, através dele, rever a utilização do termo “escravo”. O PVC, assim, contribui para a compreensão e o enfrentamento das complexidades do mundo ao seu redor.

6.2. O senso de acolhimento da/na comunidade

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.*

João Cabral de Melo Neto

Como abordado na seção 2.3 desta dissertação, os pré-vestibulares comunitários constituíram dos movimentos sociais e seguem, em sua maioria, até hoje valores e princípios que colocam os seus sujeitos no centro, buscando a formação de uma comunidade integrada, engajada, crítica e participativa. Nessa direção, assim como Weber (1973), acredito que a formação desse tipo de comunidade depende da reciprocidade e da interconexão entre os seus membros, por meio, também, das relações que vão sendo estabelecidas, especialmente as que envolvem afetos e tradições. Assim, vão sendo constituídas nos pré-vestibulares comunitários, sobretudo, as identidades de resistência e de projeto (Castells, 1999), as quais estão relacionadas com o desejo de transformação social, justamente o que os PVCs buscam.

Nesta seção, apresento excertos que trazem em comum a importância da constituição de laços verdadeiros de colaboração, empatia, cuidado, preocupação etc. O primeiro deles, o excerto 19, traduz as expectativas e percepções de Heloísa em relação ao PVC.

Excerto 19 – “é um momento de tanta insegurança”

28	Vitor	e quais foram as suas expectativas=antes de
29		começarem as aulas, o que que você esperava
30		encontrar ali, naquele lugar?
31	Heloísa	ah eu sempre esperei conseguir alcançar meus
32		objetivos em questão das matérias, né? eu sempre
33		tive muita:: dificuldade com exatas e... eu queria
34		encontrar ali professores <u>bons</u> , professores que
35		me dessem uma base boa que no ensino médio eu não
36		conseguia ainda mais por conta da pandemia, né?
37		que dificultou ainda. muito mais o processo do
38		ensino médio. também esperava conhecer pessoas,
39		né? porque num processo de pré-vestibular é muito
40		importante você ter apoio de pessoas que estão
41		passando pelo mesmo momento que você, porque é um
42		momento de tanta insegurança, momento de tanto
43		medo °assim°, né? <u>tão difícil</u> , então você ter
44		pessoas ali do seu lado que estão passando pela
45		mesma coisa e que te entendem ajuda muito mais no
46		processo.

No excerto 19, pergunto à Heloísa das suas expectativas prévias em relação ao pré-vestibular comunitário. No início de sua resposta, ela destaca que as primeiras expectativas dela relacionam-se a ter bons professores; ela, então, detalha ainda mais o motivo dessa expectativa: “professores que me dessem uma base boa que no ensino médio eu não conseguia ainda mais por conta da

pandemia, né?” (linhas 34 a 36). Aqui, Heloísa utiliza de recursos avaliativos para marcar a sua vivência no Ensino Médio, em “não conseguia”. Nesse sentido, percebemos que a avaliação se dá, ainda, pela explicação, uma vez que, logo em seguida, ela vincula a experiência durante seu Ensino Médio ao período da pandemia – de Covid 19 – e a como ele afetou o processo de ensino-aprendizagem: “que dificultou ainda. muito mais o processo do ensino médio.” (linhas 37 e 38). Assim, a explicação sobre o quão difícil foi o aprender durante a pandemia reforça, cumprindo uma função avaliativa, como se deu o Ensino Médio para Heloísa. Essa dificuldade deu-se, em grande parte, ao aumento das desigualdades durante esse período, afetando de maneira intensa a educação, especialmente a pública, de onde vêm os estudantes do pré-vestibular comunitário.

Ainda respondendo à minha pergunta sobre suas expectativas, a partir da linha 38, Heloísa traz outro elemento importante para ela: conhecer pessoas. Utilizando, mais uma vez, recursos explicativos, sobretudo partindo de conjunções que carregam o valor de explicação e de causa, ela justifica o motivo de desejar ter ao seu redor pessoas que entendessem o momento pelo qual estava passando (linhas 39 a 41). Além disso, Heloísa, também, avalia o próprio processo de cursar um pré-vestibular e, conseqüentemente, realizar um exame de vestibular, definindo-o como “momento de tanta insegurança, momento de tanto medo °assim°, né? tão difícil” (linhas 42 e 43). Os intensificadores, aqui, ajudam na ênfase que a participante busca dar aos sentimentos despertados por esse momento a ela e como, hoje, após já ter sido aprovada para uma universidade, ela enxerga o que viveu e pelo que passou.

As ideias dela, até o fim do excerto, quando pontua o suporte dado pelas pessoas que estavam vivendo essa mesma experiência com ela, vão de encontro às palavras de bell hooks (2021) quando a autora trata do comunalismo e da importância de, dentro de uma mesma comunidade, existir uma harmonia e, mais do que isso, um espírito de integração e apoio mútuo que tornam o ano de um vestibulando, por exemplo, menos difícil do que já é.

A seguir, percebemos, pela narrativa de Enzo, o quão decisivo foi para ele o apoio de outras pessoas.

Excerto 20 – “é o afeto, entendeu?”

505	Enzo	porque eu não consigo me imaginar fazendo outra
506		coisa que não seja veterinária. então quando eu
507		entrei aqui no:: pré eu tive eh:: acendeu aquela
508		luz <u>sabe?</u> <de esperança>. e uma coisa que eu gosto
509		muito lá do pré, espero que continue assim >não sei
510		como é que tá<. é aquela equipe <u>acolhedora</u> sabe? eh
511		o pessoal que te abraça as pessoas >não é, não é
512		abraço físico< mas assim: com <u>sentimento</u> sabe? que
513		eu acho que isso é mui::to importante. é o <u>afeto</u> ↑,
514		entendeu? você ter empatia pelo outro e saber que
515		>sei lá< se hoje você está ali na frente com um
516		doutorado dando uma aula você já esteve um dia ali
517		também. então eu acho que isso é muito importante,
518		é você ter empatia e é uma coisa que todos os
519		professores no pré pelo menos na minha época né
520		tinham >não sei hoje< e isso é importante, isso me
521		ajudou muito.
522	Vitor	Enzo tem mais alguma coisa que você queira falar
523		que eu não tenho te perguntado? as minhas perguntas
524		eram essas mesmo:
525	Enzo	ah eu acho que.. assim=pra mim ou pra quem está
526		fazendo o pré?
527	Vitor	não, pra pra você
528	Enzo	não, não tem. eu acho que, sei lá, eu olho pra trás
529		e sinto orgulho. só isso. eu me orgulho muito.. da
530		trajetória. poderia ter sido melhor, né? hh °mas
531		não deu°
532	Vitor	faz parte, mas acho que você tem que ter orgulho
533		mesmo. foi uma [trajetória bonita
534	Enzo	foi bem legal]
535	Vitor	uhum. tá bom então Enzo. vou encerrar a gravação
536		aqui.

No excerto 20, Enzo dá continuidade à pergunta feita por mim se ele achava a educação importante – nas linhas 421 a 423. Ele, então, fala sobre a sua relação com o seu curso de graduação no momento, iniciado no primeiro semestre de 2023: Medicina Veterinária. Para ele, o pré-vestibular comunitário o possibilitou acreditar que era possível esse desejo, mesmo com a pouca confiança em si, como visto nos excertos 6 e 7: “então quando eu entrei aqui no:: pré eu tive eh:: acendeu aquela luz sabe? <de esperança>.” (linhas 506 a 508). Mais uma vez na entrevista, Enzo utiliza a palavra “esperança” sem que houvesse qualquer direcionamento específico de minha parte. Assim, em seu discurso, a esperança é associada a uma luz no sentido de ter guiado o caminho de Enzo.

Em seguida, Enzo faz lembrança do pré-vestibular comunitário e de suas relações com ele: “e uma coisa que eu gosto muito lá do pré, espero que continue assim >não sei como é que tá<. é aquela equipe acolhedora sabe?” (linhas 508 a 510). Nesse trecho, Enzo suspende a sua

narração para avaliar o cursinho, especialmente pelas formas “uma coisa que eu gosto muito” e “espero que continue assim”, uma vez que ambas as expressões revelam uma avaliação positiva de determinado aspecto: a equipe, considerada por ele acolhedora.

Nas linhas subsequentes, ele explica o que seria essa equipe acolhedora: “o pessoal que te abraça as pessoas >não é, não é abraço físico< mas assim: com sentimento sabe? que eu acho que isso é mui::to importante. é o afeto↑, entendeu?” (linhas 511 a 514). É possível perceber, a partir dos alongamentos e das ênfases, os significados que o acolhimento no pré-vestibular comunitário tiveram para ele, especialmente, aqui, por parte da equipe que integrava o projeto, o que se configura, mais uma vez, como avaliações encaixadas em seu discurso. Nessa direção, percebe-se a importância de uma educação que se aproxime dos alunos e que valorize a dimensão interacional e socioemocional, remetendo à educação dialógica proposta por Paulo Freire (2020). Além disso, podemos associar o que Enzo chama de afeto ao conceito de amor para bell hooks (2021), que se afasta da concepção comum de amor romântico e se define por um conjunto de fatores independentes, a saber: “carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança” (hooks, 2021, p. 206). Esses aspectos centrais podem – e, segundo a autora, devem – estar presentes nas relações em sala de aula, visto que cria condições para um melhor aprendizado.

Ainda no excerto 20, Enzo projeta a construção identitária em relação aos seus professores no ano de 2022 no curso – a de pessoas empáticas: “é uma coisa que todos os professores no pré pelo menos na minha época né tinham >não sei hoje< e isso é importante, isso me ajudou muito.” (linhas 518 a 521). Nesse trecho, além de construir identitariamente – pelo menos em um aspecto – os docentes, Enzo encerra seu turno, mostrando as implicações disso para ele, ou seja, o fato de os professores terem sido empáticos contribuiu para a formação dele, ajudando-o. Essa relação estabelecida entre tempos distintos é o que as narrativas tradicionais (Labov, 1972) chamam de coda.

Depois de Enzo responder, pergunto a ele se existe algo que ele queira acrescentar (linhas 522 a 524). Ele, então, de certa maneira, sintetiza a entrevista trazendo como enxerga a sua caminhada, diante do que foi narrado ali: “eu acho que, sei lá, eu olho pra trás e sinto orgulho. só isso. eu me orgulho muito.. da trajetória. poderia ter sido melhor, né? hh °mas

não deu^o” (linhas 528 a 531). Percebe-se, aqui, um deslocamento temporal explícito, pois Enzo comenta ter olhado para trás, em referência ao fato de pensar sobre a sua trajetória passada. No presente, isso implica em um sentimento de orgulho – ou melhor, muito orgulho. Por fim, Enzo e eu avaliamos a trajetória dele, atribuindo valores positivos a ela, em concordância. Afinal, considerando os obstáculos enfrentados por ele – desde o ensino público precário até o trauma causado pela humilhação por parte da professora –, a aprovação em uma universidade significa muito; é o passaporte para outros caminhos a serem traçados por ele.

No excerto 21, abaixo, percebemos que, ao longo do ano no PVC, a presença de uma rede de apoio fez muita diferença para Heloísa, confirmando as expectativas manifestadas por ela no excerto 19.

Excerto 21 – “eles sempre me ajudaram muito”

63	Vitor	em algum momento da sua experiência no ano passado
64		você pensou em desistir?
65	Heloísa	sim, <u>com certeza</u> ↑. eh. ano passado foi um ano bem
66		complicado pra mim. eh... porque a minha vó teve
67		um <u>AVC</u> e ela teve que vim morar com a gente e a
68		casa onde eu moro é muito pequena, então eu já não
69		tinha um ambiente de estudo, e quando ela teve um
70		AVC eu e minha mãe a gente teve que ajudar ela pra
71		tudo. ela ficou muito estressada, então era muito
72		estresse aqui dentro de casa, muita das vezes era
73		muita briga, eu não conseguia me concentrar pra
74		estudar, muitas das vezes eu tinha que faltar pra
75		ficar com ela, levar ela no médico. então já tinha
76		a pressão de >tipo assim< muita das vezes você
77		chegar no pré e não entender nada e quando você
78		chegava em casa e não poder estar por conta do
79		ambiente de estudo só piorava, sabe? então foi um
80		momento que ficou muito pesado, mas mesmo assim.
81		eh. eu continuei resolvendo ir né? por mais que
82		muita das vezes eu tivesse muito cansada eu
83		chegasse lá na sala e parecia que eu não entendia
84		nada, eu escolhia ir. eu tive o apoio muito grande
85		do Ronaldo, que é meu namorado, dos amigos que ali
86		eu criei também, eles sempre me ajudaram muito até
87		em questão de conteúdo quando eu não estava
88		entendendo ou não estava conseguindo pensar muito
89		bem né por conta da cabeça cheia. eles sempre me
90		ajudaram muito.

No excerto 21, em resposta à minha pergunta sobre ter pensado em desistir do pré-vestibular comunitário em algum momento, Heloísa, de imediato, confirma, com um intensificador: “sim, com certeza” (linha 65). A partir daí, ela inicia

uma pequena narrativa de modo a explicar a sua resposta imediata, a começar por trazer o ponto de sua história: “ano passado foi um ano bem complicado pra mim” (linhas 65 e 66). Assim, Heloísa escolhe contar essa história por servir como explicação da sua resposta e também por ser uma história que revela complicações, dificuldades, tendo, portanto, reportabilidade, nem que seja a curto prazo e em algumas situações específicas. Entre as linhas 66 e 75, então, ela descreve o acontecimento com a sua avó – um AVC – e como isso impactou a vida dela, de sua mãe e os próprios estudos, comprometendo-os, seja devido às ausências na aula, seja devido aos conflitos em casa. Esses empecilhos, bem como a falta de um espaço mais amplo para estudos – conforme as linhas 68 e 69 –, configuraram-se como situações limite (Freire, 2020), visto que foram freios e barreiras que se impuseram na vida de Heloísa. No entanto, conforme narra, aos poucos ela foi tentando superá-los: “por mais que muita das vezes eu tivesse muito cansada eu chegasse lá na sala e parecia que eu não entendia nada, eu escolhia ir” (linhas 81 a 84). A escolha de Heloísa mostra-se como uma atitude de resistência e resiliência, pois, mesmo com as situações que poderiam limitá-la e fazer com que ela desistisse do curso, ela seguiu.

Dentre os fatores que podem ser levantados como facilitadores da permanência de Heloísa no curso – aos quais muitos outros estudantes não têm acesso e, por isso, desistem e/ou evadem –, ela destaca, novamente, o apoio de sua rede mais próxima. Nessa direção, entre as linhas 84 e 90, Heloísa enfatiza o apoio do seu namorado e dos amigos criados ali no PVC, o que podemos notar, também, pela repetição da frase que encerra o excerto: “eles sempre me ajudaram muito” (linhas 89 e 90).

O enunciado de Heloísa, também por se relacionar à ajuda dos colegas no que diz respeito aos conteúdos apreendidos no curso, revela-se esperançoso. Em um contexto educacional que busca altamente a competitividade, ver os próprios estudantes criando redes e compartilhando angústias, sobrecargas, apoios expande nosso olhar, acreditando, ainda mais, no que bell hooks (2021) defende acerca da construção de comunidades e de uma educação transgressora. Ao se criar uma relação de pertencimento a algo comum e de comunidade integrada, professores e estudantes, então, se conectam com o mesmo propósito, esperando juntos, como veremos, também, a seguir, no excerto 22.

Excerto 22 – “um vai ajudando o outro né?”

279	Vitor	Anik, e quais foram os seus momentos assim,
280		momentos que você considera marcantes no:: pré-
281		vestibular comunitário pra você?
282	Anik	marcantes... eh eu vou falar em relação assim a::
283		à turma. a minha turma foi muito unida. eu acho
284		que isso também foi muito importante porque quando
285		você entra=
286	Vitor	ano passado né que você tá falando?
287	Anik	isso, ano passado. eu vou falar no ano passado
288		porque foi mais recente. mas também teve um ano
289		também que a turma era unida. e quando a turma é
290		muito unida fica tudo mais fácil porque um vai
291		ajudando o outro né? eh o que que eu posso falar?
292		marcante... eu acho que vocês no pré-vestibular,
293		vocês faziam de tudo pra nos ajudar em todos os
294		sentidos. por exemplo:: se tinha que fazer alguma
295		inscrição vocês iam lá na sala ``ó tem que fazer
296		inscrição tal no dia tal``. explicavam tudo
297		direitinho pra que=vocês nos ajudavam muito pra
298		gente não perder por exemplo a inscrição do enem,
299		a inscrição da Univ. e uma forma também que eu
300		achei legal foi que vocês eh nos ajudaram na
301		isenção da Univ., que vocês fizeram de tudo pra
302		gente não pagar, a gente não pagou a inscrição, a
303		gente fazia o simulado:: e qualquer dúvida a gente
304		ia na:: na:: na coordenação ou falava com os
305		professores. os professores respondiam a gente
306		então isso foi muito importante pra mim. pra mim.
307		porque quando eu falava com vocês ou quando eu
308		reclamava quando eu:: tinha alguma dúvida vocês me
309		ouviam, sabe? acho que vocês ouviam todos. então
310		isso aí não posso reclamar a relação a vocês não

No excerto 22, pergunto à Anik os momentos marcantes dela no pré-vestibular comunitário. Em sua resposta, de início ela traz o resumo do que irá abordar: “eh eu vou falar em relação assim a:: à turma. a minha turma foi muito unida. eu acho que isso também foi muito importante porque quando você entra=” (linhas 282 a 285). Ao apresentar que os momentos marcantes para ela envolvem a união da turma, Anik já traz uma avaliação, explicitando o seu ponto de vista acerca dessa união: de que foi muito importante. No entanto, nesse momento, eu a interrompo para fazer um esclarecimento acerca de qual ano ela estava tratando. Anik, como mencionado em outros momentos da entrevistada, fez parte do mesmo pré-vestibular comunitário por quatro anos, sendo 2022 o último. A partir da linha 287, então, ela segue com sua narrativa, já esclarecendo que irá falar do ano letivo de 2022, o mais recente.

Em seguida, Anik explica o resumo de sua resposta, mostrando como a união da turma impacta as relações e o desenvolvimento individual e coletivo: “e

quando a turma é muito unida fica tudo mais fácil porque um vai ajudando o outro né?” (linhas 289 a 291). Nesse sentido, fica evidente como a integração do grupo contribui para que, com a colaboração mútua, a trajetória no pré-vestibular comunitário seja “muito mais fácil” – nas palavras de Anik – e menos solitária. Assim, ressaltamos, mais uma vez, como a desconstrução do espírito competitivo em espaços de ensino apenas fortalece o vínculo entre os sujeitos ali presentes e enriquece o desenvolvimento pessoal e acadêmico de cada um. A construção de uma comunidade ali, assim como posto por Castells (1999), contribui para o sentimento de pertença e para uma identidade que seja comunal.

No entanto, não é apenas da integração entre os estudantes que Anik trata. Logo em seguida, ela traz outro lado, o apoio vindo da equipe que compunha o PVC: “eu acho que vocês no pré-vestibular, vocês faziam de tudo pra nos ajudar em todos os sentidos” (linhas 292 a 294). Nesse trecho, percebe-se que Anik me inclui em sua avaliação acerca da equipe, utilizando “‘vocês no pré-vestibular’”, trazendo, logo depois, exemplos de como essa ajuda se dava na prática, como na inscrição dos vestibulares: “por exemplo:: se tinha que fazer alguma inscrição vocês iam lá na sala ‘‘ó tem que fazer inscrição tal no dia tal’’.” (linhas 294 a 296). O diálogo construído provavelmente é atribuído a alguém da equipe do PVC, responsável por manter os estudantes informados das datas e processos seletivos aos quais concorreriam. Nesse sentido, fica evidente, pelo discurso de Anik, a preocupação da equipe com os estudantes e, também, o reconhecimento de Anik acerca desse cuidado todo.

Adiante, Anik confirma essa avaliação, mostrando, também, como a disponibilidade dos voluntários do PVC impactava positivamente seu processo durante o curso: “então isso foi muito importante pra mim. pra mim. porque quando eu falava com vocês ou quando eu reclamava quando eu:: tinha alguma dúvida vocês me ouviam, sabe? acho que vocês ouviam todos.” (linhas 306 a 309). Nesse fragmento, fica evidente o quanto ser ouvida foi significativo para Anik, o que a faz destacar que foi algo importante para ela, inclusive com recursos de repetição e ênfase na voz.

A atenção e o cuidado são, assim, elementos importantes não só na relação professor-aluno, como também na relação entre os próprios estudantes. A ideia de “um ajudando o outro” é percebida e colocada em prática cotidianamente, como na narrativa contada por Analu no excerto abaixo.

Excerto 23 – “hoje eu só estou precisando chorar”

198	Analú	sabe? até teve um dia que eu estava chorando no
199		bandejão, aí a heloísa e o enzo falaram assim,
200		‘‘calma, é, num sei, é, não, vai dar tudo certo,
201		já sei o que’’. eu falei ‘‘gente, eu sei que estão
202		tentando me motivar, mas hoje eu só estou
203		precisando chorar. vou chorar, eu vou ficar bem.
204		depois que eu chorar, eu vou ficar bem, vou
205		levantar a cabeça e eu vou continuar’’. porque eu
206		sou assim, mas uma coisa assim que me marcou, só
207		voltando na outra pergunta, <assim> eu tive muito
208		apoio.. apoio <u>humano</u> ↑ sabe. eu acho que os meus
209		professores e a equipe que tava e os meus amigos
210		que sentavam comigo >embora todos eles sejam muito
211		mais novos< eu tive muito apoio, eu tive apoio
212		também na minha casa. eu acho que isso faz muita
213		diferença e hoje assim enquanto estudante
214		universitária eu vejo que mesmo, essa questão
215		assim do apoio, essa questão emocional tem tido um
216		peso muito particular assim na vida do:: do
217		estudante, sabe? das pessoas de um modo geral, mas
218		do:: estudante... as pessoas estão muito
219		pressionadas >assim< emocionalmente, sabe? >sei
220		lá< eu acho que é isso.

O excerto 23 abrange uma parte da resposta de Analú à minha pergunta de se ela teria pensado, em algum momento, em desistir. No início do excerto 23, ela narra um evento ocorrido no ano em que estudou no PVC, em que Heloísa e Enzo também figuram como participantes. A reação dos colegas ao momento de choro de Analú foi de tentar acalmá-la (linhas 199 a 201) – como percebemos no diálogo construído neste excerto. No entanto, a reação deles não condizia com o que Analú desejava naquele momento: “‘eu falei ‘‘gente, eu sei que estão tentando me motivar, mas hoje eu só estou precisando chorar. vou chorar, eu vou ficar bem. depois que eu chorar, eu vou ficar bem, vou levantar a cabeça e eu vou continuar’’” (linhas 201 a 205). Ao reproduzir o que ela mesma teria dito na situação do ano anterior, Analú lança mão de uma avaliação encaixada (Labov, 1972), na qual, por meio da fala, ela revela suas crenças e percepções sobre o evento. Nesse fragmento, ainda, cabe destacar a importância do acolhimento por parte dos amigos. Devido à relação construída entre eles, Analú se sentiu à vontade para, naquele momento, externalizar seus sentimentos mais profundos.

Em seguida, ela atrela esse comportamento à sua personalidade: “‘porque eu sou assim” (linhas 205 e 206). Nesse trecho, a entrevistada reforça que a sua

resposta aos colegas se deu por ela ser “assim”, que pode ser traduzido de diferentes maneiras, como perseverante, forte e paciente. E também esperançosa, uma vez que o fato de estar triste e chorar, mas depois levantar a cabeça e seguir pode ser entendido como uma atitude de resistência e de superação. Por essa abertura às possibilidades interpretativas, a construção do sentido do termo “assim” é, aqui, feita coletivamente, cabendo, também, ao interlocutor. De toda maneira, trata-se de uma (co)construção identitária que faz a ponte entre o passado – o evento narrado – e o presente, afinal o verbo “ser” encontra-se no presente; com isso, Analu não era “assim”, ela é, hoje. Ademais, essa frase também pode ser entendida como a coda e, portanto, o desfecho dessa narração.

Mesmo com a avaliação encaixada e a coda, elementos comuns na narrativa laboviana, é possível caracterizar o trecho das linhas 197 a 206 como uma pequena narrativa (Bamberg; Georgakopoulou, 2008) não só pelo tamanho reduzido, mas também pelo fato de ser inserida em uma conversa, de maneira natural e corriqueira, servindo como exemplo do que afirmava sobre si própria.

Dando continuidade à análise do excerto, Analu encerra o tópico e volta a um tema abordado anteriormente na entrevista: os momentos marcantes em sua trajetória no PVC. Um deles ela define como “apoio humano[†]” (linha 208), que depois é detalhado: “os meus professores e a equipe que tava e os meus amigos que sentavam comigo >embora todos eles sejam muito mais novos< eu tive muito apoio, eu tive apoio também na minha casa” (linhas 208 a 212). Nesse trecho, Analu menciona quatro grupos que foram importantes para ela durante o ano em que estudou no pré-vestibular comunitário: os professores, a equipe – gestora – do curso, os amigos e a família. Percebe-se, além do forte caráter avaliativo desse fragmento, o valor que ela atribui a todas essas pessoas, enfatizando a ideia de comunidade, enfatizada por bell hooks (2021) e presente em outras entrevistas também. O tom avaliativo permanece, com Analu expandindo o assunto e destacando a importância, em sua opinião, desse tipo de apoio, entre as linhas 212 e 213, e mencionando, depois, a dimensão emocional, que cada vez está mais em pauta.

As narrativas apresentadas nesta seção destacam, portanto, que o acolhimento vai além da mera instrução acadêmica. Ele abrange a criação de um ambiente que compreende as complexidades individuais, oferece apoio emocional e promove a união entre os estudantes (hooks, 2021). Isso torna-se possível por

meio de uma equipe acolhedora – conforme destacado por Enzo (excerto 20) –, do apoio dos amigos e da família – conforme mencionado por Heloísa (excerto 21) – e do auxílio mútuo entre os próprios estudantes (excertos 22 e 23), rompendo a lógica da competitividade, reconhecendo e respeitando os momentos vividos pelo outro – desde o choro até o não entendimento de um conteúdo. Assim, em pré-vestibulares comunitários, nos quais os desafios muitas vezes ultrapassam os limites da sala de aula, o acolhimento se torna um alicerce crucial para que os objetivos de cada um sejam alcançados e para que se fortaleça o senso de comunidade.

6.3. De volta ao PVC

*É nas coletividades que encontramos
provisões de esperança e de otimismo.*

Angela Davis

Ao longo das seções anteriores, foram apresentadas narrativas em que se destacavam a criação de relações no PVC, a importância de atividades extraclasse, a percepção do papel crítico desses cursinhos, a contribuição deles para uma formação mais ampla dos estudantes e dos voluntários etc. Todos esses tópicos revelam que o pré-vestibular comunitário impactou, de alguma forma, a vida dos cinco estudantes entrevistados – Anik, Analu, Enzo, Heloísa e William. No caso de alguns, esse impacto fez com que surgisse neles a vontade de, agora, atuarem no PVC enquanto voluntários, dando continuidade a um ciclo de ensinamentos e aprendizados. A seguir, trago, primeiro, a vontade manifestada por William.

Excerto 24 – “agora quero participar desse projeto”

341	Vitor	e William como que você vê hoje <com seu olhar de
342		hoje> o pré-vestibular comunitário?
343	William	então eu:: antes conhecer, obviamente, não tinha
344		como saber. durante o ano passado, eu fiquei um
345		pouco encantado com o que ele entregava, né? eu
346		pensava assim ``cara o professor tem mestrado,
347		professor tem doutorado, ele dá aula de engenharia
348		tal'', aí eu falava ``cara:: isso é muito grande,
349		eu acho isso incrível e aí vocês tão fazendo
350		mestrado e tal''. ficava <u>impactado</u> . agora que eu
351		foquei na minha faculdade nesse primeiro semestre,
352		fui bem e agora quero participar desse projeto, eu
353		vejo >eu já via aqui< é o que muitos amigos meus
354		falavam. um pré-vestibular que a gente tinha
355		alimentação, né? pelo menos um uma comida por dia,
356		né? um vale refeição, né? um vale janta, porque no

357		meu horário era noite, mas a refeição, a estrutura
358		com os professores tudo mais... a gente realmente
359		não encontra. tem muitos pré-vestibulares aí que
360		são pagos e não têm essa estrutura e aí eu=e isso
361		me impactava e eu falava assim ``cara esse
362		trabalho é muito bonito. eu acho esse trabalho
363		mui::to legal, mu::ito bacana``. de fora achava
364		esse trabalho muito lindo. e aí agora que eu estou
365		cada vez mais querendo fazer parte eu=e ele também
366		se se transformou de certa forma. a sensação que
367		eu tive foi que ele, por exemplo, agora são quatro
368		turmas e bem cheias né? eu não sei como é que

O excerto 24 é norteado pela pergunta sobre a maneira como William vê, hoje, o pré-vestibular comunitário no qual estudou no ano anterior. Ele inicia sua resposta, porém, trazendo as impressões que tinha na época em que estudava no curso: “durante o ano passado, eu fiquei um pouco encantado com o que ele entregava, né? eu pensava assim ``cara o professor tem mestrado, professor tem doutorado, ele dá aula de engenharia tal’’” (linhas 344 a 348). De início, ele verbaliza a sensação de encanto que tinha, trazendo, em seguida, um exemplo de como isso se dava, com o recurso de avaliação encaixada (Labov, 1972), por meio do seu próprio pensamento na época. Nesse sentido, o fato de alguns professores do curso terem uma formação acadêmica reconhecida era motivo de espanto para os estudantes, como William, devido ao status e ao peso – sobretudo socialmente – que esses títulos costumam ter. A admiração de William, refletida também entre as linhas 348 e 350, pode ser interpretada como uma fonte de inspiração, ou seja, ver os professores na pós-graduação pode fazer com que os estudantes tenham esperança e acreditem na capacidade da educação de levá-los além.

É isso que faz com que William, hoje estudante universitário, queira fazer parte do projeto: “agora quero participar desse projeto, eu vejo >eu já via aqui< é o que muitos amigos meus falavam.” (linhas 352 a 354). O desejo de ser, agora, voluntário do projeto o qual o formou é simbólico e inspirador, reconhecendo a importância do projeto em sua vida e de sua grandeza. Nesse sentido, o entrevistado destaca alguns diferenciais do PVC em que estudou: “um vale janta, porque no meu horário era noite, mas a refeição, a estrutura com os professores tudo mais... a gente realmente não encontra. tem muitos pré-vestibulares aí que são pagos e não têm essa estrutura” (linhas 356 a 360). A estrutura do PVC, que incluía, dentre outros elementos, uma refeição para os estudantes, além da preparação do corpo

docente, impactou William e outros estudantes, como ele narra. O entrevistado até compara o cursinho com outros pré-vestibulares que são pagos, nos quais, muitas vezes, essas condições não são encontradas. Nesse trecho, fica marcada, então, a avaliação positiva que William faz do PVC em que estudou em 2022, o que o afetou a ponto de se interessar cada vez mais pelo projeto: “de fora achava esse trabalho muito lindo. e aí agora que eu estou cada vez mais querendo fazer parte” (linhas 363 a 365). Dessa maneira, a forma como William caracteriza e descreve o curso está totalmente relacionada aos significados que o PVC teve – e tem – para ele, construindo sua identidade.

A admiração pelo trabalho do PVC é percebida também por Anik, como veremos a seguir, no excerto 25.

Excerto 25 – “eu quero ajudar o pré-vestibular”

410	Vitor	não, tá tudo certo... tem mais alguma coisa que
411		você queira falar?
412	Anik	que eu quero ajudar o pré-vestibular
413	Vitor	por quê, Anik?
414	Anik	porque eu achei interessante.. é um ajudando o
415		outro e eu gosto muito de explicar. eu gosto porque
416		antigamente eu dava aula também e:: e ajudava uma
417		amiga minha e tudo que eu sei, até na turma tudo
418		que eu aprendo aquele momento que eu já sei uma
419		pessoa não sabe e eu ajudo o outro. então é uma
420		forma também de ajudar o próximo. então eu gostaria
421		muito de ajudar pro vestibular tentando falar de
422		palestras sobre o prouni, falar sobre minha vida
423		no pré-vestibular, quanto tempo eu fiquei, eh,
424		como que eu passei, e:: o que que eu fiz pra
425		passar. se foi difícil ou não foi, se eu sei alguma
426		coisa em relação da inscrição do prouni. eu quero
427		passar isso pra outras pessoas que eu acho que
428		isso é muito interessante porque é muito motivador
429		pra aquelas pessoas que estão entrando no pré-
430		vestibular.

O excerto 25 compreende parte da finalização da entrevista com Anik. Na linha 410, já encaminhando para o desfecho, pergunto a ela se havia mais algo que ela gostaria de acrescentar como últimas considerações. Espontânea e rapidamente, ela respondeu: “que eu quero ajudar o pré-vestibular” (linha 412). O uso da forma verbal “quero”, nesse trecho, merece destaque, uma vez que deixa explícito, em primeiro lugar, que se trata de um querer, uma vontade; e, em segundo lugar, que, por estar no presente – e não no pretérito imperfeito, “queria”, muitas vezes utilizado como forma polida, mas pouco aplicável. Nesse sentido, o “quero”

de Anik se impõe, é potente, enfatiza que se trata de um desejo real de contribuir, agora de outra forma, com o projeto no qual ela foi estudante por quatro anos.

Perguntada acerca dos motivos, Anik evoca algo mencionado por ela no excerto 17, de que no PVC uma pessoa ajudava a outra. Isso, somado ao gosto por explicar, faz com que ela queira ajudar, assim como já fez com seus colegas de turma no passado: “até na turma tudo que eu aprendo aquele momento que eu já sei uma pessoa não sabe e eu ajudo o outro. então é uma forma também de ajudar o próximo.” (linhas 417 a 420). Mais uma vez, é possível notar, no discurso de Anik, um sentimento de comunidade entre os colegas de turma, visto que ela, por já saber um assunto, ensina outro estudante; afinal, todos, ali, formam um mesmo todo.

Anik elenca, ainda, o que ela pode, de forma prática, fazer para contribuir com o pré-vestibular comunitário, como participar de partilhas e palestras sobre sua própria experiência e sobre os processos de seleção e entrada na universidade, como o Prouni. Encerrando seu turno, ela explica o motivo de desejar contribuir dessa maneira – e não lecionando uma disciplina convencional, por exemplo: “eu acho que isso é muito interessante porque é muito motivador pra aquelas pessoas que estão entrando no pré-vestibular.” (linhas 427 a 430). Assim, reconhecendo, a partir de sua própria experiência, o quão importante e motivador é conversar com outras pessoas que já passaram por situações semelhantes, Anik deseja, agora, fazer o mesmo com os que fazem parte do PVC. Essa vontade de Anik ajuda não só na manutenção do curso – que necessita de voluntários e parceiros –, mas também na manutenção do esperar, que precisa ser nutrido. Dessa maneira, a partilha de Anik com os estudantes que estão no PVC hoje é uma forma de eles se identificarem, a partir de suas histórias, desafios, origens, características etc., e acreditarem em um futuro esperançoso.

Nessa direção, os excertos 24 e 25 evidenciam a continuidade do ciclo de apoio no pré-vestibular comunitário, mostrando que muitos estudantes, como William e Anik, não veem o término do curso como o fim de sua relação com a instituição. Pelo contrário, eles desejam retribuir à comunidade que os acolheu, agora assumindo papéis ativos como voluntários. Essa relação simbiótica destaca a importância não apenas do suporte acadêmico, mas também do desenvolvimento de uma mentalidade de colaboração e apoio mútuo que transcende os limites temporais do período de estudo no curso.

7. Reflexões esperançosas?

Neste capítulo, desenvolvo minhas reflexões finais, as quais não pretendem encerrar os assuntos abordados, mas sim reunir o que foi pensado até aqui. Nesse sentido, retomo as perguntas e os objetivos da pesquisa, traçados ainda na introdução. Com um olhar avaliativo e reflexivo, olho para os entendimentos gerados ao longo da pesquisa. Em seguida, aponto as contribuições do estudo e, por fim, abro os caminhos para o futuro, traçando rotas possíveis partindo desta pesquisa.

7.1. Entendimentos possibilitados

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentei as quatro perguntas que norteiam a pesquisa. Agora, retorno a elas a fim de retornar, também, às análises feitas a partir delas e dos referenciais teóricos e analíticos selecionados, reunindo as inteligibilidades geradas. As questões formuladas e apresentadas na introdução são: (i) que significados os estudantes do pré-vestibular comunitário atribuem a esse espaço e à educação; (ii) como os estudantes operam a noção de esperança; (iii) que mudanças a entrada no pré-vestibular comunitário trouxe para os estudantes; (iv) como os estudantes enxergam a si mesmos e a seus pares. A seguir, buscarei refletir sobre elas à luz do caminho percorrido até aqui.

No capítulo dois, busquei localizar o leitor no espaço-tempo da pesquisa, sendo necessário, também, remontar a outros espaços e tempos importantes para a contextualização. Assim, apresentei, de maneira resumida, a trajetória do ensino superior no Brasil, com destaque para as últimas décadas, mostrando como alguns eventos influenciam na conjuntura atual. Também foi apresentado o histórico dos pré-vestibulares comunitários, bem como valores e princípios que embasaram a sua criação e que seguem em vigor em alguns PVCs ainda hoje. Dentre eles, pode-se destacar o cuidado com os aprendizes para além dos resultados obtidos nos exames. No entanto, será que essa atenção chega a ser notada pelos estudantes ao longo das aulas e das demais iniciativas promovidas pelos PVCs? Como a proposta de uma formação integral se daria na prática? Essas perguntas nos levam à análise dos dados, fundamentada pela Linguística Aplicada e pelos Estudos da Narrativa, com destaque para os conceitos de esperança e identidade, apresentados no capítulo três.

A partir da metodologia qualitativa e interpretativista, conforme exposto no capítulo quatro, realizei entrevistas individuais com cinco agora ex-estudantes de um pré-vestibular comunitário – Analu, Anik, Enzo, Heloísa e William –, os quais eu conheci em 2022, quando era professor desse cursinho. As transcrições das entrevistas tornaram-se o objeto da análise realizada nesta dissertação.

Foi possível observar, por meio dos dados analisados, a existência de pontos convergentes e pontos divergentes entre os entrevistados no que tange às experiências e percepções deles em relação ao pré-vestibular comunitário e à educação de maneira geral. Isso porque, mesmo tendo participado do mesmo projeto, cada um viveu uma experiência, considerando suas condições individuais e suas crenças, além das demais vivências que carrega. Em relação à maneira como os participantes enxergam/enxergavam o PVC, notamos, por parte dos alunos, o reconhecimento e a admiração pelo curso. Isso porque, conforme presente nas narrativas apresentadas, o projeto busca maneiras de estar atento e próximo a cada estudante, por meio do atendimento psicológico e das aulas de campo guiadas por professores. Tais iniciativas mostram como, em um ano de tanta pressão – a qual costuma gerar ansiedade, nervosismo e estresse –, são importantes propostas que façam com que os alunos possam relaxar, expressar seus sentimentos, refletir sobre si, conviver com os demais etc.

Essas propostas, consideradas “diferenciadas” – afinal, estamos acostumados com uma estrutura educacional que se repete há anos –, levam, também, aos estudantes conhecimentos aos quais ainda não tinham acesso, como narrado por Analu e William. Os dois estudantes, negros, puderam, com o pré-vestibular comunitário, aprimorar seu letramento racial crítico (Ferreira, 2014), por meio da identificação de conceitos que vêm sendo questionados e da desconstrução do racismo recreativo. Além do fortalecimento às identidades deles, esse conhecimento apreendido leva à transformação da sociedade, mesmo que gradualmente. Quando William aprende, no pré-vestibular comunitário, que o termo “escravizado” é o mais adequado e, no ano seguinte, leva isso para os professores universitários – acostumados a falar “escravo” –, notamos um avanço; por mais que possa parecer pouco, já é a desconstrução de uma nomenclatura que objetifica indivíduos que foram explorados e maltratados.

Ainda no campo dos significados atribuídos ao PVC e à educação, o acolhimento, por parte da equipe gestora e docente do curso, merece grande

destaque. Isso porque surgiram, nas entrevistas, comentários reconhecendo essa qualidade e mostrando como isso foi/é importante na trajetória dos estudantes. Nas narrativas de Enzo, notamos alusão, por exemplo, à professora que falou para ele “palavras muito bonitas” e à “equipe acolhedora”; enquanto Anik destacou que “vocês me ouviam” – em referência à equipe do curso. Assim, sentir-se ouvido e acolhido fez a diferença para eles, gerando maior encorajamento e confiança. Como nos ensina bell hooks (2021), é justamente essa a pedagogia da esperança, a qual se encoraja no amor e na criação de comunidades verdadeiras.

E para o fortalecimento de tais comunidades verdadeiras, somente o acolhimento por parte da equipe não é suficiente, uma vez que o grupo é formado majoritariamente pelos estudantes. Logo, é fundamental que, entre eles, existam cooperação e harmonia. E contrariando a lógica neoliberal e de estímulo à competição, tão presente hoje em dia, notamos, nas narrativas dos participantes da pesquisa, a existência de laços fraternos, que transmitem empatia, respeito, cuidado, atenção etc., refletindo as dimensões do amor de hooks (2021). Nessa direção, o apoio mútuo entre os aprendizes revelou-se em cenas como o choro de Analu presenciado por Enzo e Heloísa, o apoio recebido por Heloísa em um momento de fragilidade em sua casa e o senso de “um ajudando o outro” testemunhado por Anik.

Tais elementos, que compõem os significados que os estudantes atribuíram ao PVC, são, também, resposta para a pergunta acerca das mudanças provocadas pela entrada no curso na vida deles. Além da aprovação na universidade – que ocorreu para os cinco entrevistados –, podemos mencionar, ainda, o desenvolvimento do pensamento crítico – que se relaciona, também, ao letramento racial crítico – e a organização dos próprios estudos.

A noção de esperança, por sua vez, surgiu nas narrativas em diversos momentos sem que eu precisasse mencioná-la explicitamente. Isso demonstra como a esperança está enraizada nas atitudes e nos pensamentos dos estudantes. Afinal, conforme dito anteriormente, a primeira ação tomada por eles em relação ao PVC – de realizar a inscrição no curso – já é um ato de esperança em meio a um cenário sociopolítico de desigualdades e de descredibilização da educação, sobretudo a superior. Além disso, reconhecemos esperança nos momentos em que, acreditando em si e no projeto e movimentando-se, colocaram em direção aos próprios objetivos. Enzo, por exemplo, narrou uma grande desmotivação, a qual o fez pensar

em desistir; no entanto, conversar com uma professora e organizar um plano de estudos fez com que ele acreditasse que, mesmo com as dificuldades, seria possível. De modo semelhante, a postura de Anik de rever, criticamente, seus hábitos durante a primeira graduação que cursou e, agora, projetar-se em um futuro de reconhecimento e sucesso é, também, esperançosa. Esperançosa não por apenas imaginar e ser otimista, mas sim por fazer as vias, de fato, para a sua realização.

Ademais, os entrevistados operam com a esperança e com a desesperança relacionando-as à construção de suas identidades. Sob esse viés, a maneira como eles veem o mundo e agem diante dele está intrinsecamente relacionada a como eles enxergam a si e aos demais. Assim, podemos perceber uma mutabilidade na construção de tais identidades, confirmando a existências das identidades cronotópicas (Blommaert; De Fina, 2015), visto que há uma variação de acordo com as condições espaço-temporais. Dessa maneira, as percepções vão se alterando constantemente.

Com isso, acredito ter respondido às inquietações levantadas acerca do tema desta pesquisa, bem como acredito ter cumprido o objetivo central de investigar a (co)construção da (des)esperança e das identidades dos estudantes, situados em um tempo e em um espaço particulares, por meio da análise individual, mas também comparativa, associativa e social das narrativas aqui trazidas.

7.2. Contribuições do estudo

Esta pesquisa nasce visando contribuir em diversos âmbitos, com destaque para o âmbito acadêmico e para o âmbito sociopolítico. No meio acadêmico, espero que os estudos linguísticos sigam se preocupando com a relação entre os discursos e as nossas práticas sociais, tratando-se de uma relação cada vez mais evidente no cotidiano. Além disso, este estudo entra para o grupo das poucas pesquisas feitas até hoje sobre pré-vestibulares comunitários – incluindo nomes considerados sinônimos. Quando falamos no âmbito dos estudos linguísticos, é uma raridade ainda maior, o que revela a necessidade de se olhar, pela lente da linguagem, para esse espaço e para suas identidades e significados, especialmente com pesquisas feitas pelos próprios praticantes.

Ademais, no campo dos estudos educacionais de maneira geral, entendo como contribuição o papel dado à narrativa dos estudantes. Isso porque, muitas

vezes, se omite a voz dos aprendizes nas pesquisas acadêmicas. Por isso, ao evidenciar o protagonismo que eles já possuem, atribuindo-lhes, aqui, os papéis de participantes e (co)construtores do trabalho, realça-se a importância que possuem em todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária uma revisão a esse destaque, geralmente não reconhecido.

Ainda na esfera acadêmica, acredito ser importante o espaço dado a dois campos que, normalmente, estão à margem em pesquisas no campo da educação: a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, ao relacionar essas áreas e propor, ainda, a articulação com os pré-vestibulares comunitários, desejo promover maior integração nos debates e nas reflexões sobre a educação, a qual normalmente é resumida à formação de crianças e adolescentes.

Pelo viés sociopolítico entendo meu papel, também, enquanto parte do movimento dos pré-vestibulares comunitários, ou seja, um papel que revela, em alguma medida, engajamento com a causa. Assim, considero crucial o espaço dado não só aos estudantes – que fazem parte de camadas da sociedade normalmente esquecidas e pouco valorizadas –, mas aos PVCs de maneira geral, a fim de que alcancem cada vez mais visibilidade e reconhecimento por um trabalho prestado há tantos anos. Dessa maneira, espero que possa, de alguma forma, levar o nome e o legado desses cursos para que muitas outras pessoas os conheçam e possam se interessar, seja como discentes, seja como docentes. Com isso, esperançosamente – e talvez utopicamente –, sonho que o ensino superior no Brasil seja ainda mais democrático e que avancem não só as políticas de acesso, mas também as de permanência estudantil. Ou seja, que ainda mais vidas possam ser transformadas.

7.3. E agora, José?

Como disse anteriormente, as palavras ditas aqui não se encerram; pelo contrário, abrem caminho para um futuro vasto que vem chegando. Acredito que, a partir desta pesquisa, há muitos caminhos possíveis a serem percorridos. Por motivos já explicados aqui, este trabalho deteve-se nas narrativas dos estudantes. Mas e os professores e coordenadores dos pré-vestibulares comunitários? Como eles percebem, vivenciam e sentem o espaço em que atuam? Como é, para eles, participar de um momento tão importante na vida dos vestibulandos? Sentem-se

pressionados? Sentem insegurança e medo? Qual papel eles acreditam que têm nesse espaço?

Além disso, aqui, enfatizei as experiências que se relacionam ao pré-vestibular comunitário. No entanto, podem ser exploradas, em outro momento, as vivências desses mesmos estudantes agora no ambiente universitário. Como eles, enquanto ex-estudantes de um PVC, sentem-se ocupando as mesmas cadeiras que jovens egressos de escolas particulares de grande renome? Isso ganha outras nuances quando pensamos naqueles que estudam em universidades particulares com bolsa. Existe alguma diferença?

Há, ainda, tantas outras possibilidades, o que só comprova a multiplicidade presente nos PVCs e nos sujeitos que estão engajados com a educação, acreditando ser ela o caminho para que possamos, devagar e sempre, transformar as estruturas que, hoje, nos limitam – ou que ao menos tentam nos limitar.

Por fim, encerro esta dissertação com as palavras de William ditas no finzinho da entrevista que realizei com ele, acreditando que não é necessário completá-las, pois elas, por si só, (re)acendem a luz do esperar: “gostaria de agradecer e dizer que é pra gente continuar acreditando nesse projeto aí do pré-vestibular e continuar tentando fazer que ele possa mudar mais vidas, né? fazer acontecer mais Williams, mais Sandros, mais Cristianos, mais Analus e todo o resto. é isso.”. É isso!

8. Referências bibliográficas

- ARAÚJO, E. P. **Cada luto, uma luta: narrativas e resistência de mães contra a violência policial**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, v. 28, n. 3, p. 377-396, 2008.
- BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, v. 31, p. 97-126, 2015.
- BLOCH, E. **The Principle of Hope**. Cambridge: The MIT Press, 1986.
- BLOMMAERT, J. **Discourse: A Critical Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BLOMMAERT, J. Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society. **Annual Review of Anthropology**, Tilburg University, mimeo, p. 105-16. 2015.
- BLOMMAERT, J.; DE FINA, A. Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. **Tilburg Papers in Culture Studies**, paper 153, 2015.
- BORBA, R. Injurious signs: The geopolitics of hate and hope in the linguistic landscape of a political crisis. In: PECK, A.; STROUD, C.; WILLIAMS, Q. (Org.). **Making Sense of People and Place in Linguistic Landscapes**. Londres: Bloomsbury, 2019. p. 161-181.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 12.711, 29 de agosto de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.409, 28 de dezembro de 2016.** Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.632, 6 de março de 2018.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.723, 13 de novembro de 2023.** Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and identity. In: DURANTI, A. **A Companion to Linguistic Anthropology.** Oxford: Basil Blackwell, 2003. p. 369-394.

CALHÁU, S. **O sujeito da escrita:** fronteiras e domínios da Alfabetização e do Letramento na EJA. Curitiba: CRV, 2020.

CANDAU, V. **Educação intercultural e cotidiano escolar:** construindo caminhos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/CNPq, v. 2, 2000.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, v. 2, 1999.

CASTILHO, D. M. A. **Era ele, e era eu:** atravessamentos entre gênero e horizontalidade em narrativas de ocupação estudantil secundarista. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-39.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, B. F.; BASTOS, L. C. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. **Discursos socioculturais em interação:** interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola,

saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 39-66.

FACINA, A. Sujeitos de sorte: narrativas de esperança em produções artísticas no Brasil recente. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 1-34, 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2016.

FEDERICI, S. **O patriarcado do salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FUINI, L. L. Território, territorialização e territorialidade: O uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. **Terr@ Plural**, v. 8, n. 1, p. 225-249, 2014.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA**, v. 30.2, p. 257-288, 2014.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 64-89.

HELLER, M.; MCELHINNY, B. **Language, capitalism, colonialism**: toward a critical history. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

hooks, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

JEFFERSON, G. Issues in the transcription of naturally occurring talk: caricature versus capturing pronunciational particulars. **Tilburg papers in language and literature**, v. 34, p. 1-12, 1983.

KHALIL, S.; SILVA, D. N.; LEE, J. W. Linguaging Hope: The Transgressive Temporality of Marielle Franco in Brazil. In: MAKONI, S.; KAIPER-MARQUEZ, A.; MOKWENA, L. (Org.) **The Routledge Handbook of Language and the Global South/s**. Londres: Routledge, 2023. p. 19-28.

LABOV, W. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: W. LABOV, W. ____ **Language in the Inner City**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington, 1967.

LEAL, R. P.; COSTA, R. P. Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: legado, apontamentos e contribuições para a rede pública federal. In: LEAL, R. P.; DUARTE, P. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 138 diferentes contextos de ensino na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)**. João Pessoa: IFPB, 2020. p. 373-418.

LEAR, J. **Radical Hope**: Ethics in the face of cultural devastation. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

LEHER, R. Educação e Neofacismo no Governo Bolsonaro. In: REBUÁ, E. et. al. (Org.). **(Neo)fascismos e educação**: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. p. 47-85.

LINDE, C. **Life stories**: The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

LOPES; A. C.; FACINA, A.; SILVA, D. N. Sobrevivência, linguagem e diferença: política no tempo do agora. In: LOPES; A. C; FACINA, A.; SILVA, D. N. (Org.). **Nó em pinga d'água**. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis: Insular, 2019. p. 15-30.

MBEMBE, A. **Brutalismo**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da Linguística Aplicada. **Revista Odisseia**, n. 5, p. 1-11, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Discurso de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

NASCIMENTO, A. Universidade e cidadania: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. **Lugar Comum**, Porto Alegre, n. 17, p. 45-60, 2002.

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics and language education. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Org). **Encyclopedia of Language and Education**. Springer Science & Business Media LLC, 2008. p. 169-181.

PEREIRA, M. G. D.; SANTOS, F. M. Narrativas de deslocamento e evidencialidade: construções de entre-lugar de um emigrante mineiro de retorno dos Estados Unidos. In: PEREIRA, M. G. D.; BATOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. **Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 133-171.

PERUZZO, C. M. K.; VOLPATO, M. O. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. **Líbero**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. 2009.

PONTUAL, P. C. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 159-164.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 109-128.

REBUÁ, E. Educação e Fascismo sob o Governo Bolsonaro. In: REBUÁ, E. et. al. (Org). **(Neo)fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. p. 169-185.

SALVADOR, A. C. **Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

SANTOS, A. C. S. **Pensando estratégias para o enfrentamento da evasão em pré-vestibulares populares: um estudo de caso na Maré - Rio de Janeiro/RJ**. 2020. Dissertação (Mestrado em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) – Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, R. E. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, J. C.; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (Org.) **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2008, p. 188-204.

SANTOS, S. C. C. D.; PEREIRA, A. A. Antirracismo no currículo da EDUCAFRO: um movimento negro em direção à universidade. **O Social em Questão**, ano XXIV, n. 50, p. 107-130, maio/ago. 2021.

SANTOS, W. S. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In: p. BASTOS, L.C.; SANTOS, W. S. (Org). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. p. 21-35.

SILVA, D. N. “Foi assim que a gente conseguiu não morrer no Complexo do Alemão”: notas sobre uma pedagogia da esperança. In: FUZA, A. F.; PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. (Orgs.). **Pesquisas em Linguística Aplicada e Práticas de Linguagem**. Campinas: Pontes, 2020, p. 15-40.

SILVA, D. N.; LEE, J. W. “Marielle, presente”: Metaleptic temporality and the enregisterment of hope in Rio de Janeiro. **Journal Sociolinguistics**, v. 25, p. 1-19, 2020.

SILVA, E. S. **Ampliando Futuros**: o curso Pré-vestibular Comunitário da Maré. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 341-377, jan./jun. 2008.

TANNEN, D. **Talking voices**: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. 2 ed. Nova York: Cambridge University Press, 2007.

WEBER, M. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. In: FERNANDES, F. (Org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973. p. 140-143.

9. Anexos

Anexo 1 – Parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 52-2023 – Protocolo 48-2023
Proposta: SGOC 473583

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Narrativas de (des)esperança no pré-vestibular comunitário" (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autor: Vitor Azevedo Abou Mourad (Mestrando do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Maria das Graças Dias Pereira (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista que visa compreender a (co)construção da (des)esperança e das identidades de estudantes de pré-vestibular comunitário, situado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Abordará estudantes, desse pré-vestibular, do sexo masculino ou feminino, com idade variando de 18 a 51 anos, moradores da região. O estudo aplicará entrevista individual e grupal semiestruturadas, via plataforma Zoom. Conta com o suporte teórico-epistemológico da Linguística Aplicada Contemporânea em sua vertente interdisciplinar junto com os estudos de narrativa.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados.

Parecer: Aprovado.

Profa. Marley Maria Bernardes Rebuzzi Vellasco
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 21 de junho de 2023

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Narrativas de (des)esperança no pré-vestibular comunitário
Pesquisador responsável: Vitor Azevedo Abou Mourad
Contato telefônico: [REDACTED] **E-mail:** [REDACTED]
Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)
Contato telefônico: [REDACTED] **E-mail:** [REDACTED]
Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL)

Estimado(a) participante,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “Narrativas de (des)esperança no pré-vestibular comunitário”, que está sendo desenvolvida por mim, Vitor Azevedo Abou Mourad, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sob orientação da professora Dra. Maria das Graças Dias Pereira.

Esta pesquisa tem por objetivo principal investigar narrativas de estudantes de um curso pré-vestibular comunitário, percebendo suas esperanças e desesperanças nessa trajetória. Procuro também entender como esses estudantes se percebem enquanto vestibulandos, relacionando suas identidades à motivação e à desmotivação.

Se você decidir integrar este estudo, participará de entrevistas nas quais refletiremos, a partir da perspectiva de suas experiências e avaliações, sobre os pré-vestibulares comunitários. A primeira entrevista será individual – apenas você e o pesquisador – e a segunda, em grupo, com outros estudantes do curso pré-vestibular comunitário. As entrevistas, que acontecerão na modalidade remota, pelo aplicativo *Zoom*, terão tempo de duração variável a ser negociado com você, podendo ser interrompidas a qualquer momento sem qualquer ônus ou penalização.

Esta pesquisa foi submetida à Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (CEPq-PUC-Rio), respeitando os princípios e valores das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que garantem o sigilo, a confidencialidade e a privacidade dos dados gerados nas pesquisas. Por esse motivo, seu nome e quaisquer outros dados,

incluindo de outras pessoas, não serão mencionados, sendo utilizados nomes fictícios para garantir o anonimato.

Sua participação será uma interessante oportunidade de reflexão sobre as narrativas e construções identitárias de estudantes de um pré-vestibular comunitário. Além disso, a partir desse diálogo, sua contribuição possibilitará a criação e a divulgação de conhecimentos relevantes a respeito de participantes em espaços de educação popular.

Como possíveis riscos, você pode considerar certas perguntas desconfortáveis com informações a serem geradas são sobre suas experiências subjetivas e posicionamentos pessoais. De modo a reduzir esse possível mal-estar, a interação será desenvolvida de maneira aberta e flexível, com eventual reformulação ou até encerramento, caso assim deseje. Dessa forma, você pode escolher não responder a quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado, sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da conversa ou solicitar o seu encerramento.

A sua participação é totalmente voluntária e gratuita, não envolve quaisquer custos a você e não é necessário comprar qualquer equipamento ou material. Não haverá também nenhum tipo de compensação financeira relacionada a sua participação. Caso você decida deixar de participar do estudo ou, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá dano algum.

Solicitamos, assim, a sua colaboração para a realização de entrevistas, individual e/ou em grupo, e a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na pesquisa de mestrado em desenvolvimento, em disciplinas cursadas na pós-graduação, em eventos e em publicações acadêmicas. O seu nome será mantido em completo sigilo, por meio de nomeação fictícia, com o objetivo de preservar a sua identidade.

Informamos, também, que você terá livre acesso à transcrição da entrevista individual ou de grupo, com nomes fictícios, durante 5 anos, disponibilizada para você em material impresso, que lhe será entregue pessoalmente, quando solicitada. Além disso, as entrevistas também permanecerão em meu HD externo pessoal e individual. Assim, se, por algum motivo, você perder o arquivo disponibilizado com as entrevistas, você poderá solicitar a cópia armazenada em meu HD externo pessoal e individual, a ser entregue a você pessoalmente, em material impresso.

Caso haja qualquer dúvida, você poderá entrar em contato comigo, a qualquer momento, por telefone ou por *WhatsApp*, em chamadas de vídeo ou via ligação comum. O meu número é [REDACTED].

Este documento deve ser enviado de volta para mim, em PDF, por e-mail, já com a sua assinatura. As entrevistas virtuais serão realizadas após o recebimento

do termo de consentimento assinado. Este documento será emitido em duas vias: uma ficará com você e a outra, com o pesquisador.

A qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos a mim, Vitor (conforme contato acima), ou à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, cujos dados de contato encontram-se abaixo, no final, após as assinaturas. Em adição, você também terá livre acesso aos resultados da pesquisa em material impresso, a ser entregue pessoalmente, a partir de sua solicitação, que ficarão armazenados em meu HD externo pessoal e individual.

Pedimos que você assine este documento manualmente, com nome completo, e informe a sua autorização de gravação da entrevista, indicada a seguir.

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa acima descrita. Fui informado pelo pesquisador sobre a pesquisa, sobre seus benefícios e sobre seus riscos. Fui informado de que poderei retirar o meu consentimento quanto à minha participação a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de prejuízo para mim.

(☐) Autorizo a gravação da entrevista (☐) Não autorizo a gravação da entrevista

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2023.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Título do projeto: Narrativas de (des)esperança no pré-vestibular comunitário

Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Rua Marquês de São Vicente, 225, 2º andar do Edifício Kennedy – Gávea, Rio de Janeiro, RJ - 22453-900. Tel. (21) 3527-1618. A Câmara é a instância na Universidade que tem a atribuição de analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, quando solicitada.