



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SUE ELLEN GUIMARÃES DOS SANTOS FRANKLIN

APRENDER A (RE)ESCREVER: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO *HABITUS*
ESCRITURAL ACADÊMICO DE ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFC

FORTALEZA

2023

SUE ELLEN GUIMARÃES DOS SANTOS FRANKLIN

APRENDER A (RE)ESCREVER: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO *HABITUS*
ESCRITURAL ACADÊMICO DE ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Messias Dieb

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F915a Franklin, Sue Ellen Guimarães dos Santos.

Aprender a (re)escrever : o processo de construção do habitus escritural acadêmico de alunos ingressantes do Curso de Pedagogia da UFC / Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin. – 2023. 101 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Messias Dieb.

1. escrita acadêmica. 2. habitus de escrita. 3. relação com a escrita. I. Título.

CDD 370

SUE ELLEN GUIMARÃES DOS SANTOS FRANKLIN

APRENDER A (RE)ESCREVER: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO *HABITUS*
ESCRITURAL ACADÊMICO DE ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 30/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Maria Leidiane Tavares Freitas
Universidade da Integração Internacional
Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab - CE)

Aos meus filhos, João Arthur e Maria Flor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem deposito minha fé e a quem agradeço pelo dom da vida, pela saúde e sabedoria.

Aos meus pais, Regivânia e Álvaro Nemésio por terem me concedido a vida, pela dedicação em me formar como pessoa, pelos investimentos que fizeram ao longo da minha trajetória para que me formasse também como profissional. Pelo amor em todos os momentos da minha vida, por nunca terem medido esforços para que meus sonhos se realizassem.

Aos meus filhos, João Arthur e Maria Flor, por serem luz na minha caminhada e o motivo da minha luta, por terem a compreensão de que cada esforço será para evolução e melhoria de vida deles também. A quem eu dedico a vida e cada conquista.

Ao meu esposo, Vladerlan pelo apoio, amor e companheirismo, quem me deu forças para seguir em frente. Por nunca ter desistido e por ter me acompanhado em cada desafio e por comemorar todas as minhas conquistas, que também são nossas.

Aos meus irmãos, Rayldilson e Sonayri, por sempre acreditarem no meu potencial, por estarem ao meu lado em cada decisão.

À minha avó Maria Nair, por ter sido sempre um exemplo de mulher e força na minha vida e por apoiar minhas decisões.

Aos meus avós, tios, tias, sobrinhos, sogros, primos e cunhados que estiveram sempre por perto dando força e coragem.

Ao meu orientador, professor Dr. Messias Dieb, que dedicou seu tempo, atenção e paciência para realização deste trabalho e por ter me aceitado como sua orientanda mais uma vez. Por ser um exemplo de professor e de pessoa, por sua generosidade em compartilhar seu vasto conhecimento com humildade e paciência.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, por ter sido casa desde a minha graduação, me formando como estudante e profissional.

À professora Dra. Adriana Limaverde por ter aceitado o convite de participar da banca examinadora, pela disponibilidade de tempo em proferir as suas valiosas colaborações. Por ter sido uma professora atuante na minha formação inicial e na pós-graduação.

À professora Dra. Maria Leidiane Tavares, por ter aceitado o convite para participar da banca examinadora, pela disponibilidade de tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos estudantes do curso de Pedagogia da UFC, que colaboraram com esta pesquisa, pelo tempo concedido na escrita dos balanços de saber e das entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado e grupo de amigos da graduação, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas e por compartilharem os desafios da pós-graduação, especialmente os colegas da Linha de Linguagens e Práticas Educativas - LIPED.

Aos colegas do Laboratório de Escrita, *grafi*, pelos encontros, discussões, reflexões teóricas e colaboração com a minha pesquisa. E aqui, gostaria de agradecer, especialmente, a companheira de linha, de pesquisa, de escola e de vida, Elaine Vieira, por todas nossas conversas e por ter tornado esta etapa final mais leve e menos solitária.

Aos meus colegas da Secretaria de Assistência Social de Pacatuba e da E.E.F. Dr. Carlos Alberto de Almeida Ponte, espaços por onde passei neste período e que foram formativos e carregados de afetividade.

Aos gestores, Luís César e Juliana Ponte, e colegas da EM Raimundo de Moura Matos, pela força, disponibilidade em colaborar e por conceder a flexibilidade necessária para o cumprimento da última etapa do Mestrado.

“[...] a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação, [...]” (Bourdieu, 2007, p. 09)

RESUMO

Nesta pesquisa, analisei o processo de construção do *habitus* de escrita acadêmica entre estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC, descrevendo as disposições integrantes desse *habitus* e o auxílio delas na reivindicação de uma identidade de escritor acadêmico. Como principais fontes teóricas, utilizei discussões de Vygotsky (2007; 2009) acerca da escolarização, bem como a noção de relação com a escrita de Barré-de Miniac (2002; 2006), a abordagem sobre os letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014) e os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural de Bourdieu (1993; 2001; 2004; 2008). Como metodologia, foram considerados traços da abordagem etnográfica de pesquisa e da pesquisa (auto)biográfica, através das seguintes técnicas de construção de dados: *observação participante*, *balanço do saber* (Charlot, 2009) e *entrevista semiestruturada*, as quais foram realizadas com estudantes recém-ingressos na universidade, tanto ao longo do primeiro semestre do curso como depois que o já tinham concluído. A análise dos dados permite concluir que as disposições que ajudaram a constituir os *habitus* de escrita dos estudantes estão direcionadas às relações sociais e de poder advindas do campo familiar e escolar, a partir dos quais eles concebem a escrita, na grande maioria das vezes, como um dom ou domínio de uma técnica com finalidade avaliativa. Ao chegarem à Universidade, há um processo de reconfiguração nas disposições incorporadas ao longo das trajetórias escolares dos estudantes, ao qual se incorporam novas disposições quanto aos seus modos de sentir, pensar e agir em relação a essa prática social chamada escrita acadêmica. Um exemplo dessas reconfigurações é que, agora, para além de regras gramaticais e padrões da língua portuguesa, eles precisam também dar conta das normas da ABNT e de fundamentar suas afirmações em leituras provenientes da própria comunidade acadêmica. Portanto, ao reconstruírem seus *habitus* escriturais acadêmicos, os estudantes passam a se relacionar com a escrita buscando delinear uma identidade/condição de escritor em que sabe se comunicar com seus pares, bem como interagir com as relações de poder presentes no campo acadêmico e com os significados atribuídos à escrita como um capital cultural nesse novo espaço de relações que se descortina para eles.

Palavras-chave: escrita acadêmica; *habitus* de escrita; relação com a escrita.

ABSTRACT

In this research, I analyzed the process of construction of the academic writing *habitus* among students entering the Pedagogy course at UFC, describing the dispositions that build this *habitus* concept and their assistance in the claiming of an identity as an academic writer. As the main theoretical sources, we used speeches by Vygotsky (2007; 2009) about schooling, as well as the notion of relationship with writing by Barré-de Miniac (2002; 2006), the approach to academic literacies by Lea and Street (2014) and Bourdieu's concepts of *habitus*, field and cultural capital (1993; 2001; 2004; 2008). As a methodology, traces of the ethnographic research approach and (auto)biographical research were considered, through the following data construction techniques: participant observation, balance of knowledge (Charlot, 2009) and semi-structured interviews, which were carried out with beginner students in university, both during the first semester of the course and after having already completed it. Data analysis allows us to conclude that the dispositions that helped to constitute the students' writing *habitus* are guided to social and power relations arising from the family and school ambience, from which they conceive writing, in the most cases, as a gift or mastery of a technique with an evaluative purpose. When arriving at the University, there is a process of reconfiguration in the dispositions incorporated throughout the students' school trajectories, which incorporates new dispositions regarding their ways of feeling, thinking and acting in relation to this social practice called academic writing. An example of these reconfigurations is that, now, in addition to grammatical rules and standards of the Portuguese language, they also need to take account of ABNT standards and base their statements on readings from the academic community itself. So, when reconstructing their academic writing *habitus*, students begin to relate to writing, trying to design an identity/condition as a writer in which they know how to communicate with their peers, as well as interact with the power relations present in the academic field and with the meanings attributed to writing as cultural capital in this new space of relationships that is opening up for them.

Keywords: academic writing; writing *habitus*; related to writing.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos colaboradores da pesquisa	40
Tabela 2 - Categorização referentes ao primeiro objetivo	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ATD	Análise Textual Discursiva
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Faced	Faculdade de Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
UFC	Universidade Federal do Ceará
TEA	Transtorno do espectro autista
TDAH	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
trad.	Tradutor

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	A escolarização como ponto de partida para a relação consciente com a escrita	20
2.2	A relação com a escrita e suas dimensões	23
2.3	O ensino da escrita no modelo dos letramentos acadêmicos	26
2.4	A construção do <i>habitus</i> escritural acadêmico	31
3	METODOLOGIA	37
3.1	Tipo de pesquisa	37
3.2	Local e sujeitos da pesquisa	39
3.3	A construção do <i>corpus</i> e a análise dos balanços de saber	45
3.4	Construção e análise das entrevistas individuais	50
3.5	Questões éticas da pesquisa	51
4	HABITUS ESCRITURAL E A RELAÇÃO COM A ESCRITA: DISPOSIÇÕES INCORPORADAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES	52
4.1	Modos de sentir acerca da escrita: disposições que geram investimentos	53
4.2	Modos de pensar sobre a escrita: disposições que geram representações/concepções	61
4.3	Modos de fazer e agir sobre a escrita: disposições que despertam atitudes	64
5	TORNAR-SE UM ESCRITOR ACADÊMICO: RECONFIGURAÇÃO DE UM <i>HABITUS</i> ESCRITURAL	70
5.1	Das relações familiares à relação professor-aluno	71
5.2	Da escrita avaliativa à escrita que comunica	74
5.3	Das regras gramaticais às regras do campo acadêmico	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83

6.1 Sintetizando alguns resultados da pesquisa	83
6.2 Contribuições da Pesquisa para o Campo Educacional	87
6.3 Sugestões/questões para pesquisas futuras	88
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
APÊNDICE B – BALANÇO DE SABER E PERFIL DOS COLABORADORES	96
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	98
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFC	99

1 INTRODUÇÃO

O desejo de muitos estudantes brasileiros é o ingresso na universidade, um caminho muito complexo e seletivo. São anos que antecedem a esse período, os quais serviram de base para os momentos vivenciados no ensino superior. Sendo quase uma unanimidade, após ingressarem na academia, os estudantes se deparam com novos desafios e possibilidades de aprendizagem em relação aos quais deverão aprender a conviver, construindo saberes que os guiarão na tarefa de atender às demandas do ensino superior. Com isso, iniciam-se as adaptações a esse novo ambiente de ensino-aprendizagem e o encontro com práticas singulares à ambiência universitária.

São comportamentos, regras e costumes que não faziam parte de sua rotina como estudante da educação básica e que agora, como estudante recém-ingresso no ensino superior, tornam sua adaptação um grande desafio. Entre as queixas mais frequentes de estudantes que ingressam na universidade está uma nova perspectiva de comunicação por meio da língua escrita. Os estudantes se deparam com o desafio de escrever gêneros textuais acadêmicos, com os quais, possivelmente, não tiveram contato anteriormente. Conforme já havia afirmado em trabalho anterior, “isso se justifica ainda porque, mesmo que esses estudantes já cheguem à graduação alfabetizados e produtores de texto, do ponto de vista da aquisição da linguagem escrita, a sensação mais frequente entre eles parece ser a de que se faz necessário ‘(re)aprender a escrever’” (Franklin, 2018, p. 08). Contudo, não são somente os usos da escrita que tornam o ensino superior desafiador para os ingressantes, mas igualmente o contexto e o ambiente em que estão se inserindo.

Isso se deve, entre outros fatores, ao fato de o ambiente acadêmico, como já afirmei, possuir algumas particularidades, sejam estas na forma de pensar, de interagir, de construir conhecimento e/ou de associar informações entre si, por meio de diferentes modos de utilização da linguagem (Fisher, 2008). Em função disso, surge um tensionamento no que diz respeito ao fato de o estudante precisar de uma adaptação aos modos de usar a escrita nesse novo ambiente, pois terá que usar como base, para isso, o que foi vivenciado ao longo do período escolar, já que essa é sua referência mais sólida em relação aos usos da escrita. Desse modo, configuram-se, para os estudantes, dois ambientes de ensino-aprendizagem que apresentam diferentes objetivos e, com estes, novas perspectivas de uso da linguagem: de um lado a educação básica e do outro o ensino superior, cada um com suas peculiaridades acerca da escrita e seus usos.

Quanto ao primeiro, possivelmente o grande equívoco das práticas de leitura e escrita seria o excesso de aulas sobre conteúdo da gramática da língua portuguesa em

detrimento do uso real dessa língua em diferentes situações de interação e comunicação. Isso se justifica, em grande parte, porque os exercícios escolares visam, quase sempre, a realização de avaliações objetivas. É o caso, por exemplo, do Ensino Médio em que, de modo geral, visa “preparar” o estudante para o ingresso na universidade com foco principal no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As provas do ENEM são compostas, no geral, por questões objetivas, salvo a prova de redação que, recorrentemente, utiliza um único gênero, a redação escolar, e que é orientado para ser produzida em uma sequência de texto específica: a dissertativo-argumentativo. Esses dois aspectos problemáticos nos levam a questionar sobre o modo como é realizado o ensino da escrita no Ensino Médio. Portanto, trata-se de um fator relevante para as dificuldades que os estudantes encontram ao chegarem à academia, as quais se devem, em parte, à aprendizagem da escrita com um objetivo preponderantemente avaliativo. Por mais que a escola possa introduzir outros gêneros e abordagens para o ensino de língua materna (falada ou escrita), a Universidade traz outros conhecimentos, práticas e mentalidades que deverão ser aprendidos e mobilizados.

Mediante as dificuldades decorrentes da pouca familiaridade com certos gêneros do universo acadêmico e, igualmente, da negligência quanto a uma prática de escrita mais comunicativa do que avaliativa, os estudantes se deparam com fatores que podem influenciar positiva ou negativamente os processos de construção de sua condição como escritores na nova jornada escolar que se apresenta para eles. Em outros termos, posso dizer que todos esses fatores estão de algum modo interferindo no processo de construção do *habitus* (Bourdieu, 1993) de escrita acadêmica. Tais fatores podem, nesse sentido, envolver desde as práticas pedagógicas, anteriores e atuais, até suas relações com os pares, com os docentes e com a escrita (Barré-De Miniac, 2002).

O *habitus* é “um conjunto de disposições psíquicas socialmente condicionadas, que estruturam as representações e as práticas sociais dos agentes que somos” (Bourdieu; Passeron *apud* Charlot, 2021, p. 04). Nesse sentido, ele não é imutável e é construído através de vivências familiares, sociais e escolares. Além disso, as disposições que compõem o *habitus* auxiliam os sujeitos a compreender a particularidade do processo de construção das identidades, a partir de mudanças estruturais e institucionais das agências tradicionais da socialização. Todos esses aspectos são relevantes na construção da relação que o sujeito estabelece com a escrita e vão determinar, como sinalização de um *habitus* escritural, o desenvolvimento de sua condição como escritor no momento de sair da escola para a universidade.

A maioria dos cursos de ensino superior, em especial os de ciências humanas e de formação de professores, utilizam gêneros textuais acadêmicos, como resenhas, projetos de pesquisa e artigos científicos, os quais são produzidos a partir das disciplinas que são ofertadas. Encontra-se, assim, uma forte divergência com as avaliações e atividades realizadas durante o ensino médio, no qual, como supomos anteriormente, utilizam a leitura e a escrita geralmente para a resolução de questões objetivas. Nesse sentido, no entanto, pode-se inferir que não é somente uma prática de escrita que é capaz de construir um *habitus* de escrita, pois, nesse processo, outros fatores entram também em ação, tais como as relações sociais, os elementos históricos que circundam a vida das pessoas e as questões afetivas que igualmente devem ser consideradas.

Tal como afirmei anteriormente, Marinho (2010) assevera que as dificuldades de leitura e escrita de textos acadêmicos são queixas constantes, tanto de professores quanto de estudantes e que estas devem ser transformadas em propostas de ensino e pesquisa. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica não deve ser visto como compensatório e/ou para preencher lacunas deficitárias do processo de escolarização (Marinho, 2010). De igual modo, considero que não é uma obrigação para os professores da educação básica proporem um trabalho com gêneros típicos da universidade, apenas para que o estudante não chegue ao ensino superior com "déficit" na prática de escrita desses gêneros. Afinal, isso seria tão equivocado quanto inadequado, haja vista as práticas de escrita serem sempre situadas no que diz respeito às suas demandas e, por isso, talvez se perdesse o sentido dessa escrita.

Contudo, como em qualquer outro nível do processo de escolarização, é constatável uma expectativa criada pela comunidade acadêmica sobre o estudante que ingressa na universidade, a qual precisa ser discutida, investigada e divulgada. Isso se justifica porque do estudante é esperado que ele possua uma autonomia, tanto no que diz respeito a um comportamento mais amadurecido quanto acerca de seus processos de escrita. Vale ressaltar, tal qual Freire (1996), ao expressar sua definição sobre educação bancária, que muitas das práticas pedagógicas acabam estimulando a condição de um estudante passivo e pouco empoderado. Isto também se reflete nas dificuldades que os estudantes enfrentam ao chegar à universidade, em relação ao seu processo de construção do *habitus* escritural acadêmico.

Tal como afirma Bazerman (2018, p. 116), “a escrita acadêmica na Universidade [...] desafia os estudantes a inovar significados e planos para começarem a formar as identidades sobre as quais construirão carreiras”. Desse modo, trata-se de uma ambiência na qual o estudante, em sua escrita, vai precisar avançar por caminhos muito mais amplos do que aqueles que são prescritos pelo livro didático e reforçados pelos professores da educação básica,

conforme assevera esse mesmo autor. Assim sendo, colocando-me igualmente como alguém que experienciou esse processo, afirmo que o interesse em estudar a temática da relação com a escrita acadêmica, e o *habitus* escritural que dá contornos a essa relação, surgiu a partir de três diferentes vivências durante a minha formação inicial, em especial na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A primeira dessas vivências tem a ver com as dificuldades que enfrentei no início do curso ao me deparar com um universo de leitura e escrita desconhecido e complexo. Pedagogia foi meu primeiro e único curso de graduação. Nesse curso, ocorreu meu primeiro contato com a academia, o qual se deu no espaço da Faculdade de Educação da UFC. Logo no primeiro dia de aula, percebi que seria um novo mundo, repleto de desafios e possibilidades de criação, o que me assustou um pouco. Desde então, questionava-me, por diversas vezes, se “aquilo era para mim” e/ou se os demais colegas tinham essa mesma sensação. Escrever sem copiar de *sites* de buscas, expondo e elaborando ideias, era algo surreal e diferente da minha realidade até então.

Durante minha vida escolar, anterior à entrada no ensino superior, tive muito acesso a práticas de leitura e escrita, entretanto todas voltadas para fins avaliativos. Ao meu ver, seria como se todas as atividades desenvolvidas durante a educação básica, da qual vivenciei, fossem voltadas basicamente para realizar provas, exames e demais atividades de cunho avaliativo. Sendo assim, elas pareciam não me proporcionar os meios necessários para pensar, criar e interagir por meio de minhas próprias ideias, mas tão somente reproduzir ideias de outros nas tarefas escritas.

Após superar os desafios iniciais, veio a segunda vivência que foi quando passei na seleção para o Programa de Iniciação à Docência (PID), monitorando a disciplina "Metodologia Científica". Nela, pude perceber que não somente eu, mas a maior parte dos estudantes ingressantes também sentia a mesma dificuldade em relação à escrita de textos acadêmicos, especialmente os alunos recém-ingressos. Eles apresentavam uma enorme dificuldade de produzir os textos propostos, em especial o gênero resenha, no qual eles não conseguiam expor com tranquilidade suas ideias sobre o que estava sendo resenhado, compondo, assim, o movimento retórico da avaliação. Especialmente nessa parte do texto, encontravam-se as fragilidades, pois os estudantes deveriam expor sua crítica em relação ao que leram. Nesse momento, então, percebi que não era somente comigo, mas com quase todos os alunos, os quais também apresentavam aquela dificuldade.

Diante das duas situações anteriores, cheguei à conclusão que deveria pesquisar sobre o tema e, assim, surgiram as questões que investiguei em meu Trabalho de Conclusão de

Curso (TCC). Naquele trabalho (Franklin, 2018), pude investigar a percepção que os estudantes do referido curso tinham acerca das práticas de leitura e escrita no ensino superior, com foco nas contribuições dos docentes para a superação de dificuldades. Durante a realização da pesquisa para a monografia (TCC) e minha terceira vivência significativa, percebi que o tema ia muito além das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, pois fazia parte de todo um processo de construção de um *habitus* escritural acadêmico. Desde então, muitas outras dúvidas surgiram e ligações teóricas foram estabelecidas para a escolha final do tema que venho abordar nesta dissertação.

O primeiro contato que tive com o conceito de *habitus* foi na disciplina de Antropologia da Educação, ainda na graduação. O conceito, no período foi atrelado às leituras que questionavam o fracasso escolar. Mas já época, me trouxe indagações de como esse conceito se aplicaria em várias áreas da educação no sentido macro e micro.

Já na escrita do TCC, tive contato com a leitura de um artigo, sugerido pelo orientador, da pesquisadora Compton-Lilly (2018), intitulado “Desenvolvendo o *habitus* da escrita: um estudo de caso de uma década a respeito de um jovem escritor”. Neste artigo, a escrita teve por objetivo compreender o processo de tornar-se um escritor e, ainda, como essas disposições ajudaram o estudante Pedro à medida que ele avança em seus estudos para além do ensino médio. A pesquisa se deu por meio do estudo do caso de um estudante norte-americano ao longo de 10 anos da sua trajetória escolar, no seu processo de se tornar um escritor na educação básica. Este estudo, me trouxe nortes importante na compreensão e direcionamento para o conceito de *habitus* escritural. Ao compreender que o referido *habitus* tem suas disposições adquiridas durante o período escolar, se deu minha perspectiva de que esse processo continua na universidade e se reconfigura para o *habitus* escritural acadêmico.

Nessa perspectiva da construção do *habitus* escritural acadêmico, Sousa (2021) também realizou sua pesquisa de doutorado, resultando na tese intitulada “A relação entre a formação inicial e as trajetórias de incorporações de *habitus* de escrita de estudantes de Pedagogia”. O objetivo do autor foi investigar a relação entre a formação no Campo da Pedagogia e as trajetórias em que se constituíram *habitus* de escrita e de docência dos estudantes que adentram esse campo. Dessa forma, sua visão se volta para a formação de professores e como o *habitus* escritural acadêmico se relaciona com a docência. O autor realizou sua pesquisa também no curso de Pedagogia, porém em outra instituição de ensino.

Tais pesquisas me auxiliaram a compreender a construção do *habitus* escritural acadêmico, na medida em que os autores buscam investigar essa construção em dois diferentes ambientes de aprendizagem e ao me propor a pesquisar o referido objeto se fez necessário

compreender também que embora os dois campos possuam diferentes objetivos de aprendizagem, eles também são interdependentes.

Assim sendo, trago aqui uma discussão acerca das concepções que os estudantes constroem sobre a escrita acadêmica, bem como sobre a forma como os estudantes percebem o seu processo de tornar-se um escritor acadêmico e, por conseguinte, sobre os fatores que influenciaram e continuam influenciando a construção do *habitus* que esses sujeitos desenvolvem em relação a essa prática de escrita. Nesse percurso, escolhi como lócus a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, considerando o curso de graduação nela ofertado e pelo qual fui graduada. Com base no exposto, levantei o seguinte questionamento: Como tem se caracterizado o processo de construção do *habitus* de escrita acadêmica entre os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC?

Para responder a referida questão, fez-se necessário traçar algumas questões específicas: Que disposições deram suporte aos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC em seu processo de apropriação da escrita ao longo dos anos escolares? Como essas disposições ajudaram os referidos estudantes a reivindicarem uma condição de escritor acadêmico à medida que avançavam em seus estudos no primeiro semestre do curso de Pedagogia da UFC? Delimitei, então, como objeto de estudo o processo de construção do *habitus* escritural acadêmico entre estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC.

Por esta razão, a pesquisa aqui relatada teve como objetivo geral analisar o referido processo de construção do *habitus* escritural acadêmico entre os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC. Como objetivos específicos, tracei as seguintes ações: 1) Descrever as disposições que deram suporte aos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC em seu processo de apropriação da escrita ao longo dos anos escolares; 2) Analisar a contribuição dessas disposições na construção de uma condição de escritor acadêmico à medida que estudantes avançavam em seus estudos no primeiro semestre do curso de Pedagogia da UFC.

Compreender como esse *habitus* escritural acadêmico se constrói é importante tanto para comunidade acadêmica, quanto escolar. Analisar essa construção envolve inteiramente os dois campos, pois neles se incorpora tal *habitus* e, portanto, as práticas docentes e do próprio ambiente de aprendizagem podem contribuir nos modos com os quais os estudantes passa a sentir, pensar e fazer sua escrita e se relacionar com ela. Compreender esse processo através da narrativa dos próprios sujeitos envolvidos nele, pode ser um passo primeiro para mudança de práticas pedagógicas capazes de tornar a aprendizagem da escrita de fato eficaz e significativa.

Devido ao fato de que a construção do *habitus* depende, entre outros fatores, do que foi vivenciado pelo sujeito durante sua trajetória de vida, utilizei-me da pesquisa qualitativa, com traços de uma pesquisa etnográfica e biográfica. A investigação se deu com base em vivências junto aos estudantes em seu lócus de atuação, ou seja, a Faculdade de Educação da UFC, e por meio de relatos dos estudantes acerca de suas trajetórias escolares, bem como as histórias de vida que trazem significados a essas trajetórias. Utilizei como instrumentos de coleta de dados a observação participante, o balanço de saber (Charlot, 2009) e a entrevista semiestruturada. Foram sujeitos desta pesquisa alguns estudantes recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFC, tanto ao longo do primeiro semestre do curso como depois que já o haviam concluído.

As observações foram realizadas durante o período do estágio de ensino superior, a qual é uma atividade obrigatória do curso de Mestrado em Educação do PPGE - UFC. Participaram da construção do balanço do saber quarenta estudantes, com o perfil acima descrito, tanto por meio virtual quanto presencial. Participaram da entrevista cinco desses alunos, sendo aqueles que contribuíram com mais informações acerca das questões desta dissertação. Compõem, portanto, o *corpus* de análise, nesta pesquisa, textos de anotações durante as observações, bem como dos balanços de saber e das entrevistas, os quais foram analisados de acordo com a técnica da análise textual discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2007).

Para relatar essa pesquisa, na primeira parte da dissertação apresento, aos leitores, os objetivos, as questões, hipóteses e contextualização de minha pesquisa, bem como uma forma breve de como foram realizadas as coletas de dados e resumidamente do que se trata cada capítulo que apresentarei.

A segunda seção consiste na apresentação da fundamentação teórica, dividida em duas subseções, que seguem a linha de raciocínio na qual pensei e escrevi cada passo desta pesquisa, ou seja, os objetivos específicos. Na primeira subseção, são realizadas discussões teóricas que envolvem o processo de escolarização, explanando que são conceitos espontâneos e científicos (Vygotsky, 2007; 2009) e a aquisição da escrita como um desses conceitos até chegar na relação que o sujeito estabelece com ela ao longo de sua vida escolar e acadêmica (Barré-De Miniac, 2002; 2006). A segunda subseção é dedicada à definição de letramento (Soares, 2010) e à apresentação do modelo de estudo dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014), explicitando o modo como esses conceitos conversam e corroboram com a construção do *habitus* (Bourdieu, 1993; 1998; 2001; 2004; 2008) escritural acadêmico. Dessa forma, meu estudo se deu principalmente por meio da interface teórica construída a partir de Bourdieu (1993; 1998; 2001; 2004; 2008) e Barré-De Miniac (2002; 2006)

Enquanto a terceira parte descreve, com detalhes, o desenho metodológico realizado para esta pesquisa, por meio dos caminhos escolhidos, a descrição dos sujeitos, o lócus e todo processo que foi executado para o alcance dos objetivos estabelecidos, a quarta parte apresenta a discussão e a análise dos resultados da pesquisa. Inicialmente, com enfoque no alcance do primeiro objetivo, onde serão descritas as disposições adquiridas no período escolar que deram suporte aos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC em seu processo de apropriação da escrita acadêmica. Em seguida, correspondentemente ao segundo objetivo específico, busquei descrever como essas disposições ajudaram os referidos estudantes a reivindicar uma condição de escritor acadêmico à medida que avançavam em seus estudos no primeiro semestre do curso de Pedagogia da UFC.

Finalizando o texto da dissertação, as considerações finais, nas quais são elencados os principais pontos de reflexão nesta pesquisa, bem como sua relevância para o meio acadêmico e escolar, além das questões que poderão, futuramente, alavancar o fôlego para novas pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o intuito de responder às questões apresentadas e atingir os objetivos traçados para esta pesquisa, julgo necessário utilizar e aprofundar leituras relativas ao tema como suporte teórico para embasamento da temática abordada. Para tanto, utilizei conceitos importantes para a compreensão das questões apresentadas nesta pesquisa e que serão abordados de forma a realizar ligações existentes entre eles. Assim sendo, discutirei a construção do *habitus* como algo que está diretamente ligada às experiências vivenciadas durante etapas anteriores da vida do sujeito e, por isso, é que se faz necessário que entendamos o conceito de *habitus* e discutamos sobre os processos de escolarização. As etapas iniciais e finais do período da educação básica, atreladas a toda a trajetória de vida dos estudantes são de importante significação para a construção desse processo, ao qual me propus a investigar.

2.1 A escolarização como ponto de partida para a relação consciente com a escrita

Para compreender como tem se dado o processo de construção do *habitus* escritural na academia, torna-se fundamental a compreensão de como o processo de escolarização pode interferir diretamente nessa construção e na relação que é estabelecida entre o sujeito e um importante objeto do mundo escolar e social: a escrita. Para tanto, utilizei as ideias de Vygotsky

(2007; 2009), que explana sobre o processo de escolarização, e de Barré-De Miniac (2002) acerca da relação com a escrita. Na interligação entre as ideias desses dois autores, fiz uso das reflexões de Lea e Street (2014) acerca do modelo de estudo dos letramentos acadêmicos por considerar que tais letramentos, como dizem esses autores, ao perpassar todos os níveis educacionais, desde a pré-escola, e, por isso, a meu ver, apresentam-se como modos de estabelecer uma relação com a escrita que são assimilados ao longo do processo de escolarização.

Esse processo marca uma etapa fundamental no desenvolvimento do sujeito. É durante esse período que a criança desenvolve conceitos que o auxiliarão na compreensão do mundo e na sua relação com o conhecimento. Para tanto, Vygotsky (2007; 2009) traz dois importantes conceitos que auxiliam na compreensão do processo de escolarização: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

O primeiro diz respeito a tudo o que a criança aprende de forma não-sistematizada, decorrente das relações e experiências com outros sujeitos e objetos de forma não consciente e elementar. A criança utiliza esses conceitos e apreende seus mecanismos, entretanto não há uma consciência da criança acerca dessa compreensão. O que vale ressaltar é que tais conceitos são construídos desde antes do ingresso da criança à escola, pois são construídos na família, em sociedade e moldados de acordo com o modo de vida e o contexto em que a criança está inserida.

A exemplo da fala, a criança desenvolve essa atividade vendo os adultos e as crianças maiores executando-a de forma espontânea. Isso não significa que não seja necessário o estímulo da família, mas significa que não é um saber adquirido de forma sistemática, elaborada e intencional. Falo da criança, pois os estudos do autor russo aqui mencionado utilizaram essa fase de escolarização, entretanto, entendo que os conceitos espontâneos nos acompanham durante toda a vida, nos moldando a sermos quem somos e o modo como nos comportamos diante de determinadas situações e lugares. Portanto, trata-se de uma aprendizagem contínua, não sistemática e colaborativa.

Os conceitos científicos, por sua vez, referem-se aos saberes sistematizados, ou seja, aos conceitos formados dentro de um processo intencional e arbitrário de ensino e que exigem da criança “uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento” (Vygotsky, 2009, p. 260). Nesse processo, para Vygotsky (2009), os conceitos científicos, na idade escolar, são fundamentais no amadurecimento das funções psicológicas superiores. Assim,

independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas mas continua

indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (Vygotsky, 2009, p. 261).

Dessa forma, o desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia com a relação mediada entre um sujeito e os objetos do mundo social, que é normalmente desenvolvida e determinada pelo professor – que é o mediador nesse processo - abrindo caminho para a reconstrução e a elevação dos conceitos espontâneos a níveis mais altos de consciência por parte da criança.

Em contrapartida, os conceitos espontâneos funcionam como base para que os conceitos científicos se instalem e se desenvolvam, fornecendo o apoio e a estrutura necessários para sua aquisição. A escola, para Vygotsky (2009), é fundamental nesse processo ao atuar nas funções psicológicas superiores, através do ensino de conceitos científicos, organizando e determinando o seu desenvolvimento ao ser internalizado pelas crianças. Portanto, o processo de escolarização marca uma nova etapa do desenvolvimento do sujeito, contribuindo na apropriação de conceitos científicos de forma sistematizada e intelectualizada.

O processo de aquisição da linguagem escrita é, por excelência, parte integrante e fundamental do processo de escolarização, uma vez que gera modificações no uso da linguagem e na constituição de inúmeras funções psicológicas superiores. Sobre isso, Vygotsky (2007) apresenta elementos que ajudam a compreender como o processo de aquisição da escrita se dá. Para o autor, os desenvolvimentos biológico e cultural se entrelaçam e a escrita tem papel fundamental no desenvolvimento cultural da sociedade. A criança, então, acrescenta uma nova aprendizagem e passa a ter não apenas a compreensão sobre a fala, mas também sobre a linguagem escrita.

Sobre a relação existente entre a fala e a escrita, o autor explana que

a escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. [...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem do pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material (Vygotsky, 2009, p. 312-313).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a fala se torna, de um lado, a forma mais rápida de se comunicar para a criança, por outro lado, a aquisição da linguagem escrita permite à criança alcançar um patamar de abstração e operação de conceitos de forma mais sistematizada, reconstruindo, desse modo, seu sistema psicológico.

Ainda segundo Vygotsky,

Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de

todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego da fala (Vygotsky, 2009, p. 31).

Dessa forma, enquanto a fala se apresenta como um conceito espontâneo que dispensa uma sistematização em seu processo de aprendizagem, a linguagem escrita exige essa sistematização, a qual se constitui dentro de um processo arbitrário de aquisição de conceitos científicos, cujo principal objeto é a escrita.

A partir de então, o sujeito passa a estabelecer uma relação direta com a escrita, a qual passa pela construção de diversos significados e pela compreensão acerca da forma como a utilizará em situações socialmente situadas. Para melhor discutir sobre esta relação que o sujeito passa a estabelecer com a escrita, utilizarei os conceitos de Barré-De Miniac (2002), que ajudará a compreender como estudá-la e quais são os fatores que mais contribuem para esse estudo.

2.2 A relação com a escrita e suas dimensões

Para Barré-De Miniac (2002, p. 31)¹, esta relação com a escrita “se refere a todos os sentidos construídos pelo escritor sobre a escrita, sua aprendizagem e seus usos”. Estes sentidos são construídos ao longo de toda a vida e podem ser singulares ou compartilhados pelo grupo social, mas que é sempre reorganizado por um sujeito, que é único e singular. Ou seja, cada sujeito desenvolve a sua relação com a escrita de forma única, ainda que engajado socialmente. Portanto, a relação com a escrita, ainda que singular, toma como parâmetro as práticas sociais nas quais o sujeito está inserido e por meio delas aprende sobre os diversos usos da escrita, construindo, desse modo, seus letramentos sociais (Street, 2014).

Ao longo desse processo de singularização, a partir do engajamento social, os estudantes, como sujeitos que fazem uso da linguagem escrita, vão atribuindo um valor, isto é, dando um sentido às práticas de escrita de acordo com as crenças que circulam à sua volta. A partir das reflexões de Bourdieu (1993), os valores só existem na relação social e, por isso, a relação com a escrita perpassa pela trajetória de vida dos estudantes, por meio da qual eles vão desenvolvendo seus letramentos. Para explicar como a relação com a escrita acontece, Barré-de Miniac (2002) estabelece quatro importantes dimensões que a constituem: 1) os

¹ Citações diretas com esta referência foram retiradas de uma tradução livre do texto original, realizada pelo Prof. Dr. Messias Holanda Dieb para fins de estudo no *γραφική* (grafi) - Laboratório de Estudos da Escrita da Universidade Federal do Ceará.

investimentos feitos na escrita, 2) as opiniões e atitudes a respeito da escrita, 3) as concepções de escrita e 4) os modos de verbalização a propósito das práticas de escrita.

A dimensão dos investimentos diz respeito ao “interesse afetivo pela escrita e da quantidade de energia que é dedicada a ela” (Barré-De Miniac, 2002, p. 31). Esse interesse afetivo dependerá de muitos fatores, entre eles estão aqueles que estão vinculados “às situações ou aos contextos de escrita, bem como aos tipos de escritos associados a essas situações” (p. 32). Os investimentos, portanto, traduzem os esforços vinculados ao interesse que os sujeitos manifestam em relação à aprendizagem da escrita, iniciando-se no convívio familiar e social e perpassando todos os níveis da escolarização, desde a educação infantil até a universidade.

Mediante as reflexões de Barré-De Miniac (2002), percebe-se que durante a escolarização os investimentos dependem muito dos adultos responsáveis pelas crianças, seja no tocante ao contexto familiar ou ao social/escolar em que ela está envolvida. No decorrer do período em que a criança se desenvolve, chegando à adolescência (ensino médio) e à vida adulta (ensino superior), esses investimentos vão se tornando mais singularizados e particulares, por um lado, e altamente sociais por outro. Isso se justifica porque à medida em que os sujeitos criam suas mobilizações internas para a apropriação da escrita, isto é, fazem seus investimentos na escrita, essa apropriação precisa levar em consideração também o estilo e o propósito dos gêneros de texto que eles produzem. Afinal, para uma comunicação eficaz é preciso que os sujeitos, por meio de gêneros de textos escritos, atendam a funções sociais de comunicação específicas.

Atreladas à dimensão dos investimentos, as opiniões e atitudes a respeito da escrita dizem respeito, segundo Barré-De Miniac (2002, p. 33), aos “sentimentos e valores atribuídos à escrita e aos seus usos; são pontos de vista e julgamentos expressos, bem como expectativas em relação à escrita concernentes ao sucesso escolar ou à vida social”. Isso se justifica porque, para que haja investimentos feitos na escrita, os sujeitos precisam atribuir um sentido (um valor). Para a autora citada, essas opiniões estão diretamente ligadas aos discursos dos sujeitos enquanto as atitudes aos comportamentos que são apresentados por eles em relação à escrita. Assim sendo, as opiniões têm a ver com o que os sujeitos pensam sobre a escrita e as atitudes com o modo como eles agem ao escrever, exteriorizando suas ideias sobre a relevância que atribuem a essa prática.

As concepções de escrita tratam, por sua vez, da maneira pela qual os sujeitos representam a atividade de escrita e seu aprendizado, ou seja, o modo como eles criam representações sobre a escrita. Desde já, quero dizer que utilizo o termo representações com base no que Abric (2001, p. 156) afirma ao definir o termo. Segundo o autor, uma

representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Como é possível perceber por essa definição, as representações englobam inclusive duas das dimensões da relação com a escrita apresentadas por Barré-De Miniac (2002): as opiniões e atitudes a respeito da escrita e as concepções de escrita. Portanto, é justamente na definição dessas concepções acerca da escrita que analiso como a condição de escritor é apresentada pelos estudantes que participaram deste estudo. Ou seja, tem a ver com a forma como eles desenvolvem e organizam as ideias, as palavras e o contexto no qual atuam como escritores.

Para Barré-De Miniac (2002), a escrita pode ser vista, por exemplo, por duas concepções distintas: como um dom e como uma técnica simples de codificação de um pensamento elaborado externamente. A título de exemplificação, em minha monografia de graduação, durante as entrevistas, ouvi muitas vezes falas relativas ao não-saber-escrever por falta de um dom (Franklin, 2018). Isto está diretamente ligado à concepção que este estudante tem sobre a escrita, sendo ela algo que já foi elaborado por parte do sujeito e não um conceito científico, que é ensinado e estimulado ao longo da escolarização. Poderia de acordo com a fala desses estudantes, compreender que há pessoas que sabem escrever de forma espontânea porque possuem este “dom”. Do mesmo modo, há aquelas que, para eles, não sabem ou possuem muitas dificuldades em relação ao ato de escrever por não terem o “dom da escrita”.

No processo de escolarização, muitas vezes, com base no ensino tradicional, bastante vinculado ao que Street (2014) chamou de *modelo autônomo* de compreensão do letramento em oposição ao *modelo ideológico*, a escrita é concebida como um processo de (des)codificação. Isso se justifica porque enquanto o primeiro modelo pensa o letramento como um processo autônomo de transferência de conhecimento sobre a escrita de uma situação de comunicação a outra, o segundo vê o letramento como referente aos usos situados e circunstanciados das práticas de escrita. Ainda que seja necessário que a escrita seja ensinada de forma sistemática, consciente e intencional, mediada pelo professor, isso não significa que ela precise ser automatizada e não significativa de acordo com o que a situação demanda dos sujeitos. O processo de ensino da escrita requer muito mais que o ensino de regras gramaticais e estruturas, pois, como também afirma Barré-De Miniac (2002), aprender a escrever implica ainda em perceber o sentido que o estudante atribui às atividades de escrita proposta e realizadas.

Isso parece explicar a grande dificuldade dos estudantes ingressantes no ensino superior, ou seja, em decorrência dessa prática escolar, bastante baseada ainda no modelo autônomo de letramento. Assim, o foco excessivo em aulas de gramática e no estudo da forma, ou seja, na codificação, que acompanha todas as etapas escolares, torna a linguagem escrita mecanizada e menos funcional. No Ensino Médio, muitas vezes, essas situações são mais evidentes, uma vez que o foco no ENEM aumenta e, como já relatado na introdução deste texto, o exame conta com maioria significativa de questões objetivas que exigem pouca escrita, com exceção para a prova de redação. Em consequência, é constatável que quando o estudante chega à universidade e se depara com o desafio de escrever gêneros acadêmicos, tendo que demonstrar uma exposição de ideias, claras e consistentes, surgem as dificuldades em “colocar o pensamento no papel”, ou seja, em transformar o pensamento e o conhecimento, adquiridos por meio das leituras e exposições orais, em linguagem escrita.

Finalizando a exposição sobre as dimensões da relação com a escrita, o modo de verbalização a propósito das práticas de escrita é explicitado por Barré-De Miniac como a “maneira pela qual os escritores falam sobre sua escrita e, mais precisamente, sobre seus procedimentos e abordagens, tanto em matéria de escrita propriamente dita como no que diz respeito à sua aprendizagem acerca do escrito” (Barré-De Miniac, 2002, p. 37). Essa dimensão foi essencial para esta pesquisa uma vez que os estudantes verbalizaram suas experiências quanto à escrita, as quais foram vivenciadas durante a escolarização, bem como sobre os processos que eles estabeleceram para a construção de suas condições de escritores acadêmicos, especialmente ao adentrarem às portas da universidade.

Compreender o processo de escolarização e as dimensões da relação com a escrita, como parte constitutiva de um processo mais amplo de relação com o aprender a escrever, abre espaço para a compreensão acerca de como se dá a construção do *habitus* escritural. Essa construção depende diretamente da relação que o estudante estabelece com a escrita e das múltiplas disposições que vão sendo incorporadas ao longo dos anos escolares, conforme veremos detalhadamente mais adiante.

2.3 O ensino da escrita no modelo dos letramentos acadêmicos

A perspectiva mais aceita e atual acerca do que seria o letramento é a que admite a escrita e seus usos como uma prática social. A esse entendimento estão relacionadas as várias formas de os indivíduos utilizarem a leitura e a escrita na sociedade, considerando as diversas finalidades e contextos desses usos (Soares, 2010). O termo letramento surge, no Brasil, no

final dos anos 80, a partir do termo *literacy*, advindo dos Estados Unidos (Soares, 2004). Nesse mesmo período, os estudos acerca do processo de leitura e escrita ganharam força no Brasil com os estudos de Magda Soares.

Em um período anterior, no cenário mundial, Street (1984 *apud* Carvalho; Castanheira; Machado, 2023) vinha realizando pesquisas com camponeses iranianos, a fim de investigar os usos e significados da escrita para as pessoas com as quais ele interagiu. Nesse percurso, ele foi desmistificando o que as organizações consideravam iletrados e associavam diretamente à ignorância (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023, p. 49). Em suma

Street (1984) contribuiu para o questionamento de tais dicotomias, particularmente a distinção entre cultura letrada versus culturas não letradas, ao desafiar a concepção da escrita como desconectada da oralidade e descontextualizada de fatores históricos, culturais, sociais e econômicos. Dessa forma, demonstrou equívoco em se considerar como instrumento de caráter neutro, cujo domínio técnico implicaria em benefícios cognitivos e sociais, de maneira universal (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023, p. 49).

Nesse sentido, Street (1984) rompe com a ideia de que há sujeito letrados e não letrados, de que a única concepção de escrita estaria ligada a codificação, a habilidade de codificar palavras e que o sujeito que não o faz é considerado iletrado. Isso também se reflete quando se pensa sobre a escrita na universidade. Para Russel (2009 *apud* Simões; Juchum, 2017), a educação em massa assume uma visão pré-moderna de que a escrita possui um modelo único e generalizável de habilidades, que se aprende uma única vez. Sendo assim, o aluno deve reproduzir um padrão de escrita na academia e aqueles que não estão condizentes, deverão ser corrigidos antes de seu ingresso à universidade.

Ainda sobre a ideia de letramento, considero quase impossível falar sobre letramento e não falar nos gêneros textuais discursivos. Isso se justifica porque, conforme Bakhtin (1997) argumenta, é importante compreender que o domínio do gênero é uma ação social e, ao se pensar sobre as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes universitários, as dificuldades em relação aos usos da escrita perpassa exatamente o desenvolvimento dessa ação. Sendo assim, por mais que o estudante tenha domínio do uso da língua culta, ele pode apresentar uma certa inexperiência nas atividades de escrita de gêneros com os quais ele irá se comunicar na universidade.

Isso acontece porque é na experiência com as práticas de escrita em ambientes acadêmicos que os estudantes estabelecem esse conhecimento sobre os gêneros acadêmicos. A essas experiências Fischer (2010) vai chamar de eventos de letramento. Portanto, seria nas práticas de letramento na universidade que os estudantes aprendem a escrever gêneros textuais acadêmicos.

Devo considerar igualmente aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos envolvidos nesses usos sociais da escrita. Assim sendo, Barton e Hamilton (2000 *apud* Fischer, 2008) explicam que essa noção estabelece uma ligação entre atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais, sendo nas práticas sociais que o letramento encontra sua função. Em suma,

Letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita. É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas, nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis – nacional, estaduais e municipais (Soares, 2010, p. 57).

Com base nessa compreensão, as práticas de letramento exigem, então, dos professores, estratégias necessárias para que os estudantes possam desenvolver as habilidades de leitura e escrita que lhes serão úteis e significativas em termos de práticas sociais diretamente associadas à língua escrita.

Em acréscimo, quando falo em letramento, sinto a necessidade de pluralizá-lo. Isso se justifica porque cada letramento corresponde a práticas peculiares e singularidades e, sendo assim, cada situação exige diferentes habilidades, conhecimentos, conceitos, criando diferentes usabilidades. Sobre isto, posso dizer ainda que Lea e Street (2014) foram alguns, dentre os autores que tratam dessas questões, que perceberam a necessidade de pluralizar o termo devido a sua complexidade e aos fatores citados.

Ainda de acordo com eles, é possível identificar três abordagens diferentes e sobrepostas sobre o ensino da escrita no ensino superior, utilizando como base descobertas estabelecidas nos Novos Estudos sobre Letramento, especialmente em pesquisas realizadas com estudantes desse nível de ensino. Esses modelos dizem respeito ao modo como os estudantes lidam com suas práticas de leitura e escrita. Desta forma, conforme os autores citados, as referidas abordagens para o ensino da escrita são: o de habilidades de estudos, o de socialização acadêmica e o dos letramentos acadêmicos.

O primeiro modelo, de habilidade de estudos, foca no ensino dos aspectos formais da linguagem escrita, considerando unicamente questões estruturais como a forma de aquisição da capacidade de produzir gêneros acadêmicos. Com a preocupação única de abordar esses aspectos estruturais, a referida abordagem não se preocupa com os aspectos de socialização que envolvem o processo. Para Lea e Street (2014, p. 480) esse modelo “confere pouca atenção ao contexto e é implicitamente constituído de teorias autônomas e adicionais de aprendizagem (como a *behaviorista*) que se interessam pela transmissão do conhecimento”. Portanto, esse modelo desconsidera a relação do sujeito com escrita, não levando como relevante a construção de sentidos que o estudante estabelece durante o processo de produção dos gêneros acadêmicos.

Essa abordagem em termos de habilidades traz também uma segunda problemática. Ela não considera os conhecimentos prévios dos estudantes e tampouco suas histórias de vida e relações sociais, como ressaltam Araújo e Bezerra (2013). Para esses autores, na abordagem das habilidades de escrita, apontada por Lea e Street,

o histórico anterior de letramento dos estudantes é desprezado, sendo atribuída a eles a obrigação de desenvolver tarefas que exigirão novas competências cognitivas de leitura e escrita, sem contar que o estudante será o total responsável em caso de insucesso no uso da escrita (Araújo; Bezerra, 2013, p. 14).

Em outros termos, isso implica dizer que o estudante não possui letramentos anteriores, tratando-se de um modelo em que o professor não considera os conhecimentos prévios dos estudantes, afastando-o de uma aprendizagem mais eficiente e significativa. Se trouxermos as abordagens para a realidade dos outros níveis de ensino, observamos que a maioria das instituições escolares se utilizam dessa abordagem no ensino de gêneros textuais diversos.

A segunda abordagem, de socialização acadêmica, em contradição a de habilidades de estudos, tem a preocupação com os desafios que os estudantes enfrentam mediante a necessidade de se produzir gêneros típicos da academia. Nessa abordagem, o professor é o mediador do processo de construção dos letramentos, através da exposição de diversos gêneros acadêmicos com intuito de auxiliar o estudante nesse processo. Essa abordagem, segundo Lea e Street (2014, p. 480), reconhece “que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas”. Nesse sentido, o foco está na produção de gêneros acadêmicos a partir de modelos fornecidos pelos professores.

Sendo assim, o adepto dessa abordagem tende a considerar que a construção do conhecimento sobre a escrita pode ser feita de formas diferentes e através do estudo de diversos gêneros textuais, como também salienta Bezerra (2012). Dessa forma, mesmo que essa abordagem considere a contextualização envolvida na escrita dos estudantes, ainda não podemos afirmar que considere aspectos mais peculiares da produção de gêneros acadêmicos. Consoante o que afirmam Araújo e Bezerra (2013, p. 15), “esse modelo limita os estudantes à reprodução de discursos próprios da universidade, não dando tanta (ou nenhuma) margem para a possibilidade de um bom desenvolvimento em situações externas à academia”. Logo, o problema maior dessa abordagem de ensino seria a descontextualização de situações, para além da academia, que não estaria considerando as relações estabelecidas durante o processo, bem como as trajetórias de vida até o ingresso à universidade.

A terceira abordagem, que é o foco neste trabalho, a dos letramentos acadêmicos, requer dos estudantes mais que o domínio das formas da língua e suas regras, como trata o modelo de habilidades ou da socialização ao ambiente acadêmico. Ela classifica a escrita como uma prática social, que é, de acordo com a defesa que estou empreendendo, base para a construção de um *habitus* escritural. Isso se justifica porque

o *habitus* é a história que foi incorporada, ficando, ao longo dos anos, inscrita no cérebro e nos corpos de cada pessoa; é princípio que dá origem ao que cada um faz, as suas escolhas, aos seus gostos, às suas preferências; ele é criado já no início da vida. Essa história incorporada é definidora para o que se faz ou para as respostas que são dadas à realidade ou na realidade social (Bairros, 2011, p. 14).

Assim sendo, posso sugerir que o *habitus* se manifesta na abordagem dos letramentos acadêmicos quando o sujeito, a partir do que ele precisa fazer com a escrita em uma determinada estrutura social, é confrontado com a necessidade de realizar escolhas de acordo com seus gostos e preferências na comunicação por escrito.

Isso se torna ainda mais claro quando Lea e Street (2014, p. 482) ressaltam o modelo de ensino dos letramentos acadêmicos como uma “teoria da aprendizagem, a qual coloca em primeiro plano poder, identidade e agenciamento no papel da linguagem no processo de aprendizagem”. Os aspectos relativos ao poder têm a ver com o fato de que dentro de qualquer ambiente de ensino-aprendizagem há relações de poder. Nesse sentido, podemos entender que a identidade é parte desse processo de adaptação do estudante a esse ambiente.

Ainda sobre a questão identitária, em relação ao modelo dos letramentos acadêmicos, posso dizer que "os estudantes universitários são pessoas que enfrentam o desafio de construir um novo aspecto de sua identidade, assumindo-se como membros da comunidade acadêmica. Para isso, precisam lidar com valores que eventualmente entrarão em conflito com outros aspectos de sua identidade" (Bezerra, 2015, p. 65). Nesse sentido, o agenciamento no papel da linguagem no processo de aprendizagem sugere um movimento dialético no qual estão inseridos tanto o professor quanto o estudante, pois “parte do princípio de que o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem” (Oliveira, 2017, p. 127). Portanto, a abordagem dos letramentos acadêmicos é a que mais se adéqua a este estudo porque considero que o planejamento da aprendizagem da escrita precisa considerar que o estudante também é um sujeito social, que estabelece interação entre suas práticas e suas representações sociais e entre suas práticas e aprendizagens escolares, conforme também salienta Barré-De Miniac (2006).

Com base nessa abordagem, a universidade precisa se tornar, então, um ambiente em que toda a bagagem de relações que o estudante construiu acerca da escrita deve ser

considerada como essencial à continuidade da apropriação dos letramentos acadêmicos. Ressalta-se que o estudante que acabou de entrar na universidade ainda não está familiarizado com as práticas desse novo ambiente, o que não quer dizer de maneira alguma que ele possua “grau zero” de letramento (Ribeiro, 2009, p. 18 *apud* Araújo; Bezerra, 2013, p. 16), uma vez que seus letramentos anteriores deverão ser levados em consideração. Assim, mais que o desenvolvimento de habilidades, o ensino da escrita acadêmica deve considerar outros fatores como, por exemplo, os sentidos que são construídos pelos sujeitos sobre a escrita, sobre sua aprendizagem e os usos que se faz dela (Barré-De Miniac, 2002).

Diante do exposto, é nesse ponto o grande encontro entre as experiências com a escrita vivenciadas durante o período escolar e as que passam a ser vivenciadas no ensino superior. As disposições adquiridas durante a escolarização, bem como a relação que o estudante estabelece com a escrita e sua história de vida se cruzam e são essenciais na construção dos seus letramentos acadêmicos. Como relatei na introdução deste texto, realizei uma pesquisa anterior que abordava a construção dos letramentos acadêmicos com foco na superação das dificuldades e contribuição docente para as práticas de leitura e escrita. Entretanto, ao final da pesquisa, percebi que necessitava aprofundar a compreensão acerca da relação dos sujeitos com a escrita, considerando sua atividade e os contextos histórico-sociais no entorno da construção de sua condição de escritor acadêmico. Passarei, na sequência, a tratar melhor sobre isso.

2.4 A construção do *habitus* escritural acadêmico

Sendo os letramentos compreendidos como usos da escrita e da leitura em práticas sociais, os conceitos sociológicos de campo, *habitus* e capital cultural (Bourdieu, 1997; 2004) se fazem essenciais para ampliar a percepção acerca da relação que os estudantes construíram com a escrita ao longo de seus processos de escolarização, mas principalmente ao adentrar a universidade. Isso se justifica porque o processo de construção dos letramentos acadêmicos implica o desenvolvimento do *habitus* da escrita acadêmica e, por conseguinte, a relação dos estudantes com essa prática social. Não era suficiente, na minha perspectiva, que eu focasse apenas nas dificuldades que os estudantes enfrentavam no ensino superior e como eles a enfrentavam, mas havia muito mais a ser visto, para além de culpabilizar a escola pelo déficit de estudantes ingressantes à academia. Nesse sentido, compreender como os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia se apropriam da escrita acadêmica, observando as disposições implicadas em suas trajetórias escolares e não-escolares, me aproxima da

perspectiva relacional que Bourdieu e Barré-De Miniac trazem em seus conceitos, os quais serão abordados a seguir.

Como já afirmei, o *habitus* é o conjunto de esquemas desenvolvido por meio de relações, no qual as pessoas se ajustam e se adaptam em múltiplos contextos (Compton-Lilly, 2018), o que, para Bourdieu (2004), significa que ele também é o princípio gerador de adaptações ao campo, considerando experiências anteriores presentes na história da família e da classe social do sujeito. Por campo compreendo como um espaço estruturado e conflitual, onde os agentes sociais estabelecem relações e posições de poder, que, segundo Bourdieu, é dotado de regras e leis de funcionamento típicas, a exemplo do campo acadêmico. Por isso, o *habitus* traduz um conjunto de disposições que se constroem durante um determinado processo, dentro de um determinado campo.

É necessário, abrir aqui um espaço, para discutir mais sobre o conceito de disposições. Confesso que, de início, compreender esse conceito foi complicado, diante de sua complexidade e abertura para diversas interpretações. Mas, apenas Bourdieu seria capaz de me fazer compreender, pois sua significação não poderia se distanciar do *habitus*, uma vez que o *habitus* é o próprio conjunto dessas disposições. Dessa forma, para Bourdieu (2001, p. 189), tais disposições não são mecânicas e “refletem o exercício de ser condicionável, como capacidade natural de adquirir capacidades não naturais, arbitrárias, produto de uma aprendizagem da qual não temos consciência”. São dessa forma, adquiridas pela internalização de estruturas e práticas sociais e se configuram como produtos de histórias individuais e coletivas.

Ainda sobre isso, Bourdieu (1990, p. 54) explica que o *habitus* é um “sistema de disposições transponíveis duradouras” que influenciam e moldam o comportamento e a visão de mundo do sujeito, com base em experiências passadas e práticas laborais, condicionado aos padrões de consumo e relações familiares. Esse sistema acaba se tornando uma sólida base para as experiências subsequentes nas quais os sujeitos sempre resgatam o que construíram anteriormente em termos de gostos, preferências e conhecimentos. Diante disso, encontramos a relação existente entre o que o estudante vivenciou nos níveis educacionais anteriores, assim como suas histórias de vida, e as relações sociais existentes, até então em relação aos diversos usos da escrita, como fatores relevantes à construção do *habitus* escritural acadêmico.

As disposições que formam esse *habitus* refletem crenças, modos de sentir, agir, de pensar em relação à escrita, que constituem as ações dos sujeitos. Assim, quando associo as dimensões constitutivas do *habitus* com as dimensões da relação com a escrita, posso falar das crenças como opiniões acerca da escrita, os modos de agir seriam as atitudes e investimentos a

respeito da escrita e modos de pensar como as concepções/representações sobre a escrita. Logo, posso afirmar que, dialeticamente, a relação com a escrita auxilia na configuração de um *habitus* escritural, o qual retroalimenta e reconfigura novas relações com a escrita. É com base nessa interligação que mais a frente apresentarei a análise dos dados desta pesquisa.

Vale salientar, ainda, que muitas mudanças na relação com a escrita ocorrem e são incorporadas lentamente como *habitus* e de forma quase inconsciente (Compton-Lilly, 2018), embora não possa deixar de assinalar mais uma vez que o *habitus*, como um conjunto de disposições que influenciam e moldam o comportamento e a visão de mundo do sujeito, pode sempre ser retrabalhado e reorganizado por esse sujeito, que é único e singular. Posso então, realizar um exercício comparativo, uma analogia, usando para isso o gênero receita culinária.

Vamos imaginar que resolvemos fazer um bolo e, para isso, resolvemos procurar uma receita desse bolo. Sempre que quisermos comer esse bolo, procuramos a mesma receita. Mas de tanto fazer o mesmo bolo com frequência, não precisamos mais da receita. Além disso, percebemos que se colocarmos mais chocolate, menos farinha e mais manteiga, o bolo fica ainda mais gostoso para nós. Dessa forma, o *habitus* pode ser visto não apenas a partir desse conjunto de disposições já incorporadas sobre o bolo, mas também dos acréscimos singulares a ele feitos e que lhes dão novas configurações. Passamos, agora, a uma associação desse *habitus* com aquele relacionado às práticas de escrita.

Alguém, um dia, nos ensinou a escrever, seja na escola ou em casa. Fomos escrevendo, conhecendo novos gêneros, novas regras gramaticais, novas normas e criando nosso próprio estilo de escrita. Isso foi se repetindo até chegarmos a um ponto que não precisamos mais conferir a estrutura de determinados gêneros, à exemplo da própria receita do bolo, pois já sabemos o que ele precisa ter, por exemplo, em termos de movimentos retóricos e elementos linguístico/gramaticais. Começamos a escrever esse gênero sem nos darmos conta do próprio escrito, que agora flui naturalmente. E mesmo que eu não precise refletir tanto sobre a minha escrita, eu consigo escrever e até lhe dar novos contornos, como, por exemplo, escrever um poema na forma de uma receita. Isso é o *habitus* escritural, ou seja, esse conjunto de modos de agir, de pensar e de fazer que é incorporado pelo agente na sua relação com a escrita.

Para Bourdieu (1990), as disposições são como um conjunto de regras incorporadas de maneira inconsciente pelos sujeitos, e por isso, muitas vezes, ditas “naturais” e “inerentes” ao indivíduo. Tais disposições perpassam os componentes estéticos, éticos, cognitivos e físicos. As disposições são adquiridas por meio de experiências, vivências individuais e em instituições sociais, a exemplo da família e da escola, produzindo assim, nossa identidade. Devido ao caráter dinâmico das relações sociais, os sujeitos podem adaptar seu *habitus*, que é justamente o

conjunto dessas disposições, para assimilar e acomodar o que já sabem a novas situações, tal como o bolo que aprendemos a fazer, mas que podemos reconfigurar ao nosso gosto.

Em consonância com as ideias de Barré-De Miniac (2002), ao refletir sobre os sentidos em torno da apropriação da escrita, posso inferir que é esse mesmo aspecto que designa o modo singular da expressão “*relação com*”, ainda que a autora não mencione o conceito de *habitus*. As disposições estariam diretamente relacionadas e em conformidade com o que Barré-De Miniac nomeou de dimensões da escrita e que já relatei anteriormente. Nessa perspectiva, ao considerar que somos sujeitos indissociavelmente social e singular, como afirma Charlot (2000), compreendo que as formas como os sujeitos classificam o que escrevem, como concebem a escrita, a relação com a escrita que estabeleceram, as histórias de vida da família e os acessos à escrita e a materiais escritos (capital cultural) definem o comportamento que os estudantes terão em relação à escrita, ou seja, como eles construíram o seu *habitus* escritural. Nessa direção, encontra-se o “aprender a ser escritor”, o desenvolvimento da sua condição de escritor, ao mesmo tempo, em que, no caso do curso de Pedagogia, o aprender a ser docente.

Sobre essa questão específica, Sousa (2020, p. 50) realizou sua tese de doutorado e me serviu também de aporte teórico para compreensão de tais conceitos, ressaltando que “a aprendizagem da escrita, ou melhor, o tornar-se escritor, é também uma apropriação de habilidades e competências referentes a um saber-escrever, um saber-ser escritor que se incorpora às experiências de e com a escrita também como *habitus*”. Ao mesmo tempo em que o estudante ingressa na academia, ele passa a fazer parte de um ambiente cercado por relações de poder, por regras e conveniências típicas. É, portanto, nessa aprendizagem do “fazer parte” que o *habitus* se instala.

Isso acontece porque o *habitus* concilia essa oposição entre o meio externo e as individualidades, onde há uma troca constante e inconsciente entre o universo objetivo e subjetivo. Na superação dessa dicotomia, subjetivismo *versus* objetivismo, Bourdieu (2008) desenvolveu esta noção do *habitus*, ao compreender que o *habitus* é essencialmente relacional (Sousa, 2020). O *habitus* é, assim, um sistema de disposições ao mesmo tempo estruturantes e estruturadas, adquirido nas experiências com as ações do cotidiano. Em suma, é um sistema de estruturas, estruturadas e estruturantes.

Sobre isso, Bourdieu (2008, p. 21-22) resalta que

o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. Assim como as posições das quais são produto, os *habitus* são diferenciados; mas também são diferenciadores. Distintos, distinguidos, são também operadores de distinções: põem

em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns.

Dessa forma, o *habitus* rompe a noção passiva do sujeito, colocando-o em uma posição ativa, onde, para além de um produto da vida social, ele é igualmente determinante em suas práticas.

Assim como salientado na dimensão das opiniões e atitudes, que compõem a construção da relação com a escrita, o *habitus* está diretamente ligado ao pensamento e ao comportamento que o sujeito desenvolve na sua trajetória de tornar-se escritor. Para além disso, esse *habitus* escritural dependerá, também, das concepções que o sujeito desenvolve em relação à escrita, como disse anteriormente, de como ele entende o que é a escrita, sua função, como elabora seus escritos e principalmente como desenvolve sua condição de escritor acadêmico.

Todo esse desenvolvimento de identidade de escritor acadêmico, que está dentro dessa construção do *habitus*, dependerá de um importante fator ao qual Bourdieu (2001) chamou de *capital cultural*. Já foi mencionado, por inúmeras vezes neste projeto, que esse processo de construção depende da trajetória e história de vida do sujeito, das experiências que ele vivenciou. O capital cultural nada mais é que o acesso que esse sujeito teve a materiais e peças culturais, no caso desta pesquisa, materiais e fontes escritas. Isso se justifica porque, para o autor, capital cultural é o

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 2001, p. 28).

A escola e a família possuem, nessa perspectiva, papel fundamental na transferência e incorporação desse capital cultural. Entretanto, Bourdieu (2001) também ressalta que a escola, e aqui podemos também relacionar à universidade, é um campo em que as desigualdades sociais são reproduzidas. Sendo assim, encontra-se a relevância de atentar para o acesso ao capital cultural (no caso a escrita) na construção do *habitus* escritural de um sujeito. Isso se justifica porque todo *habitus* é desenvolvido dentro de um campo, ou seja, um espaço simbólico e social estruturado a partir de relações conflitantes, conforme conceituado por Bourdieu.

Para Carrington e Luke (1997 *apud* Compton-Lilly, 2018) os campos são espaços sociais estruturados que se caracterizam em função das práticas e atividades nele desenvolvidas, uma vez que os agentes disputam posições, as quais geralmente variam entre dominantes e dominados. Em outros termos, “o campo é um espaço de exercício de um poder simbólico em que os agentes tentam fazer valer concepções e práticas por meio de estratégias de conservação

ou de subversão, sendo as primeiras mais propensas aos dominantes e as últimas aos dominados” (Sousa, 2020, p. 52). Quando discorro sobre o campo, no entanto, não falo somente sobre o ambiente físico, mas o campo com suas práticas particulares, a comunidade que nele está inserida e suas relações de poder.

Nesta pesquisa, o campo ao qual me refiro, em sentido macro, é o campo educacional e dentro deste a um campo micro, um subcampo, o curso de Pedagogia. Esse campo, como todos os outros, é composto por normas, regras de comportamento que moldam e determinam o agir e o pensar dos sujeitos que passam a ser parte deste campo, que se inserem e precisam estar alinhados e serem aceitos pela comunidade os forma. A universidade, por sua vez, é um campo que possui suas próprias regras e normas que são apresentadas ao estudante ingressante através dos seus pares, docentes, servidores e demais componentes da comunidade acadêmica.

Nesses dois espaços, os estudantes incorporam disposições e constroem diversos *habitus*, entre eles o *habitus* escritural, que já vinha em construção ao longo de sua trajetória. No entanto, ao adentrar a universidade ele ingressa na construção de uma nova identidade: a de estudante universitário e a de escritor acadêmico. Supomos, assim, que o estudante ingressante na universidade altera suas expressões e passa a escrever gêneros de textos do discurso acadêmico “sem se dar conta disso”, passando a obter gradativamente o “domínio prático das leis de funcionamento do campo, onde ele vai colocar seus produtos linguísticos” (Bourdieu, 2004, p. 131).

Como a construção do *habitus* não é um movimento imutável, uma vez que é um sistema de disposições construído continuamente e constantemente submetido a mudanças, adaptações e novas experiências, o *habitus* escritural começa a ser adquirido no processo de escolarização, a partir do campo escolar, mas sofre alterações no campo acadêmico-universitário. Neste, o *habitus* escritural acadêmico precisará ser incorporado e as disposições adquiridas durante a etapa escolar passam a se alinhar às novas práticas de escrita. Em outros termos, ao se deparar com esse outro campo, que possui práticas de escrita diferentes da escola, o estudante precisará readaptar seu *habitus* escritural já estruturado, adequando-se a novas experiências e reconstruindo sua relação com a escrita ao apropriar-se de novos letramentos.

A partir dos conceitos trabalhados e que se correlacionam com os objetivos geral e específicos desta pesquisa, pude realizar o desenho metodológico da pesquisa para responder às questões. Portanto, no próximo capítulo, descrevo como se deram as escolhas e os caminhos referentes à metodologia desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentarei a metodologia utilizada para este trabalho, caracterizando o tipo de pesquisa realizada, o contexto, o *locus* e os sujeitos que participaram desta pesquisa. Da mesma forma, também serão apresentadas as técnicas e instrumentos que foram realizados, bem como a forma que se deu a construção dos dados e sua análise.

3.1 Tipo de pesquisa

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21-22). Histórias de vida e relatos pessoais não podem ser quantificados, portanto, a abordagem qualitativa de pesquisa é a que melhor me atendeu, mediante os objetivos aqui já apresentados.

Isso se justifica, então, porque essa abordagem é

utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias (Rodrigues, 2006, p. 117).

Nessa decisão pela abordagem qualitativa, optei por uma pesquisa que possui traços tanto etnográficos quanto (auto)biográficos. Falo traços, pois o tempo de pesquisa que o Mestrado dispõe não permite que possamos nos aprofundar com mais propriedade de tais conceitos teórico-metodológicos. Entretanto, adotar esses procedimentos se faz necessário mediante a perspectiva de que o processo de construção do *habitus* escritural acadêmico envolve a história e a trajetória de vida e as experiências dos sujeitos, as quais são narradas por eles mesmos atravessadas pela cultura e do comportamento de um determinado grupo social.

Os traços etnográficos estão presentes na fase de observação participante que realizei durante o estágio de docência, uma experiência imersiva junto aos sujeitos da pesquisa, fruto de uma disciplina a ser paga por ocasião do Curso de Mestrado em Educação. Durante esse período, puderam ser observados, em relação aos estudantes que estavam matriculados e cursando a disciplina de Metodologia Científica na graduação em Pedagogia da Faced/UFC, características, medos e superações concernentes à sua condição de recém-ingressos. Naquele

momento, eles estavam tendo um primeiro acesso à cultura acadêmica e seus eventos de letramentos, no tocante ao conhecimento e à produção de gêneros acadêmicos.

O conhecimento sobre pesquisa etnográfica, por meio da observação participante, abriu os caminhos para poder compreender o quanto o campo ou o ambiente poderia influenciar no comportamento e nas adaptações que os estudantes poderiam realizar ao longo de sua trajetória acadêmica, especialmente no que diz respeito ao tornar-se escritor acadêmico. Isso se justifica porque

fazer etnografia implica em: 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (Mattos, 2011, p. 49).

O primeiro semestre do curso é um período de introdução a este campo, onde os estudantes passam a internalizar as regras do meio, bem como os costumes deste novo ambiente, essencial para a reconfiguração de seu *habitus*. Especificamente durante o primeiro semestre, é ofertada, em regime obrigatório, a disciplina de Metodologia Científica. Esta disciplina, entre tantos outros objetivos de sua ementa, está a apresentação das normas da ABNT para trabalhos científicos e a introdução a alguns gêneros textuais acadêmicos que serão utilizados durante toda a trajetória na universidade. Diante desta perspectiva, optei por realizar o estágio na referida disciplina já projetando possíveis observações do campo que seriam essenciais para compreensão e alcance dos objetivos.

Desta forma, compreendo que essas observações, com traços etnográficos, foram importantes pois

em etnografia, holisticamente, observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação (Mattos, 2011, p. 51).

Quanto aos traços autobiográficos presentes, segue o mesmo raciocínio anterior, quando falo em traços. Isso se justifica porque, para Gudorf (1991 *apud* Demartini, 2010, p. 108), “*Autos* é a identidade, o eu consciente dele mesmo e princípio de uma existência autônoma; *Bios* afirma a continuidade vital dessa entidade, seu desenvolvimento histórico [... e] Grafia introduz, finalmente, o meio técnico próprio às escritas do eu”.

Ainda sobre as pesquisas de natureza autobiográfica, Demartini (2010, p.113) também afirma que “são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade”. Portanto, a proposta autobiográfica de pesquisa se tornou altamente adequada, uma vez que o *habitus* de escrita acadêmica de estudantes e sua construção de identidade de escritor dependem

das disposições adquiridas e experiências vivenciadas durante a vida, ou o recorte desta. "Em suma, a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos (familiares, profissionais, gregários...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história" (Demartini, 2010, p.112).

As histórias de vida individuais, por sua vez, dentro de um contexto, formam respostas a fenômenos e processos coletivos, auxiliando na resposta de como esses processos ocorrem. Essas trajetórias foram narradas pelos próprios sujeitos em dois momentos: os balanços de saber e as entrevistas individuais, sobre os quais detalharemos mais adiante. Ainda que Charlot (2000) não mencione que o balanço de saber seja um instrumento para uma pesquisa do tipo autobiográfica, percebo, por suas características, que condizem com o processo metodológico citado e que há em sua essência traços autobiográficos.

3.2 Local e sujeitos da pesquisa

Como o objetivo da pesquisa é focado no Ensino Superior, o *lócus* escolhido para a realização da pesquisa teve o intuito de explorar a instituição Faculdade de Educação - Faced, que fica localizada no Campus do Benfica e pertence à Universidade Federal do Ceará. Na Faced, são ofertados os cursos de graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Brasileira (Mestrado e Doutorado), bem como é o *lócus* de diversos grupos de pesquisa, ensino e extensão com foco na educação e suas vertentes. Em relação a discussão sobre o *habitus* e defesa da importância de compreender as trajetórias dos estudantes, Charlot (2013, p.136) afirma que se faz

necessário saber quais são as suas ideias, expectativas, gostos etc., isto é, quais as suas disposições psíquicas. Isso significa que para entender uma atividade ou uma prática, há de se analisar o *habitus*, o sistema de disposições psíquicas que a baseiam. E para conhecer o *habitus*, é preciso analisar as condições sociais em que ele foi construído.

O curso de graduação em Pedagogia oferta aproximadamente 80 vagas por semestre, sendo divididas em turmas tanto do diurno quanto do noturno. É dividido em oito semestres e tem como principal foco, por ser um curso de licenciatura, formação de professores para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em algumas outras modalidades de ensino e atuação. Como a maioria dos cursos da área de ciências humanas, os professores do referido curso abordam recorrentemente gêneros textuais acadêmicos em suas metodologias de ensino e avaliação, conseqüentemente, exigindo dos estudantes o conhecimento sobre estes.

Embora os episódios que envolvem a escrita sejam recorrentes durante todo o curso, o primeiro ano do curso é introdutório para o conhecimento da escrita acadêmica e essencial para o desenvolvimento de disposições necessárias para a construção do *habitus* escritural acadêmico. Assim sendo, os sujeitos desta pesquisa foram alunos que estavam cursando o primeiro ano do curso. Isso se justifica porque os objetivos apontam para a formação da condição de um escritor acadêmico, a qual começa a se delinear a partir do primeiro ano do curso, tendo como base as disposições adquiridas durante a escolarização que auxiliaram no seu processo de construção do *habitus* escritural até então. Dessa forma, os estudantes entrando no segundo semestre, ou mesmo no terceiro semestre do curso, foram considerados como sujeitos e colaboradores desta pesquisa.

Eles foram convidados a contribuir com o trabalho através de sua participação em dois instrumentos de construção de dados: o balanço de saber e a entrevista em profundidade. Ao todo, 40 estudantes participaram da primeira etapa da coleta de dados. De acordo com um levantamento referente ao perfil dos sujeitos, que se encontrava anexo ao texto do balanço de saber, pudemos traçar um perfil acerca dos colaboradores da pesquisa. A Tabela 1, a seguir, corresponde ao perfil dos colaboradores de forma geral, com seus respectivos nomes fictícios, instrumentos nos quais concederam sua colaboração, bem como idade, turno que cursava a graduação em Pedagogia, tipo de escola que concluiu o ensino médio (Pública convencional, pública profissionalizante ou privada) e o ano de conclusão do ensino médio.

Tabela 1 - Perfil dos colaboradores da pesquisa (continua)

	NOME FICTÍCIO (INSTRUMENTO)	IDADE	TURNO	TIPO DE ESCOLA QUE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO	ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO
01	EDUARDA (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	DIURNO	PRIVADA	2020
02	ISIS (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	DIURNO	PRIVADA	2020
03	EMELY (BALANÇO DE SABER)	23 ANOS	DIURNO	PRIVADA	2016

Tabela 1 – Perfil dos colaboradores da pesquisa (continuação)

04	OLIVIA (BALANÇO DE SABER)	23 ANOS	DIURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2018
05	DANIELE (BALANÇO DE SABER)	26 ANOS	DIURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2013
06	RAFAELA (BALANÇO DE SABER)	24 ANOS	DIURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2016
07	MARCOS (BALANÇO DE SABER)	22 ANOS	DIURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2018
08	MARIA (BALANÇO DE SABER E ENTREVISTA)²	20 ANOS	DIURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2020
09	CLARA (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	NOTURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2020
10	SOPHIA (BALANÇO DE SABER E ENTREVISTA)	19 ANOS	DIURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2020
11	JULIANA (BALANÇO DE SABER)	19 ANOS	DIURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2021
12	SARAH (BALANÇO DE SABER E ENTREVISTA)	19 ANOS	NOTURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2021
13	JESSICA (BALANÇO DE SABER)	19 ANOS	DIURNO	PRIVADA	2021
14	PAULA (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	DIURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2020

² Os sujeitos que participaram dos dois instrumentos de coleta de dados (balanço de saber e entrevistas) estão presentes na tabela com seus respectivos nomes em negrito.

Tabela 1 – Perfil dos colaboradores da pesquisa (continuação)

15	ESTER (BALANÇO DE SABER)	22 ANOS	NOTURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2019
16	ISABEL (BALANÇO DE SABER)	19 ANOS	DIURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2021
17	ROCHELLE (BALANÇO DE SABER)	22 ANOS	DIURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2018
18	JAMILE (BALANÇO DE SABER)	19 ANOS	DIURNO	PRIVADA	2021
19	CLARICE (BALANÇO DE SABER E ENTREVISTA)	20 ANOS	DIURNO	PRIVADA	2020
20	NÁDIA (BALANÇO DE SABER)	26 ANOS	NOTURNO	PRIVADA	2013
21	JOÃO (BALANÇO DE SABER E ENTREVISTA)	18 ANOS	DIURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2021
22	MARTA (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	DIURNO	PRIVADA	2020
23	KAUAN (BALANÇO DE SABER)	21 ANOS	DIURNO	PRIVADA	2019
24	JOSIANE (BALANÇO DE SABER)	18 ANOS	DIURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2021
25	YASMIN (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	NOTURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2021
26	LETÍCIA (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	NOTURNO	PRIVADA	2021

Tabela 1 – Perfil de colaboradores da pesquisa (continuação)

27	BRUNA (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	DIURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2021
28	LAURA (BALANÇO DE SABER)	21 ANOS	NOTURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2020
29	PAULA (BALANÇO DE SABER)	25 ANOS	NOTURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2016
30	HELLEN (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	DIURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2021
31	BEATRIZ (BALANÇO DE SABER)	21 ANOS	DIURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2019
32	FLÁVIA (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	DIURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2021
33	SOCORRO (BALANÇO DE SABER)	28 ANOS	NOTURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2012
34	CRISTINA (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	NOTURNO	PRIVADA	2021
35	CARLA (BALANÇO DE SABER)	21 ANOS	NOTURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2021
36	PAULO (BALANÇO DE SABER)	25 ANOS	NOTURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2014
37	NARA (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	DIURNO	PÚBLICA CONVENCIONAL	2021
38	PEDRO (BALANÇO DE SABER)	25 ANOS	NOTURNO	PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	2014

Tabela 1 – Perfil de colaboradores da pesquisa (conclusão)

39	HENRIQUE (BALANÇO DE SABER)	20 ANOS	NOTURNO	PROFISSIONALIZANTE	2021
40	ANA (BALANÇO DE SABER)	23 ANOS	NOTURNO	PRIVADA	2019

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

A referida tabela auxiliou tanto na construção e percepção do perfil de estudantes do curso de Pedagogia, que participaram da pesquisa, quanto na organização das falas a serem analisadas. De posse desse dado, pude inferir que a maioria dos ingressantes no curso de Pedagogia da UFC são estudantes com idade inferior a 30 anos. O que posso concluir ainda é que muitos deles saem do ensino médio direto para a universidade ou passam pouco tempo sem o ensino formal. Esse dado fica evidente quando se observa o ano de conclusão do Ensino Médio, que não foi anterior à 2013.

Do total de estudantes participantes da pesquisa, 62,5% eram estudantes do curso de Pedagogia da UFC Diurno e 37,5% do Noturno. Ainda que as turmas dos dois turnos tenham sido convidadas a participar da pesquisa, houve um maior número de colaboradores do curso diurno. Isso se justifica, porque durante a coleta dos balanços de saber, os estudantes do curso diurno foram visitados em lócus e disponibilizado o tempo para preenchimento.

Outro importante dado, que vale a pena demonstrar e que levanta um leque de possibilidades de interpretação, é referente ao egresso do ensino médio, no que diz respeito ao tipo de escola que frequentaram (pública convencional, pública profissionalizante e privada). A coleta especificamente desse dado, com enfoque na escola pública profissionalizante, deu-se pela observação realizada durante o estágio em docência. Durante esta etapa, pude perceber que muitos alunos mencionaram serem deste tipo de escola e que nela havia um incentivo maior à leitura e escrita.

Entre os 40 alunos que preencheram o balanço de saber, 12 alunos frequentaram escolas privadas, 11 alunos frequentaram escolas públicas profissionalizantes e 17 alunos frequentaram escolas convencionais. Os dados demonstram de forma equilibrada essa divisão, mas também mostra que mesmo que os alunos façam o ensino médio em escolas profissionalizantes que ofertam cursos técnicos, a licenciatura faz parte de suas escolhas no ensino superior. Desses 40 estudantes, que preencheram o balanço de saber, foram escolhidos

cinco para participarem da segunda etapa da pesquisa: a entrevista em profundidade. A escolha foi realizada com base em critérios de maior contribuição com os objetivos da pesquisa, sendo mais detalhadas estas etapas a seguir.

3.3 A construção do *corpus* e análise dos balanços de saber

Com o intuito de atingir os objetivos traçados nesta pesquisa, utilizei os procedimentos metodológicos que condizem com o quadro epistemológico da pesquisa qualitativa. Desta forma, optei por aplicar dois instrumentos que auxiliaram de forma mais efetiva na construção dos dados para análise e conseqüentemente que responderam às questões elaboradas na pesquisa: o balanço de saber e a entrevista individual em profundidade.

Durante a primeira etapa, utilizei como instrumento de coleta de dados uma técnica originalmente batizada de “balanço de saber” (Charlot, 2000; 2009). Em consonância com o nosso objeto de estudo, seria então um “balanço dos saberes dos estudantes sobre a escrita”, consistindo em uma narrativa com características autobiográficas, na qual os estudantes refletem sobre os processos pelos quais foram-se constituindo como escritores. Nesse processo, eles narram sobre a relação que estabeleceram com a escrita e as disposições adquiridas para isso ao longo de suas vidas, mas especialmente com sua entrada no ensino superior.

Essa técnica inicial serviu para a compreensão de como tem ocorrido o processo de construção do *habitus* escritural acadêmico, especialmente no que diz respeito às disposições adquiridas durante o período escolar. Isso se justifica porque os sujeitos não apenas narram sobre fatos e sentimentos, mas também têm a oportunidade de pensar sobre eles, incluindo suas motivações, desejos, crenças e atitudes que foram tomadas ao longo do percurso. Ademais, vale frisar que, em todas as citações que farei a seguir, referindo-se à noção de relação com o saber em Charlot (2000), ao aparecer o termo “saber”, estarei fazendo uma relação direta com o saber sobre a escrita ou ao saber-escrever propriamente dito.

O balanço de saber, a meu ver, torna-se um instrumento pertinente à pesquisa com traços da investigação autobiográfica ao passo que esse tipo de pesquisa é guiada “pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade” (Demartini, 2010, p. 113). Da mesma forma, o balanço de saber se utiliza de relatos de vida, feitos pelo próprio sujeito da pesquisa, considerando suas vivências, trajetórias e histórias singulares. Afinal, os sujeitos desta pesquisa escreveram sobre seus processos de aprender a escrever ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica (até o período cursado).

Contudo, vale destacar, como afirmam Bicalho e Souza (2014, p. 621) “ao analisar balanços de saber, temos acesso aos processos pelos quais os sujeitos ‘colocam o mundo em ordem’, e não à construção de histórias escolares singulares”. Dessa forma, os relatos no balanço de saber, ainda que sejam singulares, não serão vistos apenas como a história de cada um, mas serão “tratados como um texto só, onde se procuram encontrar regularidades que permitam identificar processos” comuns a todos os sujeitos (Charlot, 2009, p. 20). Isso se justifica porque, dentre esses processos, nesta pesquisa, identifiquei e analisei o processo de construção do *habitus* escritural acadêmico entre um agente social ontológico, aqui chamado "estudante ingressante no curso de Pedagogia da UFC".

Por ser um relato singular do sujeito, vale ressaltar que

os balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objetivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isto significa que nós apreendemos não aquilo que o aluno aprendeu (o que seria aliás impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato; essa triagem feita pelo aluno de forma mais ou menos inconsciente não nos incomoda, pelo contrário, uma vez que a investigação assenta sobre a relação do aluno com o saber (Charlot, 2009, p. 19).

Esse processo se deu da seguinte forma: os estudantes que concluíram o primeiro ano do referido curso foram convidados a escrever um texto. Este foi escrito por 40 estudantes a partir desta premissa provocativa:

“Desde criança, tenho construído muitas experiências com a escrita. Quando rememoro essas experiências, fico me perguntando: o que mesmo aprendi sobre a escrita? Com quem eu aprendi sobre a escrita? Para que eu escrevo? Eu sinto prazer ao escrever? O que me traz satisfação quando eu escrevo? O que eu penso sobre a escrita? Como é que eu escrevo? Quando é que eu sei que estou sabendo escrever? Qual a diferença entre aprender a escrever na escola e na universidade?”

Ainda durante o primeiro semestre de 2023, a instituição *lócus* desta pesquisa foi contactada para que fosse autorizada a presença da pesquisadora no campo e abordagem dos estudantes que fariam parte da pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela então diretora da Faced, onde fica localizado o Curso de Pedagogia. Isso ocorreu por meio de um termo de acordo entre as partes e mediante carta de apresentação do orientador da pesquisa. No início do semestre 2023.2, diante da liberação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, foi realizada uma triagem para a escolha dos sujeitos desta pesquisa: estudantes que estivesse concluído pelo menos o primeiro semestre do curso de Pedagogia, verificando as disponibilidades das turmas de cada turno.

O curso de Pedagogia foi escolhido tanto por ter tido uma vivência na formação inicial, como para haver uma possível contribuição deste estudo para a instituição da qual

encontra-se o programa de pós-graduação em Educação. Certamente é para esse programa que muitos dos estudantes, partícipes da pesquisa, poderão se encaminhar futuramente. Consideramos que os dados aqui analisados poderiam ser de grande relevância para os professores do referido programa ao conhecerem um pouco acerca desse processo de construção da relação dos estudantes com a escrita e a formação de seus *habitus* escriturais por meio de suas trajetórias de escrita (Sousa, 2020).

Realizei o levantamento dos horários de aulas e dos professores que contemplavam o segundo e o terceiro semestres, para a escolha do turno, bem como do dia e do horário propício para a realização da coleta de dados, igualmente condizentes com os horários desta pesquisadora. Posterior a essa análise, conversei com os professores das turmas escolhidas para consultar sua disponibilidade em ceder o mínimo de quarenta minutos de suas aulas para a realização da primeira coleta. Foi, então, visitada uma turma de terceiro semestre, durante a disciplina de Pesquisa Educacional e disponibilizado um tempo ao final da aula para que os estudantes que desejassem colaborar voluntariamente com a pesquisa respondessem, de forma manual, o instrumento de coleta de dados. Ressalto que os estudantes que não tiveram interesse em participar da pesquisa foram liberados.

Para contemplar os dois turnos, e completar o número de participantes previstos para a coleta da pesquisa, foram contatados também professores que ofertam disciplinas para alunos do terceiro semestre, solicitando que o balanço, na sua forma virtual, fosse divulgado em grupos de WhatsApp e solicitando a colaboração dos estudantes. Partiu da hipótese de que esses alunos poderiam contribuir com a pesquisa por já terem vivenciado a introdução ao campo e eventos de letramento, que o possibilitaram verbalizar sobre sua relação com a escrita de forma a alcançar os objetivos da pesquisa. Sendo o balanço de saber um texto que é escrito por um sujeito, no caso os estudantes, em resposta a uma ou mais perguntas feitas pelo pesquisador, também por escrito, a leitura de cada um dos balanços de forma minuciosa e cuidadosa foi essencial.

As perguntas por serem genéricas levam os alunos a fazerem escolhas para respondê-las e, também, para tentar explicá-las, da sua maneira. O saber em questão como já explicitado está diretamente ligado ao “saber-escrever”, a escrita e a construção desse *habitus* escritural. Portanto, em uma abordagem metalinguística, os alunos se utilizaram da escrita para falar de sua escrita. Para Charlot (2009), é justamente nessa tomada de decisão que o aluno evoca os aspectos do que lhes foram mais significativos dentro do contexto em que as perguntas foram feitas.

Os procedimentos para análise do corpus se orientam pela perspectiva da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2007). Essa perspectiva foi a mais adequada à proposta de pesquisa aqui desejada. Iria trabalhar com uma quantidade de textos que não me permitiria uma análise superficial. Em meio aos questionamentos quanto ao modo como analisaria os dados, a pesquisa de Sousa (2020), que também estuda o *habitus* escritural de estudantes, me abriu portas para pesquisar mais sobre esta perspectiva, tendo em vista o volume de texto e esse movimento metalinguístico do qual me propus a analisar. A Análise Textual discursiva, portanto, conseguiu abranger as escolhas teórico-metodológicas desta pesquisa.

Isso se justifica na medida em que “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 13). Encontra-se, como enfatizam os próprios autores, entre “os extremos da análise de conteúdo e da análise do discurso”. A ATD, não pretende, dessa forma, confirmar ou testar hipóteses, mas compreender fenômenos e reconstruir conhecimentos sobre os assuntos investigados.

Para facilitar o momento de seleção, transcrição e citação dos escritos na análise, antes de realizar a leitura dos balanços, nomeei-os da seguinte forma: enumerei cada um de acordo com a ordem em que se encontravam na coleta. Dessa forma, após uma primeira leitura dos balanços, no processo de unitarização, ou seja, de desmontagem dos textos, selecionei trechos dos balanços que poderiam responder as questões da pesquisa, especialmente a primeira questão que está diretamente relacionada às disposições adquiridas durante o período escolar. Esse processo me permitiu examinar os textos em seus detalhes, fragmentando de forma a “produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes; Galiazzi, 2007, p.33).

Na transcrição, nomeei os sujeitos com nomes fictícios a fim de conservar a identidade destes. Em continuidade, após selecionar falas que poderiam me ajudar na análise, foi o momento de começar a categorizar de acordo com as evocações dos sujeitos sobre suas disposições adquiridas durante o período escolar, ou seja, de seus modos de pensar, sentir e fazer. Esse processo, denominado na ATD como estabelecimentos de relações, permitiu construir "relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 34). Portanto, segui categorizando exatamente, desta forma: correlacionando as categorias emergentes na análise das disposições do *habitus* com as dimensões da relação com a escrita que se comparam ou equivalem exatamente às referidas disposições.

Explicitando:

Tabela 02 - Categorias da pesquisa referentes ao primeiro objetivo

CATEGORIA	DISPOSIÇÕES
Modos de sentir: (Investimentos)	<p>a) Disposições afetivas e/ou frustrantes que permeiam o campo da família;</p> <p>b) Disposições afetivas e/ou frustrantes que permeiam o campo da escola</p>
Modos de pensar: (representações)	<p>a) Escrever como modo de avaliação;</p> <p>b) Escrever é expressar pensamentos e ideias.</p>
Modos de fazer e agir: (atitudes)	<p>a) O processo de aquisição do sistema de escrita alfabética;</p> <p>b) Compreensão das normas da língua culta (gramática, ortografia);</p> <p>c) Produção de gêneros textuais ao longo dos anos escolares, modelos e estruturas;</p> <p>d) Leitura como base para a escrita.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

As categorias acima auxiliaram a alcançar o primeiro objetivo da pesquisa. Mas, uma quarta categoria também foi criada de forma a atender o segundo objetivo: tornar-se escritor acadêmico. Nesse momento, encerrando a terceira fase da ATD, pude perceber a importância das entrevistas para confirmar as informações que os balanços me trouxeram ou acrescentar as informações que não consegui coletar durante essa etapa.

Na Análise Textual Discursiva, a quarta fase corresponde a “Captação do novo emergente”, em que o “metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (Moraes, Galiuzzi, 2007, p.34). Portanto, a partir das análises realizadas em cada fase, pude chegar não às verdades absolutas, mas a compreensões sobre um fenômeno que ocorre em determinado campo, por determinados sujeitos, que podem se igualar ou se diferenciar dos demais.

3.4 Construção e análise das entrevistas individuais

Após essa primeira etapa, foram selecionados cinco estudantes que seguiram para a segunda etapa. Essa escolha se deu depois de um processo de análise dos textos e dos perfis dos estudantes, seguindo esses critérios:

- a) Estudantes que não cursaram nenhuma graduação anterior;
- b) Estudantes que apresentaram eventos de incentivo a escrever logo dos anos escolares e na academia;
- c) Estudantes que apresentarem reflexões sobre seus processos de aprendizagem envolvendo a escrita (ao longo da escolarização e à entrada na universidade).

O segundo momento consistiu em uma entrevista semiestruturada, com cinco estudantes selecionados na primeira etapa da pesquisa. Esses estudantes puderam, de forma individual, verbalizar acerca das respostas em forma de texto na primeira etapa. Nesse momento, busquei aprofundar o movimento de “identificar, explicitar, conceptualizar os processos que produzem e estruturam a história singular destes jovens” (Charlot, 2009, p. 23) e as relações estabelecidas com a escrita, possibilitando-me, por fim, identificar as disposições adquiridas durante a escolarização, bem como o processo de construção de uma condição de escritor acadêmico pelos estudantes no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFC.

Os estudantes haviam sido previamente avisados de que poderiam participar de um segundo momento de coleta de dados, de forma individual e preservando suas identidades. Utilizando desta forma nomes fictícios. Assim, as entrevistas individuais foram gravadas através de aplicativos de gravação em *smartphone*. A duração média das entrevistas foi de 20 min. Foram realizadas as seguintes perguntas aos colaboradores:

- 1) Como você percebe que era a escrita no período escolar?
- 2) Como você percebe que é a escrita hoje na universidade?
- 3) Como o que você pensava sobre a escrita na escola contribuiu para o que você pensa hoje sobre a escrita na universidade?
- 4) Que fatores contribuíram para o seu processo de aquisição da escrita na escola?
- 5) Como esses fatores contribuem para o seu processo de escrita na universidade?
- 6) Você se considera um escritor acadêmico? Por que?
- 7) Que fatores são determinantes, na sua opinião, para formar um escritor acadêmico?

As perguntas foram elaboradas, como já citei anteriormente, para que fosse feito o confronto com as informações coletadas no balanço do saber. e que atenderam ao primeiro

objetivo da pesquisa, como também buscar respostas à segunda questão da pesquisa. Na seção de análise, serão apresentados trechos das falas dessas entrevistas, de forma a ilustrar as análises realizadas.

Essa etapa se remeteu à dimensão “modo de verbalização” na relação com escrita, em que o estudante pode agora falar (oralizar) sobre sua escrita, sobre os processos e abordagens acerca de suas experiências ao escrever: escolhas, estratégias, insights, etc. Isso se justifica porque, essa dimensão designa a forma como o escritor/estudante fala de sua escrita, sobre suas abordagens e procedimentos, ou seja, da forma como escreve (Barré-De Miniac, 2006).

Para Barré-De Miniac (2002, p. 38), potencializar essa dimensão da escrita é interessante tanto para se manter um distanciamento consciente para uma “aprendizagem sistemática e explícita de um posicionamento adaptado aos diferentes tipos de discurso”, como para um trabalho didático focado nessa dimensão. Portanto, inferi que, ao falar sobre sua escrita e sobre seus processos e vivências, o estudante poderá refletir também sobre sua relação com a escrita e sobre seu processo de construção do *habitus* escritural acadêmico. Após a realização das entrevistas, que ocorreu no final de Agosto de 2023, em três dias, as gravações foram fielmente transcritas, possibilitando a análise de forma integral do texto produzido a partir das transcrições.

De posse desses escritos, selecionei os principais trechos de falas que me auxiliaram a responder às questões da pesquisa, assim como foi realizado com os balanços, de modo a estabelecer relações existentes entre as respostas às entrevistas. Desta forma, pude concluir a análise no tocante à resposta para a segunda questão, categorizando os resultados da seguinte forma:

- a) Disposições adquiridas durante o período escolar que influenciam no processo;
- b) Características e disposições para reivindicação da condição de escritor acadêmico, por parte do estudante do primeiro ano do Curso de Pedagogia da UFC.

Após analisados os resultados e respostas obtidas na coleta de dados, através do balanço de saber e entrevistas, à luz da fundamentação teórica escolhida, pude responder à questão principal: Como ocorre o processo de construção do *habitus* de escrita acadêmica entre os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC?

3.5 Questões éticas da pesquisa

Como todas as pesquisas realizadas com humanos, esta manteve em sigilo todas as etapas de construção de dados, bem como a identidade de todos os sujeitos participantes,

utilizando-se de nomes fictícios para diferenciá-los. O projeto inicial de pesquisa foi submetido à análise e à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, sendo aprovado em agosto de 2023. Os estudantes colaboradores assinaram, no primeiro contato, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nele, ficou acordado que a participação seria voluntária, não-remunerada e sigilosa, na qual as partes colaboraram de acordo com os termos estabelecidos e assinados por ambas as partes. (vide APÊNDICE I).

4 *HABITUS* ESCRITURAL NA RELAÇÃO COM A ESCRITA: DISPOSIÇÕES INCORPORADAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, darei início à análise e discussão dos dados da pesquisa, coletados nos balanços de saber e nas entrevistas individuais e que auxiliaram a descrever as disposições adquiridas durante o período escolar que contribuíram com o processo de aquisição da escrita dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFC. Durante as leituras realizadas, no momento das escolhas teóricas, de início tinha apenas Bourdieu e Lea e Street, como ponto de partida para as discussões que realizaria. Entretanto, durante o percurso, no processo de compreender os conceitos dos autores que estariam presentes nesta pesquisa, me deparei com textos da Barré-de Miniac (2002; 2006), dos quais eram estudados e discutidos no grupo de pesquisa *grafi*. Diante da teoria da relação com a escrita, no que tange às dimensões citadas e descritas na fundamentação teórica, comecei a relacioná-la com as disposições das quais Bourdieu discorre, ao definir o *habitus* como conjunto de disposições.

Para Bourdieu (2008), as disposições podem ser os modos de sentir, agir e pensar que levam os agentes a agirem de determinada forma em dada circunstância de forma inconsciente, elas são adquiridas pela interiorização de estruturas sociais, são rotinas corporais e mentais não conscientes. Para compreender esse processo é necessário compreender como os agentes concebem suas ideias, preferências, sentimentos e métodos. Conhecer as condições sociais em que o conjunto de disposições foi incorporado (*habitus* escritural acadêmico), implica em também conhecer o processo de construção de seus letramentos acadêmicos.

Nesta mesma lógica, também surgem as dimensões da relação dos estudantes com a escrita, as quais, segundo Barré-de Miniac (2002), referem-se a todos os significados, opiniões, aprendizagens e usos da escrita. Essa autora compreende que a relação com a escrita, e seus usos, aos quais chamamos aqui de letramentos, associados à construção do *habitus* escritural acadêmico, fundamenta-se em uma dialética entre o sujeito, em suas singularidades, e a realidade social em que está inserido. Seguindo esta lógica, e com o intuito de alcançar o

primeiro objetivo desta pesquisa, dividi este capítulo em três partes: 1) modos de sentir acerca da escrita: disposições que geram investimentos, 2) modos de pensar acerca da escrita: disposições que geram representações/concepções e 3) modos de fazer e agir sobre a escrita: disposições que geram atitudes. Estarão presentes, em cada um dos tópicos, trechos dos balanços de saber e das entrevistas que foram analisadas e confrontadas com os conceitos e ideias abordados ao longo desta dissertação.

4.1 Modos de sentir acerca da escrita: disposições que geram investimentos

Percebi ao longo das leituras dos balanços que os investimentos que os sujeitos fazem na relação com a escrita, gerados pelas as disposições relacionadas aos modos de sentir a escrita, estariam diretamente ligados a dois campos da trajetória de vida desses estudantes: a família e a escola. Os estudantes trazem consigo disposições que foram incorporadas por meio de suas vivências com a escrita, tanto no contexto familiar quanto escolar. Estariam, nesses momentos, as disposições atreladas ao campo da afetividade e das primeiras relações sociais.

Quando discorro sobre o sentir acerca da escrita, torna-se inevitável uma conexão direta a um segmento que é ponto de partida de todos os outros: as relações familiares. De forma unânime, todos os balanços e entrevistas relataram as influências da família em algum momento, seja de forma positiva ou irrelevante nos seus processos de escolarização e, mais especificamente, nos seus processos de aquisição da escrita. Em um trecho de seu balanço de saber, Isis comenta sobre o movimento familiar de incentivo a leitura, que, conseqüentemente, levou a estudante a ter confiança de escrever e expor suas ideias: *“desde muito nova gostei de escrever, sei que isso tem bastante relação com o incentivo a leitura que tive dos meus pais, graças a isso tinha vontade de escrever minhas próprias histórias e ideias”* (Isis - trecho do balanço de saber).

Percebo que há esta ligação não somente do incentivo ao estudo ou à leitura, mas há um esforço por parte dos pais em conceder aos filhos o acesso aos portadores de texto e conseqüentemente à cultura escrita. Dessa forma, posso inferir que o capital cultural adquirido a partir dessas instâncias sociais pode influenciar sobre o que os estudantes podem sentir ou saber sobre a escrita ao longo de sua trajetória. Esse capital, que foi herdado, pode ajudar a explicar, inclusive, como se deu a relação desse sujeito com a escrita, com os seus processos de escolarização e de construção do seu *habitus* escritural.

Em um trecho do balanço de saber de Marcos, posso observar que o grau de escolaridade dos pais pode não interferir nesse processo, porém, não posso tomá-lo como regra,

já que suscita uma reflexão sobre o porquê que isto ocorre. O estudante traz essa informação sobre a escolaridade do pai como algo que poderia justificar a relação que ele provavelmente não teve com a escrita e as instituições escolares, mas que gostaria de que o filho tivesse a oportunidade de ter: *“O meu primeiro contato com a escrita foi com meu pai, que mesmo tendo cursado apenas até o 5º ano, sempre foi meu incentivador para as letras e palavras”* (Marcos - trecho do balanço de saber). Os pais, que não conseguiram concluir seus estudos, podem ser incentivadores de seus filhos como forma de não desejar que as trajetórias se repitam.

Para Bourdieu (1998, p. 41), o papel da família na transmissão desse capital cultural e de um sistema de valores, que ele nomeia de *ethos*, ocorre de forma mais indireta do que direta. Isso contribui, entre outros, para “as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. Isso pode estar presente de diversas formas e uma delas seria através das vivências familiares, que visam, entre tantas outras coisas, garantir aos estudantes o acesso à escola e aos portadores de texto. Estas vivências auxiliam na incorporação das disposições que podem gerar os investimentos na escrita por parte do sujeito.

Diante do exposto, esse indivíduo, que foi incentivado pela família, para gozar de uma ascensão ou mudança de status social, teria como um dos principais geradores de investimentos, as disposições construídas desde o início da vida escolar desse estudante. Este modo de perceber a instituição escolar como um espaço para a referida ascensão, essa percepção é incorporada durante toda sua trajetória, sendo a escola e a universidade campos essenciais e de um alto grau de importância nessa mudança de status.

Por outro lado, a estudante Sarah, durante a entrevista, também menciona a formação dos pais como um fator que influencia na construção de seu *habitus* escritural, porém de forma não colaborativa, ressaltando o papel da escola nesse processo. Ela verbaliza que *“não tinha muita a questão da leitura em casa, como não tenho pais formados, eles também não são chegados à leitura e à escrita. Acabava que eu não tinha tanto isso em casa, mas na escola.”* (Sarah - trecho da entrevista). Com as falas desses estudantes, o que pode-se perceber é que ora os movimentos que dão importância à escrita partem da família, ora a escola acaba tendo o papel de fomentar situações para que os estudantes construam sentidos para a escrita porque não foram fomentados em casa, como é o caso de Sarah.

A estudante Sophia, durante a entrevista que me concedeu deixou esse pensamento evidente. Dissertando um pouco sobre sua trajetória escolar e sobre os fatores que a influenciaram em sua relação com escrita, a estudante lembra falas de seus pais, que remetem diretamente a essa hipótese de que, para a família, o estudo é o meio de melhorar a vida e ascender profissionalmente. Sophia relatou anteriormente a essa fala, que morava em uma

cidade do interior do Ceará e que se mudou para a capital após sua inserção no curso de Pedagogia da UFC. Tudo com o incentivo de seus pais.

Basicamente, minha família sempre me incentivou a voar. Eu acho que o maior medo da minha mãe é que eu parasse de estudar, começasse a trabalhar aqui na nossa cidade pequena do interior e não voasse. Então, ela sempre estava ali. “Minha filha, a única coisa que ninguém pare de tirar de você é seu conhecimento, sua vontade de estudar. Então, enquanto você puder, enquanto a gente puder, enquanto você puder estar sentada e estudando, a gente vai estar te proporcionando isso.” Então, eu sempre tive essa consciência, não em relação à escrita, focando na escrita, mas em relação aos estudos. “Estude, porque a única coisa que ninguém pode tirar de você é o seu conhecimento e o seu valor.” (Sophia - Trecho da entrevista).

Esse conhecimento sobre o qual a família fala para a estudante seria o acesso aos conceitos científicos (Vygotsky, 2009). Esses são os saberes de que a escola dispõe e que são incorporados pelos estudantes, dentre eles a escrita. Em uma sociedade grafocêntrica, a escrita é um importante elo entre a escola, a universidade e esse status que os pais buscam para seus filhos. Como profissional da educação, isso é, inclusive, o que escuto das famílias em falas frequentes que exaltam o processo de aquisição da escrita como um marco que separa fases de aprendizagem e demonstra uma “evolução”.

A escrita se torna, dessa forma, uma parte do capital cultural acumulado pelos sujeitos, que a detém como um valor social dentro de uma dimensão simbólica (Bourdieu, 1998). A força do investimento e a quantidade de energia (Barré-De Miniac, 2002) que Sophia deposita para a aquisição ou construção do *habitus* de escrita está, dessa forma, condicionada por uma relação afetiva, construída, de início, nas relações familiares. Sendo assim, a aquisição da escrita marca, para o indivíduo e sua família, o início de uma nova fase em sua trajetória escolar, obtendo um valor social que ultrapassa os muros da instituição. Esse sentimento é incorporado e se torna parte do sujeito, acompanhando-o ao longo da continuidade de sua trajetória. Um marco, inclusive, na trajetória escolar dos estudantes que é celebrado recorrentemente através das conhecidas “festas das letras ou do ABC”. Dessa forma, infere-se a relevância que as famílias atribuem a essa aquisição acerca da habilidade de ler e escrever.

Mas, como a sociedade é diversa, com culturas, hábitos e conseqüentemente configurações familiares diversas, as trajetórias se diferem. Relatei de início que as condições socioeconômicas e de escolaridade da família podem se tornar uma forma de impulsionar os investimentos dos indivíduos para uma possível mudança de realidade e rompimento de padrões. Todavia, cabe aqui lembrar que o ponto de partida de sujeitos com condições socioeconômicas desfavoráveis ou situação de vulnerabilidade social difere daqueles que possuem condições contrárias a estas. Tais condições sociais, ao mesmo passo que podem e determinam certas limitações, também são agentes de ressignificação de práticas, no momento

em que estes sujeitos compreendem sua posição social e passam a ter o desejo de transformá-la.

Dessa forma, entendo que as disposições adquiridas pelos sujeitos não podem ser vistas como exemplares de aptidões naturais no tocante ao que Bourdieu (1998) chama de dom. Em contrapartida, também não podem ser vistas como uma justaposição social, do contexto sociocultural (Sousa, 2020). Em suma, “o *habitus* se estrutura em uma relação dialética em que os agentes no contexto social, em meio a diversos condicionantes, significam suas práticas, gostos e posturas de modo mais ou menos (in)consciente.” (Sousa, 2020, p. 144). O conjunto das disposições incorporadas no campo da família, a partir das primeiras interações sociais do sujeito, conectam-se diretamente à realidade social em que se situam, mas não a definem de imediato.

Dentro das diversas configurações de família, é comum encontrarmos crianças que são educadas por membros da família, que não necessariamente sejam seus pais, mas que exercem um papel importante na construção desse capital cultural e na própria incorporação do *habitus* escritural. Isso é o que relata uma colaboradora da pesquisa em sua escrita para o balanço: “*Aprendi que a escrita é comunicação e expressão. Acredito que aprendi sobre a escrita com minha avó materna, que era professora, apaixonada por ler e cuidar de mim quando meus pais estavam trabalhando.*” (Isabel - trecho do balanço de saber). Nesse caso, o interessante é que as relações familiares se misturam com o processo de escolarização, na medida em que sua avó era professora. Certamente, as disposições adquiridas, nesse caso, são de incentivo aos processos de construção do *habitus* escritural do sujeito.

Com uma trajetória de vida estudantil bem interessante, João, que se identifica como uma pessoa não-binária, mas que se refere a si com um pronome masculino, possui um diagnóstico de transtorno do espectro autista e, por isso, foi alfabetizado de forma tardia. No início da entrevista, o estudante traz lembranças vagas sobre sua aquisição da escrita na escola, queixando-se, principalmente, de que os professores reclamavam de sua letra. Entretanto, um costume de sua família e algumas vivências do campo familiar o fizeram ter maior contato com a leitura e com a escrita. A família desse estudante tinha o costume de comprar DVDs nas “banquinhas” de feira e a primeira memória dele em relação à escrita está diretamente relacionada a essa vivência, que era comum no seu dia a dia, como relata neste trecho da entrevista:

As maiores memórias boas que eu tenho com a escrita ou com a leitura são mais em situações cotidianas em casa. Porque a minha mãe me incentivava muito. E aí eu me lembro de eu escrever, comprava DVDs na feira e eu escrevia o nome no DVD pirata, eu escrevi o nome do desenho do DVD para guardar dentro da caixinha. E eu lembro de aprender a ler esses nomes também ou ler o nome que vinha nas cartas, tipo do

Itaú, o nome do banco na carta. Quando a gente recebia as cartas em casa. Então, a maioria das lembranças boas que tenho com leitura e escrita são dentro de casa. (João - Trecho da entrevista).

A incorporação das disposições voltadas aos modos como esse sujeito sente sobre a escrita tem ligação direta com os *habitus* de leitura e escrita que a família lhe transmitiu e lhe oportunizou incorporar. A relação de troca dessas disposições, para este sujeito, permanece até aos dias de hoje, em seu contato com o campo acadêmico. Em um determinado trecho de sua trajetória como escritor, a mãe de João, que aparece em seus relatos criando situações e disposições para que ele pudesse investir no acesso à cultura escrita, hoje, é descrita por ele como alguém que sente a necessidade de ter o auxílio do filho na produção de textos escritos. Desse modo, percebo uma reconfiguração inter e intra-relacionada do *habitus* escritural de ambos.

Eu falei sobre a minha família antes e agora de novo. A minha mãe é pedagoga, então, o fazer dela também me faz refletir todo dia. Ela é uma pessoa que tem muita dificuldade com leitura e com a escrita porque ela é uma pessoa com TDAH, então, eu a ajudei a ler os textos dela quando ela tava na faculdade e eu ajudo ela a escrever os relatórios dela semanalmente, mensalmente, anualmente sobre as crianças dela porque ela precisa entregar a documentação pedagógica, mas ela tem muita dificuldade. Então, é um trabalho de processo de escrita que eu faço com a minha família também porque eu tô sempre acompanhando a minha mãe nesse processo e o processo de escrita dela é diferente, muito diferente de uma forma muito mais simples e a gente está sempre trocando de conhecimento por ela ter essa dificuldade de leitura muitas vezes. (João - Trecho da entrevista).

Essa fala reforça o fato de que seria na família o campo primário de construção de diversos *habitus*, entre eles o escritural. Fica evidente que isso contribui para a configuração dos modos como o sujeito sente a escrita, no que tange à afetividade e à construção de seu capital cultural. Como já afirmei, as disposições incorporadas, anteriormente, por intermédio das relações familiares, interferem em como o estudante pode interagir com a escola e a universidade. Possuir maior ou menor volume de capital cultural pode, conseqüentemente, influenciar o acúmulo deste capital ao longo dos anos escolares, como no caso de João, cujos investimentos na aprendizagem da escrita o fizeram posteriormente um parceiro da mãe em seu processo formativo e nas atividades profissionais.

Lendo as narrativas autobiográficas dos estudantes sobre a construção de seu *habitus* escritural, tanto nos balanços de saber como nos textos das entrevistas, foi possível perceber que as famílias ocupam um espaço inicial nessa construção, mas que também é contínuo. Parece haver um consenso no entendimento das famílias de que a aquisição da escrita é um importante passo para construção de um sujeito ativo na sociedade. Portanto, há sempre

um movimento interno criando situações e motivações, as quais irão ser geradoras de investimentos na aprendizagem da escrita por parte dos sujeitos.

Essa aprendizagem é inicialmente impulsionada pela família e depois segue um fluxo de (auto)impulsão por parte do sujeito, que acredita que essa aquisição e aprimoramento da escrita podem lhe proporcionar uma possível mudança de vida e elevação de *status* social, a partir dessa acumulação de capital cultural. São disposições que remetem às lembranças de momentos em família e que fazem com que os estudantes desejem um futuro ou uma condição de vida melhor. São aspectos que constituem um *habitus* de escrita e que influenciará posteriormente tanto na escola como na universidade, ocupando um espaço afetivo único e incomparável.

Por outro lado, a escola também ajuda a criar disposições para esse investimento dos estudantes, contribuindo na incorporação dessas disposições referentes ao sentir sobre a escrita. Isso ocorre por meio das relações que eles estabelecem com os professores, um ponto fundamental e indispensável para que se tornem escritores.

Isso é o que pude perceber neste trecho do balanço de saber de Laura.

Ao longo da minha vida escolar tive grandes referências de professores que tinham o empenho de incentivar a escrita em vários gêneros textuais, faziam questão de ensinar e mostrar na prática a construção de cada um e isso me abriu portas ainda maiores nas minhas escritas, nas histórias que eu escrevo, na forma que eu escrevo. A escrita é a chave que abre qualquer porta para mim. Seja essa porta uma mensagem, uma comunicação ou uma atividade, um exercício. Cada vez que escrevo algo, que sento com minha criatividade e desenvolvo algo, sinto que através das minhas palavras nada pode me pôr limites. Quando escrevo sei que aquela ação é o que me permitirá ser notada onde quer que eu esteja, que é através da escrita que outra pessoa ou centenas delas saberão que eu quis dizer algo e podem ler o que é. (Laura - trecho do balanço de saber)

Ao analisar as trajetórias destes estudantes do curso de Pedagogia, percebo que tais disposições do campo do sentir são transmitidas e reconfiguradas não somente no campo familiar, mas também no campo escolar e acadêmico.

O sentimento do qual Laura rememora sobre a difusão de sua escrita, ou seja, sobre o fato de sua escrita chegar a muitos lugares e a muitas pessoas está relacionado ao que Barré-De Miniac (2002) nomeia de sentido do investimento. Segundo a pesquisadora, é possível identificar o sentido, tanto positivo como negativo, uma atração ou rejeição, a partir da força do investimento. Esse aspecto nos permite refletir sobre a relação que os estudantes constroem com a escrita, pois apresentam os sentidos que eles atribuem a essa atividade. Nessa fala, fica muito evidente que é positivo quando ela diz que será notada e lida por muitos, o que na escola não era assim. No período escolar, único leitor seria basicamente o professor que poderia inclusive lhe recompensar com uma nota. Ou seja, a sua fala mostra possibilidades como as

disposições incorporadas durante a escola se reconfiguram na universidade. Ao sentir que a escrita pode alcançar outras pessoas e por meio dela, até mudar conceitos e incorporar ideias, faz com que Laura também sinta que pode ser uma escritora acadêmica. Esse é um sentido positivo, potencializa sua identidade de escritora e um dos motivos é perceber que seu texto será lido por outras pessoas da comunidade, ou sejam há interlocutores.

O sentir sobre a escrita incorporado tanto na escola, como na família é permeado por sentimentos positivos, de incentivo e afeto, como também de violência e frustração.

Sempre amei a leitura e a escrita, mas desde novo me senti intimidado pela escrita didatizada e obrigatória, imposta pelas instituições, produzir artigos antes mesmo de ingressar no ambiente acadêmico sobre meus assuntos de interesse, porém sinto que o caráter que a educação tradicional impõe a avaliação tira muito o prazer e leveza sobre escrever e produzir, inclusive retira do estudante a sensação de pertencimento à escrita que ele mesmo produz (João - trecho do balanço de saber).

Nos balanços de saber, os estudantes relembram práticas docentes desde a educação infantil até a universidade. Nos anos de inserção na cultura escolar, os estudantes demonstram em suas falas, um encantamento com o campo e suas práticas, rememoram momentos de contação de histórias e de atenção por parte dos docentes. Tais memórias de encantamento com a instituição escolar e com a escrita se prosseguem até o final do ensino fundamental. Percebo, através dos relatos, que há uma ruptura, uma quebra desse encantamento no ensino médio.

Aprendi a escrever com a minha professora do primeiro ano, lembro muito dela, porque eu amava. Eu comecei a escrever mais na escola mais ou menos no sexto ano, que a gente escrevia mais fábulas, poemas, mais fantasiosos e algo que era um pouco mais, pra mim mais fácil de escrever porque eu sempre tive contato assim com livros desse gênero e é bem fácil de escrever, eu achava bastante fácil. Ai quando a gente passa mais ou menos para o primeiro ano, aí já muda, já é totalmente focado para redação do Enem. Então, a gente passa três quatro anos decorando umas formas para refazer a redação. E os professores são mais ocupados, dão menos carinho, atenção. (Sarah - Trecho da entrevista)

Essa afirmação de Sarah, na entrevista, traz uma reflexão sobre como as relações docentes podem interferir positiva ou negativamente no modo como os sujeitos constroem sentidos para determinadas atividades que compõem seu *habitus* escolar e conseqüentemente o *habitus* escritural. A escola, muitas vezes, e como o próprio Bourdieu (1993; 2001; 2004; 2008) afirma em algumas de suas obras, reforça essa violência simbólica, baseada na repercussão do que ele nomeia de fracasso escolar. Percebo, por exemplo, que os gêneros apresentados durante o ensino fundamental reforçam esse sentimento de encantamento, como o próprio sujeito relata que são mais “fantasiosos”.

No ensino médio, o gênero que prevalece é o dissertativo-argumentativo, que exige desse estudante um posicionamento de mundo que antes não lhe era exigido.

Na escola, querendo ou não, não era muito próximo da minha professora de redação, era bem assim, né? Com todo mundo, ela era uma professora, pronto, essa questão de ser próximo a ela não tinha muito, então já é um fator. Talvez se ela fosse mais receptiva, mais próxima talvez ficaria mais fácil da gente conversar e ter a abertura com ela. Pra tirar as dúvidas. Então, essa questão da afetividade eu acho que em qualquer relação de professor e aluno em qualquer matéria é de extrema importância que a gente sabe que até em ambientes quando você sabe que aquela pessoa vai estar lá e aquela pessoa não é muito legal, você já vai.... (Sophia - trecho da entrevista).

Nessa fala, a estudante coloca a questão da relação afetiva, como sendo uma disposição que ela aponta como necessária, mas que a ela parece ter feito falta. A falta de uma relação afetiva com aqueles que são os principais transmissores das disposições que serão incorporadas, pode tornar esse processo menos prazeroso e até violento. Na teoria da relação com o saber, de onde nasce a teoria da relação com a escrita da Barré-De Miniac (2002), Charlot (2000; 2013) afirma que os professores instigam o estudante a aprender quando a aula se torna interessante. Isso ocorre porque a prática educativa é uma forma de o professor ensinar, repassar conhecimentos e produzir saberes. Portanto, para o pesquisador uma aula interessante, e complementar também com "um conteúdo interessante" como, por exemplo a escrita, passa por um professor interessante. Tais relações afetivas, que também se configuram como relações de poder podem ser produtoras de disposições que auxiliam os estudantes para aprender a escrever. Inclusive podem interferir no sentido (positivo ou negativo) que o estudante passa a estabelecer sobre a escrita. Essa relação afetiva professor-aluno perpassa todos os níveis e modalidades, por vezes ela se apresenta baseada em práticas interessante, de forma a contribuir positivamente com os processos de construção do *habitus* escritural, por vezes ela pode reproduzir ideias e induzir a incorporação de disposições negativas que formarão esse *habitus*.

Outro fator a se destacar está relacionado à própria formação docente. Durante as primeiras etapas da educação básica, o principal profissional que acessa esses estudantes é o pedagogo, como professor polivalente e praticamente único em sala. Dessa forma, há uma criação de vínculo maior e mais significativo. Inclusive, com práticas educativas mais lúdicas e conseqüentemente consideradas mais interessantes pelos estudantes. Já nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, passa a vigorar a presença dos professores de áreas específicas, havendo uma maior rotatividade dos profissionais presentes em sala. Isso fica evidente na fala do sujeito, ao dizer que os professores do ensino médio eram mais "ocupados".

Diante do contexto descrito e discutido, posso afirmar que as disposições adquiridas nesse movimento do sentir são incorporadas em dois principais campos: a família e a escola. Esses dois campos são legitimados pela própria sociedade como os lugares onde se aprende, onde o sujeito é educado e dão início à construção de seus letramentos. Em outra visão, menos romantizada, são dois campos que legitimam também a arbitrariedade. Nessa arbitrariedade

inconsciente é que se encontra o *habitus*, este conjunto de disposições que é incorporado por meio de relações e da própria ação do sujeito, gerando, no caso de nossa pesquisa, os investimentos empregados pelos estudantes no que diz respeito à apropriação da atividade de escrita.

As disposições relacionadas aos modos de sentir a escrita podem influenciar, e se entrelaçar, com os modos como os sujeitos pensam sobre a escrita, ou seja, nas representações que eles constroem sobre a escrita. Esse aspecto é o que passo agora a discorrer sobre.

4.2 Modos de pensar sobre a escrita: disposições que produzem representações/concepções

Um dos principais questionamentos que fiz durante a elaboração da pesquisa, em todas as suas etapas, esteve relacionado a como esses estudantes percebem e pensam sobre a escrita. A resposta para essa pergunta passa pelas representações que eles fazem sobre a escrita, sobre o que é escrever e a importância dessa ação em suas trajetórias. Por que esses estudantes chegam à universidade com a sensação de não saber escrever? É nessa perspectiva que as disposições incorporadas durante a escolarização influenciam nesse modo de pensar sobre a escrita. O que estes estudantes pensavam sobre a escrita no período escolar e como eles pensam sobre a escrita hoje na universidade é rodeado por um universo de representações que fazem sobre este objeto/ação.

Primeiro ponto analisado nos instrumentos sobre as disposições incorporadas direcionadas aos modos de pensar sobre a escrita, foi referente às representações que os estudantes têm sobre a escrita de modo geral. O que este estudante pensa sobre a escrita. Assim como nos estudos de Barré-De Miniac (2002), foram identificados dois tipos de representação que os estudantes fizeram sobre a escrita: a escrita como dom e a escrita como técnica.

A representação da escrita como um dom, feita pelos estudantes, entende que há uma transmissão natural, não intencional, na qual o indivíduo nasce com tal habilidade, excluindo qualquer intervenção pedagógica ou social sobre esta ação (Barré-De Miniac, 2002). Essa representação rompe o conceito de que os letramentos são práticas sociais (Street, 1984). A sensação expressa pelos estudantes de que não sabem escrever talvez seja proveniente primeiramente dessa concepção/representação acerca do que é “saber escrever”.

Sarah, deixa claro isso em um trecho da entrevista, ao lembrar suas dificuldades iniciais no período do ensino médio e da universidade.

*No ensino médio, quando começamos a estudar sobre a redação do ENEM, logo pensei: eu sei escrever outros tipos de texto, esse eu não sei. Não sei organizar, não sei colocar minhas ideias aqui sem ferir os direitos humanos. **Não tenho dom para isso.** Mas tentei aprender e conseguir uma boa nota. Do mesmo jeito foi o choque na universidade. Pensei assim: Ah! Eu tirei nota boa na redação do ENEM, vai ser fácil aqui. **Aí apareceu o desafio de escrever o projeto de pesquisa e logo veio novamente a sensação de não ter o dom da escrita.** Não nasci para isso. Mas, deu certo depois, talvez não seja esse negócio de não saber, mas de aprender. (Sarah - Trecho da entrevista, grifo meu).*

Neste trecho da entrevista, Sarah passa por duas situações novas de escrita em sua trajetória que a fazem conceber a escrita como dom, usando inclusive esta palavra. Não há uma fórmula mágica que faça com que um indivíduo seja um escritor nato, pois os letramentos são práticas sociais (Street, 1994). A escrita, nessa percepção, surge como algo que já nasce com o indivíduos e, dessa forma, é como se houvesse escolhidos por uma seleção quase natural e uma divisão social entre “os que sabem escrever” e “os que não sabem escrever”. Com base no modelo dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014), posso perceber que a estudante apresenta claramente o momento em que ela se depara com uma situação em que saber escrever implica ter poder.

Por outro lado, mesmo representando e pensando a escrita como dom, a estudante relata que tentou e conseguiu desenvolver sua escrita nos dois momentos. Nesse percurso, ela se remete ao processo de aprender, ou seja, deu certo porque ela aprendeu. Essa aprendizagem tem a ver também com o movimento de tornar aquela produção textual, que antes era estranha para ela, em algo mais familiarizado. Em outros termos, ela se percebe consciente das aprendizagens que realizou. Esse desenvolvimento não se deu de forma inata e, portanto, ela rompe com a ideia do dom para compreender que a escrita é algo que se aprende.

Uma segunda concepção encontrada nos instrumentos de construção de dados diz respeito à escrita como técnica. Essa representação foi a mais citada como comum entre os dois campos de estudo: a escola e a universidade. No recorte deste balanço, posso inferir este modo de pensar:

No ensino médio, tinha uma proximidade maior com a redação no modelo dissertativo-argumentativo e por ser algo com estrutura quase montada, tinha um pouco de facilidade. Tinha uma técnica (INTRODUÇÃO - DESENVOLVIMENTO - CONCLUSÃO), era só seguir e pronto, texto tava lindo. Acredito que nesse período de ensino médio é um período que somos mais cobrados em relação a escrita, justamente por estarmos próximos dos vestibulares. Porém ao entrar na universidade, essa transição é um pouco difícil, a escrita é diferente e a estrutura acadêmica também, então escrever no ensino médio foi um pouco diferente, isso porque os gêneros mudaram, agora temos artigos e projetos para escrever. Mas eles tavam seguem uma técnica, normas da ABNT, essas coisas. Ainda estou me acostumando com isso e tentando buscar prazer, pois não é algo que gosto muito de fazer (Paula - Trecho do balanço de saber).

O estudante entende, a priori, que aprender a escrever, especialmente gêneros textuais escolares é aprender técnicas, fórmulas textuais prontas. Inclusive, o sujeito usa este termo. Essa técnica está presente nas práticas pedagógicas que reforçam essa ideia, isto é, essa representação. Apresenta-se aos estudantes um modelo e pretende-se que os estudantes o reproduzam ou façam ajustes.

Durante o período do estágio em docência, onde realizei a observação participante em turmas de Pedagogia na Faced/UFC, era muito comum ouvir dos estudantes queixas de como escrever na universidade se diferencia de escrever na escola. Relembro que, no início da minha graduação, essa também era uma preocupação para mim. Essas queixas estavam especificamente direcionadas às vivências e experiências que tive e que os estudantes também tiveram no período escolar, no que se refere à escrita como um processo avaliativo. Essa visão fica evidente no balanço de saber de Socorro, quando a estudante consegue fazer uma associação entre os ambientes de aprendizagem elencar diferenças entre as duas escritas ali produzidas:

Voltando aos tempos de escola, precisamente ao ensino médio, vejo que devido a minha produção ter sido voltada para o vestibular eu não escrevia propriamente, mas, sim, adaptava palavras à estrutura do modelo dissertativo argumentativo. Apesar disso, tive prazer em executar essas produções, apesar de mecânicas eu encontrava prazer em produzi-las e redação se tornou uma das minhas matérias favoritas. (Socorro - Trecho do balanço de saber).

A primeira representação que essa estudante faz sobre a escrita é de que ela possui diferenciações dependendo do campo em que está inserida e é disseminada. Em segundo plano, posso inferir que a escrita na escola, para ela, parece ser mais avaliativa, ou seja, tem como principal finalidade uma avaliação, especialmente durante o ensino médio, devido ao vestibular e/ou ENEM.

Na escola, há um pensamento inicial acerca da escrita como uma forma de ascensão a um *status*, que também permeia a questão da família e da afetividade, como já citei anteriormente. Por outro ângulo, ao final da vida escolar básica, esses estudantes destacam e rememoram o conceito avaliativo da escrita. Durante a última etapa, o ensino médio, os estudantes são imersos na prática de um único gênero, que lhes é apresentado com uma finalidade específica e com consequências para sua escrita. Não há entendimento para esses alunos, durante o citado período, acerca de outras finalidades para a produção de um texto dissertativo-argumentativo, apenas o foco nas consequências de sua utilização como redação do ENEM, ou seja, há uma representação da escrita como técnica e com cunho exclusivamente avaliativo.

Para que se escreve no ensino médio? Para fazer uma boa redação do ENEM. É o que dizem os estudantes. Em muitas falas, essa observação acerca da nota da redação do referido exame é concebida como uma conquista no campo da escrita. Observo isso nessas duas falas: “*com o passar do tempo aprimorei muito minhas habilidades de escrita, o que me garantiu uma nota muito alta no Enem*” (Kauan - Trecho do balanço de saber).

Eu amava, eu fazia redação, escolhia vários temas, gostava de pesquisar coisas sobre o tema. A minha maior nota no ENEM quando eu passei pra pedagogia foi de redação e tirei novecentos e vinte, se eu não me engano e foi uma das minhas maiores conquistas em relação à minha escrita (Sophia - Trecho da entrevista).

Portanto, nos instrumentos analisados, posso concluir que há três modos de pensar sobre a escrita, ou seja, modos de representá-la.

De maneira geral, essas representações, elaboradas e percebidos pelos estudantes, foram incorporadas nas trajetórias escolares: escrita como dom, como técnica e como avaliação. Para os estudantes, há sujeitos que são escritores inatos, nascem com o dom de escrever e apresentam essa “facilidade” que é expressa ao longo de suas vivências. Por outro lado, quando se aprende a usar os códigos do sistema alfabético, eles conhecem os modelos, os gêneros, e a partir daí se segue uma técnica de escrita que é o que é relevante na construção da escrita. Esse pensamento se aproxima muito do que Lea e Street (1984) designaram como sendo o modelo de habilidades e de socialização, praticados na escrita escolar que também pode ser considerada acadêmica ainda que não esteja relacionada ao espaço universitário. A terceira representação sobre a escrita, apresentada pelos estudantes, é a de que a escrita na escola é avaliativa, ou seja, é para, entre outras avaliações, ser boa para “fazer a redação do ENEM”.

Os estudantes chegam à universidade com essas representações sobre a escrita e talvez seja esse um dos motivos pelos quais eles apresentam resistências e dificuldades em mudar essa representação. De posse das disposições incorporadas sobre o sentir e o pensar sobre a escrita, esses estudantes puderam relatar também como produziam na escola e como produzem hoje sua escrita, ou seja, suas atitudes, seus modos de agir e pensar sobre este objeto, por meio da ação de escrever.

4.3 Modos de fazer e agir sobre a escrita: disposições que despertam atitudes

O tópico deste capítulo se destina às disposições incorporadas pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar voltados para os modos de fazer e agir sobre sua escrita, ou seja, as atitudes frente a este objeto. Até o presente momento, descrevi o sentir e o pensar, pois eles

são a base do fazer. Como o estudante escreve, depende de forma muito direta das representações e sentimentos que ele incorporou sobre a escrita.

De início, ressalto que tanto os conceitos de relação com a escrita, de Barré-de Miniac, quanto o de *habitus* para Bourdieu, quanto o de letramentos acadêmicos, de Lea e Street, apontam para o fato de que a construção dessas relações são subjetivas e objetivas, são construídas socialmente, mas, também, são provenientes das singularidades de cada indivíduo. Dessa maneira, as formas de fazer ou de agir em relação à escrita, ou por meio dela, também possuem singularidades, como Sophia traz em sua fala.

Sinto que cada texto tem um pedaço de você. Então, por exemplo, a minha escrita mesmo do mesmo tema, vai ser totalmente diferente da escrita da minha colega, que tem outros pensamentos, então eu acho que a escrita carrega uma coisa muito individual. É como se a gente soubesse da personalidade da pessoa só lendo um texto dela (Sophia - Trecho da entrevista).

Continuo as descrições com os relatos e discussões do início da vida escolar destes estudantes, referentes ao processo de aquisição de sua escrita. Tanto nos balanços, quanto nas entrevistas, os sujeitos rememoram como esse processo aconteceu. A maioria possui idade inferior a 30 anos, ou seja, foram alfabetizados nos anos 2000. À priori, esperei me deparar com vivências nos processos de ensino-aprendizagem da escrita mais tradicionais, mas as memórias dos estudantes também se remetem às práticas que contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

O primeiro relato sobre os modos de fazer a escrita é de Maria, a primeira a participar da segunda etapa da pesquisa. Em sua entrevista, quando questionada sobre como percebe a escrita no período escolar, Maria relembra que quando começou a formar frases e formular textos, as professoras utilizavam figuras que a auxiliavam na organização das ideias e conseqüentemente na escolha de palavras para formar as frases.

Voltadas para escrita, assim, desde pequena em todas as escolas que eu estudei, tinha essa questão da escrita muito presente. Só que desde pequena eu tinha essa dificuldade de escrever. Eu sempre gostei de ler muito. Mas quando era essa questão de escrever me dificultava um pouco. Ai eu me lembro de que algumas das atividades que eles passavam para escrita tinha umas figuras para você criar uma história. Isso facilitava muito para mim. Eu conseguia organizar na minha mente o que eu deveria escrever em primeiro, em segundo e por último. Então, isso me marcou muito, assim, no período da escola, da infância, da alfabetização mesmo. (Maria - trecho da entrevista)

Ou seja, o estímulo visual era uma das suas formas de fazer a escrita. Visualizar as imagens, estimulava, na sua visão, a organização das ideias, ou seja, na formulação do texto em si. Há também uma organização mental das ideias que irão compor esse texto, presente no trecho “*conseguia organizar na minha mente*”. Esse estímulo visual, quando a estudante

começou a aprender os gêneros textuais, continuou e, segundo ela mesma, até hoje, percebe que se visualizar um modelo, isso facilita sua escrita.

Se não tivesse um modelo para visualizar como seria eu ficava ali presa, travada, não conseguia desenvolver a minha escrita. Então era muito essa questão do auxílio que eu precisava ter. Eu me lembro que também até em questões de escrita de poesia eu não conseguia fazer. Não entrava. Não entrava o conceito na minha cabeça do que era poesia. Não entrava o que era poema essas coisas assim e eu não conseguia fazer. Mas quando eu via ali uma estrutura, né? Eu “olha, posso fazer desse jeito”, mas alguma coisinha copiada porque eu não conseguia fazer, eu admito, eu não conseguia. E quando eu era menor não tinha os modelos que a gente via eram livros que a gente lia na sala de aula, então acho que era mais as fotinhas mesmo que tinha e a gente escrevia. Era mais livre essa questão do modelo era mais essa, como a poesia. Na questão do Enem também, tinham os modelos da redação para gente seguir. (Maria - trecho da entrevista)

Então, esse estímulo visual, da qual relata, não se restringe apenas às figuras, mas à escrita em si, à estrutura textual e aos movimentos retóricos do gênero. Essa disposição remete diretamente ao que concluí nas disposições sobre as representações da escrita. Há um entendimento da escrita como uma técnica, que está presente nessa necessidade de visualizar um modelo do gênero a ser escrito, para que, de fato, consiga desenvolver a escrita desse ou daquele texto de determinado gênero.

Não se pode negar o fato de que a escrita é também uma tecnologia e, por isso, comporta e é acompanhada de uma técnica. No entanto, o que estou salientando é o fato de que essa técnica pode ser utilizada de inúmeras maneiras, sempre que há a necessidade de uma adequação da escrita aos contextos nos quais ela precisa se realizar e nos quais ela vai desempenhar uma função específica. Pelos relatos, posso inferir que, nas escolas, em especial do ensino médio, recorrentemente são criados treinamentos de redação que consistem no ensino de técnicas de escrita para um único tipo de texto e de finalidade avaliativa: o texto dissertação-argumentativo presente no gênero redação escolar. Vejamos como isso ocorre neste exemplo que Sophia trouxe na entrevista.

A gente tinha uns laboratórios de escrita para as redações do ENEM, tipo assim fazia e a professora corrigia e devolvia. Na escola, na época do ensino médio, na escola estadual a gente tinha a professora de redação e como era curso técnico, tinha duas professoras, aí duas professoras era vamos dizer assim de quatro salas. Só que aí a gente escrevia nossa redação, tinha “padrinhos” de redação, vamos dizer assim, A redação ia pra outro professor tipo de química, sociologia, passava primeiro por ele, ele corrigia, aí a gente refazia de novo e depois que ia oficial para professora de redação mesmo. Só que assim, é bom, só que muitas vezes não dava certo, por exemplo minha professora era de química, ela era extremamente ocupada e querendo ou não ela é professora, mas ela tem mais habilidade em química. Então era muito difícil a gente encontrar um tempo para sentar com ela e ela falar o que estava errado, às vezes ela só corrigia e entregava e aí depois a gente entregava para a professora de redação. (Sophia - trecho da entrevista)

O laboratório de redação, nesse exemplo de Sophia, consistia em produzir uma redação escolar focalizada no tipo textual dissertativo-argumentativo, para mostrar para os

professores de outro componente curricular - não habilitados, em tese, para avaliar tais redações. Isso seria uma forma de consultar interlocutores sobre a compreensão das ideias do texto e depois passava para a correção final da "professora de redação": uma correção mais técnica e, com certeza, na qual revisava os aspectos gramaticais e da norma culta da língua portuguesa. Dessa forma, a estudante tinha acesso aos feedbacks dos interlocutores, ainda que acompanhado dessa prática estivesse uma concepção de uma escrita avaliativa e técnica, aparentemente sem uma preocupação em estabelecer comunicação.

Uma segunda disposição relativa ao modo de fazer está ligada às práticas de leitura. Para os estudantes, ler implicava diretamente no escrever. Isso se justifica porque entendem que, para escrever, é necessário que acumulem vocabulário, ou seja, possuam repertório de palavras e seus usos. Sarah cita em sua entrevista, essa atitude frente à escrita:

Para mim, o que eu digo bastante, foi a leitura. Tive uma professora, na educação infantil, que foi muito importante, eu aprendi a ler assim bem rápido. Ela contava muitas histórias pra gente, fazia teatro. Eu amava as aulas dela. Não tinha muita a questão da leitura em casa, como não tenho pais formados, eles também não são chegados a leitura e a escrita. acabava que eu não tinha tanto isso em casa, mas na escola. Mas o que foi primordial para minha escrita é a leitura até que tipo assim como eu disse eu não tinha tanta dificuldade em escrever nas escolas do ensino fundamental porque eu sempre amei ler histórias. Gostava de ler livros mesmo, até hoje eu gosto de ler; então acho que tipo assim, para mim realmente foi a leitura. Sempre também tive o apoio dos meus pais, eles sempre gostavam de me presentear com livros. a minha família também, os meus primos, meus tios. Então acaba que isso me influenciou bastante a gostar de escrever; tanto que quando eu ganhei meu notebook pela primeira vez, a primeira coisa que eu fiz foi entrar no word e eu gostava bastante (Sarah - trecho da entrevista).

A leitura, para Sarah, teve início na primeira etapa da educação básica: a educação infantil. Nesse período, em que não tem como objetivo a aquisição da escrita, a criança tem seus primeiros contatos com os portadores de texto, através das rodas de história e da disponibilidade dos livros na sala de referência. Esse contato, para a estudante, foi relevante no seu processo de aprender a ler e escrever.

Essa disposição se liga ao entendimento de que o letramento ou os letramentos são habilidades de leitura e escrita presentes nas práticas sociais. Se o estudante precisa ter contato com materiais de leitura para compreender determinados assuntos e depois ter segurança para escrevê-los, significa que ele entendeu que a leitura tem sua interferência e importância sobre a escrita, tanto na compreensão em si, como no acúmulo de vocabulário. Dessa forma, o capital cultural acumulado através da leitura de diferentes portadores de texto, auxilia na escrita de gêneros diversos.

Quando os estudantes são questionados sobre os seus modos de escrever, é perceptível que cada um possui sua forma de assimilar a escrita, tem seu estilo pessoal de

escrita. Entretanto, há pontos em que essas atitudes se repetem em determinados sujeitos e que talvez ocorra por serem pontos que foram aprendidos pelo meio social que estes sujeitos foram submetidos. Dessa forma, encontrei em quase todos os balanços algo em comum: para escrever é necessário conhecer as normas cultas, a gramática, a ortografia. Mais uma vez, a escrita apresenta-se como resultado de uma técnica a ser seguida à risca, deixando a função interativa em segundo plano.

*Até hoje é uma batalha pra mim, sentar e ler coisas assim que não são muito divertidas, vamos dizer assim. Então, eu lembro da primeira questão da escrita é quando eu entrei numa escola particular lá pelo oitavo ano, quando eu tive uma **professora de gramática** que ela realmente fez a gente **estudar, sentar e aprender os verbos e levá-lo pra casa** (Sophia - trecho da entrevista - grifo meu).*

Percebo que a primeira questão de Sophia, quando questionada sobre como percebe que era sua escrita, está diretamente ligada às questões gramaticais da língua. Para escrever é necessário aprender os verbos, ou seja, as regras e usos da gramática, segundo o que podemos absorver da sua fala. Clarice, no excerto a seguir, também deixa isso bem demarcado em sua fala, ao considerar a escola como o campo onde essas regras gramaticais são apresentadas e onde se tornam base para que o estudante consiga escrever.

*A escrita ela é muito livre e muito aberta no sentido de que a gente aprende sim algumas estruturas básicas para escrever um texto uma redação enfim, mas é com bem menos rigidez eu acho que na escola a gente aprende a colocar no papel essa espontaneidade de escrever tornar isso mais livre e depois com o passar do tempo que você vai aprimorando as regras e tal. A gente aprende regras na escola, mas para mim é muito mais livre, mais aberto escrever na escola. As regras que digo em relação à gramática, ortografia, essas questões de concordância, enfim. Acho que é, inclusive, **base para todo o resto** (Clarice - trecho da entrevista, grifo meu).*

A escola, para Clarice, é um espaço mais livre e que assume esse papel de repassar as regras do campo escolar, dentre elas, as relacionadas à escrita. Dentro das abordagens sobre o ensino da escrita na perspectiva dos autores Lea e Street (2014), esse modo está mais relacionado ao modelo de estudos de habilidades, posto que prioriza o domínio de regras gramaticais e sintáticas de forma a garantir a competência do ato de escrever, considerada pelos autores “a camada mais superficial da escrita”. Mas, não posso, aqui, cair no erro de julgar o ensino da gramática como algo ruim.

É preciso apenas reforçar que ele por si só não garante a aprendizagem da escrita e especialmente a construção do *habitus* escritural dos estudantes. Os próprios estudantes apresentam em seus balanços e entrevistas essa consciência de que aprender sobre a norma culta da língua portuguesa é importante, mas é apenas um dos caminhos que a escrita precisa percorrer.

O terceiro ponto que descrevo como uma das disposições incorporadas pelos estudantes quanto ao modo de fazer a escrita, está focada nos estudos dos gêneros textuais discursivos desde a escolarização. No período escolar, segundo os relatos, ocorrem diversos eventos de letramento que utilizam os gêneros como ponto de partida.

*Ao longo da minha vida escolar tive grandes referências de professores que tinham o empenho de **incentivar a escrita em vários gêneros textuais**, faziam questão de ensinar e mostrar na prática a construção de cada um e isso me abriu portas ainda maiores nas minhas escritas, nas histórias que eu escrevo, na forma que eu escrevo. A escrita é a chave que abre qualquer porta para mim. Seja essa porta uma mensagem, uma comunicação ou uma atividade, um exercício. Cada vez que escrevo algo, que sento com minha criatividade e desenvolvo algo, sinto que através das minhas palavras nada pode me pôr limites (Laura - Trecho do balanço de saber).*

Se pudesse fazer um comparativo às abordagens sobre o ensino da escrita acadêmica, esta disposição se encaixaria perfeitamente na abordagem de socialização acadêmica (Lea; Street, 2014), onde o estudo dos gêneros é priorizado a partir de modelos a serem seguidos. Ao rememorar práticas do período escolar, Laura deixa evidente que o contato com a escrita de gêneros textuais discursivos, como uma prática que a auxiliou na aquisição da escrita ou na construção de seu *habitus* escritural, seguia esse modelo.

Vale salientar, ainda nessa fala, que esse modo de fazer relacionado à produção textual carrega como orientação a imagem simbólica (representação) da escrita como uma "*chave que abre qualquer porta*". A chave da qual a estudante menciona é a escrita e depois complementa ao afirmar que a porta que se abre é a comunicação. Esse entendimento vem justamente da representação da escrita como comunicativa e como forma de ascensão a um *status*, que não necessariamente seja econômico ou social, mas intelectual. A escrita eleva a estudante a um espaço de comunicação, dentro das relações de poder do campo, onde ela é quem comunica, quem transmite determinada mensagem, portanto, a coloca num lugar de quem não apenas incorpora disposições, mas também transmite. Ou seja, ela é uma escritora acadêmica.

Em suma, os estudantes conseguiram demonstrar, por meio de reflexões nos balanços de saber e relatos nas entrevistas, três importantes disposições sobre os modos de fazer a escrita: a compreensão e a utilização das normas cultas da língua, a produção de gêneros acadêmicos a partir de modelos e a leitura de textos como uma base segura para qualquer produção textual. Passarei, a seguir, a analisar como essas disposições, descritas neste, contribuíram na construção de uma condição de escritor acadêmico dos estudantes do curso de Pedagogia da UFC.

5 TORNAR-SE UM ESCRITOR ACADÊMICO: RECONFIGURAÇÃO DE UM *HABITUS* ESCRITURAL

Neste capítulo, discutirei os resultados dos balanços de saber e das entrevistas individuais com o intuito de alcançar o segundo objetivo desta pesquisa: analisar a contribuição dessas disposições na construção de uma condição de escritor acadêmico à medida que estudantes avançavam em seus estudos no primeiro ano do curso de Pedagogia da UFC.

No início desta pesquisa, ao construir os objetivos, utilizei a palavra identidade para referir-me à condição de escritor acadêmico. Isso porque quando falamos sobre letramento, não podemos ignorar o fato de que a apropriação de práticas de leitura e escrita e seus usos em diferentes contextos forjam novas composições identitárias (Sousa, 2020).

Estas identidades são formadas a partir das disposições incorporadas ao longo de suas trajetórias e da relação com determinados objetos. Dessa forma, são compostas por sentimentos, representações, conceitos, atitudes que atravessam esses sujeitos nos seus diversos contextos e realidades. Sousa (2020) afirma que letrar-se é construir identidades, ou seja “a construção da identidade escritora passa a ser então marcada também pelos pertencimentos contextuais e a percepção das mudanças ocorridas ou possíveis de ocorrer no processo.” (p. 181).

As disposições incorporadas pelos estudantes ao longo de suas trajetórias e sua relação com a escrita, ou seja, seus modos de sentir, pensar e fazer escrita, formam um conjunto, o *habitus* escritural. Quando esse sujeito entra no campo acadêmico, há uma reconfiguração desse *habitus* escritural, as disposições adquiridas são reconfiguradas e surge uma nova identidade para este estudante: o escritor acadêmico. Como esses estudantes reconfiguram esse *habitus*, ou seja, como eles utilizam as disposições incorporadas ao longo dos anos escolares na reivindicação dessa nova condição ou identidade é a virada de chave.

As questões da entrevista foram elaboradas após a leitura dos balanços de saber, justamente pensando nessa questão. Não poderia afirmar que os estudantes são escritores acadêmicos, sem antes sequer compreender como eles chegam à universidade, ou seja como eles sentem, representam e fazem sua escrita. Além disso, se eles se consideram escritores acadêmicos e que características acreditam serem necessárias para que um sujeito seja considerado um escritor acadêmico.

De posse das disposições adquiridas durante o período escolar que o auxiliaram na aquisição da escrita acadêmica, pude direcionar as entrevistas para confirmá-las e principalmente confrontá-las com o segundo objetivo.

5.1 Das relações familiares à relação professor-aluno

O primeiro passo para alcançar os objetivos está em compreender como esses estudantes chegam à universidade, confrontando suas trajetórias escolares e a trajetória que eles vêm traçando enquanto estudantes do curso de Pedagogia. Ao longo de nossas trajetórias escolares, somos questionados sobre qual profissão seguiremos no futuro e, conseqüentemente, qual o curso na faculdade que pretendemos cursar. Como já relatei no capítulo anterior, muitos sentimentos e expectativas permeiam a educação, quando se fala em educação como principal meio de ascensão. Os estudantes chegam à universidade com o sentimento de que o seu futuro está ali e esse sentimento está diretamente ligado a esse pensamento difundido na sociedade e nas relações familiares.

Ao entrar em um novo campo, os estudantes se deparam com uma série de novas regras comportamentais, com novas relações de poder e conseqüentemente com uma nova forma de usar a linguagem escrita. Iniciam-se os processos de reconstrução do *habitus* escritural acadêmico, que vão depender da relação com escrita que eles estabelecem e das práticas sociais, ou seja, dos seus letramentos acadêmicos construídos a partir dos usos da escrita nessas práticas. Assim como na escola e na família, as relações de poder também fazem parte do meio acadêmico e podem ser constitutivas da identidade/condição do estudante e/ou do escritor acadêmico.

“Nessa construção identitária, o encontro com o outro, visto como mais maduro e mais hábil nas práticas de escrita, é tomado como referência.” (Sousa, 2020, p. 181). Estou falando sobre a relação professor-aluno. Essa relação que aparece nos dois campos, tanto escolar quanto acadêmico como um dos construtores da identidade de escritor acadêmico. Em decorrência, um conjunto de sentimentos rodeia o estudante ingressante quando essa relação está em jogo.

De um lado, o estudante chega à universidade com a posição de aprendiz e do outro está o professor, mediador e detentor do conhecimento. Essa relação se evidencia na fala de Sarah da seguinte maneira:

Foi meio desesperador, um peso, tipo de não conseguir, de não conseguir escrever, de não chegar ao suficiente, não sei de estar falando besteira no texto, mas não queria desistir. Por saber que essas pessoas anteriormente confiaram muito, acreditam em mim a todo momento. Então, tipo, quando eu pensar em desistir, com uma ansiedade horrível eu lembro que não, meu pai acredito muito, minha professora esteve comigo, me ajudou, o monte de coisa que ela passou pra mim é o que eu sou hoje em dia então até hoje não só nos professores do fundamental e do médio mas também da universidade né? Um professor ajudou muito a gente no nosso primeiro semestre, né?

E quando a gente errava e estudava bastante, ele fazia sempre um papel assim e colocava na nossa resenha mostrando toda a forma, como é que a estrutura do texto. Então, assim, ajuda muito porque a gente não se sente tão perdido, tão deslocado, né? Ter esse feedback importante, né? Tanto na educação básica como no fundamental, né? Como na universidade (Sarah - trecho da entrevista).

O sentimento que Sarah desenvolveu em relação à escrita estava condicionado em dois tipos de relação: com a família e com os professores. Essa disposição incorporada durante os anos escolares, voltada ao campo afetivo, dos pais que a incentivam, dos professores que ensinam a língua escrita, influenciou a forma como a estudante sentiu a escrita na universidade. A colaboradora entende que as relações de poder que existiam na escola persistem também na universidade. Se na escola havia o professor que ensinava a ler e a escrever, na universidade tem o professor que media a aprendizagem sobre a escrita acadêmica.

Esse sentimento, ou essa disposição de natureza afetiva em relação à escrita, ganha também um novo agente: os pares. Os estudantes percebem que podem escrever de forma coletiva. Esse descobrimento ocorre porque, talvez, na escola os eventos de letramento não ocorriam no coletivo, não havendo um compartilhamento de ideias para a escrita de um texto em comum. Na escola, apesar de existirem relações pessoais, trabalhos coletivos quando se fala em escrita, pode ser um tanto mais solitária e menos socializadora. É como se o estudante escrevesse para si e para o professor. Já na universidade, é recorrente os eventos que estimulam essa escrita coletiva e comunicativa, como produção de textos em gêneros do tipo projeto de pesquisa e artigo.

Ao produzirem textos desses gêneros, os estudantes percebem que sua escrita pode ultrapassar as paredes da sala de aula e alcançar leitores jamais imaginados. Sarah e Juliana discorrem um pouco sobre essa prática e experiência.

Eu sinto que pelo menos no nosso curso de Pedagogia a gente não está só formando professores. A gente também está formando grandes escritores. Que a gente sabe que não é assim em outros cursos. Mas, em Pedagogia, eu considero, sim, porque a gente treina muito, eu estou no meu terceiro semestre. No meu primeiro semestre, a gente fez um projeto de pesquisa. Então, isso é meu sonho, né? A gente acabou de chegar, um monte de criança do ensino médio já consegue assim. Pelo menos eu, e os professores também eles ficaram impactados com tanta grandiosidade que foram os projetos. [...], quantas coisas a gente conseguiu colocar nesse projeto, né? Mesmo vindo ainda com pouca base do que é esse gênero. Querendo ou não, muita gente ajudava um ao outro. Por quê? Por exemplo, aí eu gostava mais de escrever. Mas, mesmo assim, a minha amiga tinha uma maior facilidade na ortografia, essas coisas. Então, eu falava o que eu pensava e ela: tá!. Tu vai falando aí e eu vou escrevendo. a gente estuda lá, a gente tem que comentar sobre isso, então, eu ia falando e ela ia comentando (Sarah - trecho da entrevista).

Durante as aulas de metodologia é que fui deixando de lado essa preocupação, pois percebi, ao escrever, qual era o tipo de público que iria ler, ou até mesmo como os temas deveriam parecer o mais claro possível. Atualmente, ainda quando me deparo com algum trabalho que necessite de uma escrita mais estruturada, encontro-me com dificuldades para iniciar a escrita, mas consigo iniciá-la e não tem fim o desejo de continuar escrevendo (Juliana - Trecho do balanço de saber.)

As disposições relacionadas aos modos de sentir incorporadas na escola agora se reconfiguram para formar novos conjuntos de disposições, ou seja, na reconfiguração do *habitus* de escrita escolar para o *habitus* de escrita acadêmica dentro das relações sociais.

A compreensão de que há um interlocutor também é uma importante conquista que a universidade traz aos estudantes, como vimos nas falas de Sarah e Juliana. Se antes, somente o professor tinha acesso aos escritos para atribuir uma nota, na universidade é necessário escrever para se comunicar com a comunidade acadêmica, para informar, para realizar divulgações científicas. Mas, os estudantes só possuem essa compreensão porque estão inseridos no campo acadêmico, onde as relações de poder que existem nele e as regras desse campo também permeiam a escrita.

Eu escrevo de forma que vá garantir que o leitor está me compreendendo e compreendendo as partes mais importantes do que estou tentando passar. Sei que estou sabendo escrever quando as palavras fluem de forma fácil e as pessoas conseguem entender o que passo, ou seja quando há comunicação (Daniele - Trecho do Balanço de saber).

Como é possível observar, a reconfiguração das disposições do *habitus* da escrita escolar, que antes se limitava à relação professor-aluno, agora é ampliada porque a relação com a escrita já incorpora uma percepção de que há outros interlocutores para além do professor e que precisam compreender os escritos.

Esses interlocutores também possuem uma exigência maior em relação ao conteúdo dos textos. Essas reconfiguração dos modos de sentir a escrita, que são percebidos através das relações sociais que são estabelecidas, também condicionam a construção da representação e reconfiguração do pensar a escrita. Ainda sobre isso, Clara afirma o seguinte: *“Eu percebo que estou escrevendo bem quando entendo do assunto e tenho o retorno de alguém sobre a minha escrita. Busco aplicativos de correção de texto, procuro ajuda de algum amigo ou de algum professor”* (Clara - Trecho do balanço de saber). Como é possível observar, a estudante sempre busca um *feedback* para saber se está escrevendo “bem”, ou seja, se está conseguindo estabelecer uma comunicação por meio de sua escrita.

Observa-se que o “escrever bem” para essa estudante está, de certo modo, condicionado a uma aprovação do interlocutor. Há, nesse momento, uma preocupação em se fazer entender. Diante dessa necessidade de compreensão por parte dos interlocutores, os estudantes passam a perceber que, para além da forma, a escrita acadêmica pressupõe comunicação e interação, pois ela comunica ideias e pensamentos que irão dialogar com outras ideias e pensamentos. É sobre isso que discutirei no próximo tópico.

5.2 Da escrita avaliativa à escrita que comunica

Um dos principais passos para a reconfiguração do *habitus* escritural em *habitus* escritural acadêmico é a diferença das representações que os estudantes fazem sobre a escrita no período escolar e no ensino superior. O primeiro passo para a mudança dessas representações é justamente perceber que existem diferenças: “*Primeiro, ao entrar no espaço universitário, percebi a diferença de duas escritas: a que eu conhecia e a que nunca havia tido contato*” (Socorro - Trecho da entrevista).

Quanto às representações que os estudantes fazem sobre a escrita, já ficou evidente que a visão que esses estudantes trazem da escola é de uma escrita avaliativa.

Quando entrei na universidade, me senti perdida com a escrita acadêmica, pois estava escrevendo pouco e focada na redação do ENEM. Na faculdade, eu ainda tenho dificuldade em produzir os textos solicitados, principalmente quando tenho que relacionar minhas produções com outros autores (Maria - Trecho do balanço de saber).

No trecho desse balanço, há uma mudança na representação da escrita que o estudante faz. Na escola, no ensino médio, a escrita mais voltada para o Enem tem um cunho mais avaliativo e que valoriza as habilidades de escrita em sua forma. Russel (2009) afirma que a avaliação liga a escrita da escola com a escrita da universidade, isso porque, como percebemos nas falas dos estudantes, a avaliação é reconhecida como uma das finalidades comunicativas das produções textuais, desde a educação básica. Mesmo que essa seja uma das finalidades da escrita, não é a única nem tampouco a principal, pois é notório que os estudantes operam essa mudança de representação na universidade.

A maior diferença entre aprender a escrever na escola e na universidade é que durante a universidade se você tiver experiência da escola vai ver que na escola a maioria das produções são mecanizadas para preparação de vestibular e, na universidade é algo mais científico e aberto ao mesmo tempo, exigindo maior domínio sobre a escrita (Daniele - Trecho do balanço de saber).

Na escola, parece que bastava escrever dentro dos padrões da língua culta para ser um escritor. Para tornar-se um escritor acadêmico, é necessário que além de saber esses padrões, o estudante tenha um maior domínio sobre os assuntos tratados e, principalmente, sobre os meios e os modos de fundamentar seus posicionamentos frente a esses assuntos. Para fundamentar tais conhecimentos, também é necessário que o estudante tenha incorporado disposições que o auxiliem na leitura. Dessa forma, quando chegam à universidade, os estudantes se deparam com situações e eventos de letramento que os fazem evocar diferentes representações já construídas sobre a escrita em sua trajetória escolar, ao mesmo passo em que também surgem novas representações acerca da escrita acadêmica.

Os estudantes concebem a escrita escolar como puramente avaliativa, um instrumento que os prepara para uma avaliação externa, o ENEM, por exemplo. No entanto, essa representação parece ter tomado conta das avaliações internas também, já que os alunos parecem produzir textos dissertativos-argumentativos com a finalidade de ser atribuída uma nota. A reconfiguração dessas disposições se estabelece quando os estudantes percebem que essa finalidade avaliativa não é única, ela é apenas um dos caminhos ou consequências para que eles possam assumir sua condição de escritor.

Isso pode ser visualizado quando Laura escreve, em seu balanço de saber, sobre como percebe a escrita na universidade:

Quando escrevo, sei que aquela ação é o que me permitirá ser notada onde quer que eu esteja, que é através da escrita que outra pessoa ou centenas delas saberão que eu quis dizer algo e podem ler o que é. A escrita na universidade me abriu os olhos para o que realmente as palavras querem transmitir de fato. Me mostrou que vai além de sinônimos rebuscados e "palavras bonitas", pois se não há o entendimento de todos, de forma geral, aquela comunicação torna-se inválida, incompleta (Laura - Trecho do balanço de saber).

Essa percepção surge quando o estudante, primeiramente, se depara com as regras do novo campo e posteriormente com os gêneros textuais que regem a comunicação nesse campo. Ao entrar na universidade, a estudante carrega consigo uma percepção da escrita acadêmica como uma escrita feita pelo uso de palavras difíceis e sinônimos rebuscados, mas há uma reconfiguração dessa representação. Na fala da estudante, está presente a sua mudança de percepção sobre o que é escrever na universidade, quebrando com essa ideia inicial e surgindo a representação da escrita como comunicação, para além de um vocabulário carregado de “palavras difíceis”.

João explica ainda mais essa diferença sobre como percebe a escrita acadêmica para além do uso de palavras dicionarizadas e ou expressões que já não são tão usadas em função das dinâmicas pelas quais a língua viva passa e vai transformando as práticas languageiras de seus falantes e escreventes.

*Na escrita acadêmica, eu tenho oportunidade de escrever sobre o que eu gosto. Então, a escrita na universidade para mim ela é muito satisfatória, ela é algo que se conecta muito comigo e que me faz muito bem. Escrevo e publico artigos com bastante frequência e quando é sobre o meu interesse é como se fosse assim, como se as palavras saíssem com muita facilidade para o papel. Eu acho que hoje eu percebo muito. Antigamente eu não era tão fã de escrever, **escrevia muito para mim**, tive uma época que escrevia poesia, mas para escola eu não gostava tanto de escrever, até que começou a envolver política. **Em algum momento eu acabei percebendo que não é que eu não gostasse de escrever, é que eu não gostava da forma como a escrita era ensinada. Eu não gostava da conexão obrigatória que me fizeram criar com a escrita.** E que quando a escrita era sobre algo que eu realmente amava, como que eu faço agora na faculdade, é algo muito bom e é **uma forma de passar o que eu tô pensando para as outras pessoas, é uma forma de compartilhar conhecimento de criar conexões, de falar sobre afeto e de ter oportunidade de mudar a vida de outras pessoa. Porque quando você escreve, você registra e aquele registro fica ali para***

*sempre. Então, você pode melhorar a vida de muitas pessoas e mudar a visão de muitas pessoas caso você escreva. É isso que eu acabei percebendo que a **minha relação com a escrita ela era muito pautada pela conexão que o meio me fazia criar o afeto**, ele tinha total influência sobre a minha visão da escrita (João - trecho da entrevista).*

Alguns pontos relacionados às representações podem ser analisados na fala de João. O primeiro ponto é a concepção de escrita para si e a escrita para o outro. Quando João fala que escreveu muitos poemas, que era um gênero do qual sentia prazer em escrever e que a escrita na escola não lhe dava esse prazer. Ele expõe os investimentos que fez durante sua trajetória, investimentos estes que foram gerados por disposições incorporadas por meio das vivências positivas e de incentivo que teve na família na aquisição de sua escrita, uma escrita para si. Em contrapartida, na escola ele não sentia esse prazer, o escrever para o outro, nesse ambiente era carregado de sentimentos negativos. Em seguida, ele explica o porquê disso acontecer: a percepção que não gostava de escrever pela forma como a escrita era ensinada, pela obrigatoriedade da escrita, ou seja, pela escrita ser mais avaliativa.

O segundo ponto está na mudança de percepção e da representação sobre a escrita na universidade. Aqui, o campo acadêmico se apresenta como um espaço de expor ideias e expor suas ideias torna a escrita prazerosa para João. Isso porque ele não tem uma representação da escrita acadêmica somente atrelada à obediência às regras e formas, mas na finalidade da comunicação e da interação com seus pares. Como o próprio sujeito descreve, ele sente prazer por compreender que a escrita possui outras finalidades que não necessariamente seja avaliativa. Quando eles se inserem nesse novo campo de conhecimentos e passam a ter contato com novos gêneros e diversos eventos de letramento ainda não vivenciados, há um choque dessas representações e uma reconfiguração das disposições incorporadas durante a escola.

Sobre isso, Leticia e Paulo comentam um pouco mais em seus balanços do saber.

Uma das notáveis características da escrita na faculdade não se trata de ser uma escrita mais rebuscada ou mais complexa, mas sim pelo fato que a escrita na universidade tem uma finalidade, tem um propósito, ela não se trata apenas de você receber uma nota por um bom trabalho, mas sendo uma probabilidade de um futuro projeto que pode atingir pessoas fora do ambiente universitário. (Leticia - trecho do balanço de saber).

No ensino médio tinha uma proximidade maior com a redação no modelo dissertativo-argumentativo e por ser algo com estrutura quase montada, tinha um pouco de facilidade. Acredito que nesse período de ensino médio é um período que somos mais cobrados em relação a escrita, justamente por estarmos próximos dos vestibulares. Porém ao entrar na universidade, essa transição é um pouco difícil, a escrita é diferente e a estrutura acadêmica também, então escrever no ensino médio foi um pouco diferente, isso porque os gêneros mudaram, agora temos artigos e projetos para escrever. (Paulo - Trecho do balanço de saber).

Nos dois trechos apresentados, a principal mudança de representação que os sujeitos fazem é compreender que há uma diferença entre as duas escritas. Se os gêneros

textuais presentes na escola se diferem dos que são apresentados no novo campo - a universidade, isso significa dizer que os sujeitos precisaram se engajar em novas práticas de escrita que, até então, não lhes tinham sido apresentadas e, por isso, não lhes eram familiares.

Street (1984), sugere que a escrita (acadêmica) é um ato social e que os letramentos acadêmicos são práticas sociais. Dessa forma, o sujeito que chega à universidade está carregado de disposições incorporadas na escola, adquiridas por meio de suas vivências e convivências, que ecoarão nas suas práticas dentro da universidade. São elas que o auxiliarão a reconfigurar tais disposições para gerar uma nova representação/concepção sobre a escrita e consequentemente na construção de sua identidade de escritor acadêmico.

Acho que aprender a escrever na escola, é mais voltado para uma visão gramatical, tipo aprender as regras e normas, já aprender a escrever na universidade é ter um olhar voltado para o outro, para questões que antes a gente via como sem importância, com esse outro olhar nós conseguimos ver que é algo que merece um destaque, merece estudo. (Paulo - Trecho do balanço de saber).

Essa nova concepção se dá, possivelmente, quando o contato com esses gêneros ocorre, como relatam os sujeitos, ainda no primeiro semestre. Os estudantes relataram no balanço de saber, que ainda no primeiro semestre, na disciplina de Metodologia Científica, tiveram que produzir projetos de pesquisa de tema livre. É nesse contexto, que Paulo relata que na universidade aprender a escrever é um olhar para “questões que antes a gente via como sem importância”. Para ele e outros estudantes participantes da pesquisa, o campo acadêmico é um espaço de escolhas desde o início e essas escolhas lhes dão a liberdade para que a escrita tenha uma certa fluidez.

Tanto nos balanços como nas entrevistas, os estudantes também trazem a escrita acadêmica como uma forma de expor ideias, ou seja, a representação sobre esse modo de lidar com a escrita se entrelaça com a ideia de que os letramentos são sociais. Se antes a escrita era puramente avaliativa, agora, na universidade ela é, como já vimos, comunicativa acerca de ideias e pensamentos para os quais são esperados um posicionamento mais crítico.

*Aprendi que a escrita na universidade é **comunicação e expressão**. Me traz satisfação ver meu texto fluir, evoluir de forma conexa. Eu amo escrever, para mim, é algo que me traz muito prazer, é como me comunico, transmito conhecimento e troco experiências. A diferença é que na universidade é mais criterioso em relação a essa transmissão de ideias, você tem que ter segurança do que está comunicando, ao meu ver, por causa da ABNT e necessidade de embasamento teórico e etc. (Isabel - Trecho do balanço de saber - grifo meu)*

Além da representação de que a escrita é uma forma de comunicação e expressão, há, na fala da estudante, uma opinião e uma atitude a respeito da escrita como uma atividade prazerosa, como algo que lhe remete prazer. Talvez esse sentimento seja o que lhe move a investir em sua aprendizagem e a reconfigurar seu *habitus* escritural.

Nem sempre, a representação sobre a escrita se refere à escrita como comunicativa, libertadora e prazerosa. Como vimos na discussão sobre o conceito de representação, ela carrega consigo, para além das marcas sociais/relacionais dos sujeitos, marcas das singularidades desses indivíduos. Nesse sentido, vimos nos dados igualmente uma representação mais ligada à rigidez e à necessidade de fundamentação como marcas de uma possível disposição para pensar a escrita como técnica, presente também, de certo modo, na construção do *habitus* escritural acadêmico.

Isso se justifica porque as representações e as disposições que as produzem passeiam entre a subjetividade e a objetividade, entre o individual e o que é construído socialmente. A escrita na universidade, segundo os próprios sujeitos, é uma escrita mais robusta, mais complexa, que possui mais cobranças e mais exigências que a redação da escola. Isso porque não há mais, na universidade, essa concepção meramente avaliativa. No entanto, a fala dos estudantes sobre fundamentar seus escritos e manter uma comunicação clara com o leitor pode ser compreendida como resquícios reconfigurados das disposições advindas da escola sobre seguir regras gramaticais.

Seja como for, os estudantes relatam um ponto importante na sua construção como escritor acadêmico, que é a relevância de sua escrita para gerar publicações. “*Na escola a gente, praticamente, aprende a escrever para realizar uma prova, para aprender mesmo. Na universidade a gente realiza a escrita como forma de expandir o nosso conhecimento para os outros*” (Paula- Trecho do balanço de saber). Assim como essa, várias das falas dos estudantes trazem como ponto essencial para se reconhecerem escritores as publicações em livros e periódicos e terem seus nomes estampados em artigos de divulgação científica. Dessa forma, trazem consigo uma concepção de que para reivindicarem esta identidade é necessário ter também o reconhecimento da comunidade científica, daqueles que produzem conhecimento na academia.

Embora os estudantes apresentem a representação de que na escola a escrita é mais avaliativa e na universidade ela seja mais comunicativa, devo lembrar que na universidade essa escrita também é avaliativa. Não somente na escola se escreve para obter nota e ser avaliado, mas também na universidade o ato de escrever passa esse processo. E nesse processo avaliativo da escrita acadêmica se encontra o *feedback* do professor e da comunidade acadêmica, pois é através destes que os estudantes são capazes de perceber se estão se adequando ao novo campo de aprendizagem. Seja nas avaliações das disciplinas, trabalhos de conclusão do curso ou mesmo artigos submetidos aos periódicos, o processo avaliativo dessa escrita acadêmica está presente.

Nessa reconfiguração de representação acerca da escrita, devo considerar também que, por vezes, a escrita se apresenta como acessível e comunicativa e, em outras, como algo difícil de ser apreendido. É a partir dessas representações que os sujeitos reconfiguram suas atitudes e opiniões frente à escrita, abrindo espaço para disposições distintas em relação ao ato de escrever.

5.3 Das regras gramaticais às regras do campo acadêmico

As práticas de leitura que os estudantes tiveram na escola diferem das que eles encontram na universidade. Como o estudante se relaciona com essas práticas na universidade, com o objetivo de se tornar um escritor acadêmico, vai depender, em muitos aspectos, de como essa relação se deu na escola. É evidente que em toda inserção em um novo campo de conhecimento, as interações são permeadas de dificuldades e não prescindem de novas adaptações. Citar algumas dessas dificuldades também pode ajudar a compreender como as disposições incorporadas, ao longo dos anos escolares, contribuem para formar esse escritor acadêmico.

Quando questionados nas entrevistas se eles já se consideravam escritores acadêmicos, bem como quais seriam os fatores que consideram determinantes para que se tornassem escritores acadêmicos, os estudantes puderam elencar atitudes, opiniões e disposições essenciais para a incorporação ou reconfiguração do *habitus* escritural escolar em *habitus* escritural acadêmico. Logo, ao serem colocados frente a frente à questão sobre o que seria necessário fazer para ser considerado um escritor acadêmico, as respostas foram muito semelhantes, tanto nas entrevistas quanto nos balanços de saber:

Saber a norma culta, sobre as teorias, ter fundamentação mesmo, para escrever e saber as coisas dos gêneros, da ABNT. (Maria - trecho da entrevista)

Sua escrita chega a outros ambientes, chega na comunidade acadêmica [...] Ter uma publicação. E ter a aprovação da comunidade acadêmica, né? Porque pra você publicar você precisa da comunidade acadêmica. (Sophia - trecho da entrevista)

Eu acho que pra eu me considerar um escritor acadêmico, um pouco mais de fundamentação teórica, ler um pouco mais sobre os assuntos da minha área. (Sarah - trecho da entrevista)

Assim, dentro dos termos formais, é a questão da ABNT. É ter contato com material acadêmico. (Clarice - trecho da entrevista)

Na minha opinião o que faz de alguém ESCRITOR acadêmico de verdade é aquela pessoa tá produzindo algo que realmente faz diferença para academia, portanto faz diferença para a sociedade (João - trecho da entrevista).

O primeiro ponto que pude perceber é que os conhecimentos que os estudantes trazem sobre a escrita não perdem sua essência. O estudante precisa usar de suas técnicas, conhecimentos, capital cultural, capital social e simbólica na reconfiguração do *habitus*

escritural. Sendo esses conhecimentos base para incorporar a identidade de escritor acadêmico, os estudantes relatam, em suas falas, que, na escola, foram ensinados que “escrever bem” implica em utilizar as normas da língua culta, mas, na universidade, essa disposição não é suficiente.

Isso se justifica porque, dentro desse novo campo em que esse estudante está inserido, há novas regras, as quais não necessariamente estão ligadas somente à forma. É o motivo pelo qual os estudantes repetem em suas falas o termo “fundamentação teórica”, tal como a estudante relata no seu balanço, ao tentar diferenciar a escrita na escola e na universidade.

A principal diferença que percebo das duas formas de escrever é que na escola tem esse foco extremo no ENEM. Então é só isso no ensino médio e é muito coisa que a gente tira da cabeça. Na universidade, eu já tenho mais dificuldade, principalmente na fundamentação teórica, tenho que falar de algo que pensei, mas tem que alguém ter falado antes, isso ainda me confunde. Porque ao mesmo tempo que tenho que originalidade, tenho que fundamentar em outros livros, artigos. Não é mais só escrever bonitinho com coerência, coesão, tem que ter conteúdo, leitura do assunto (Clarice - trecho do balanço de saber).

Quando os estudantes percebem que para escrever na universidade é necessário, além de saber as regras gramaticais, embasar teoricamente suas ideias, partem do pressuposto e da representação da escrita acadêmica como comunicativa, além de técnica. Sendo comunicativa, com necessidade de fundamentação teórica, para escrever, o estudante precisa também ler muito. Ter contato com teorias e termos tipicamente acadêmicos é, para os estudantes, um dos fatores que determinam e formam sua identidade de escritor acadêmico, pois é a maneira pela qual começam a se sentir parte desse campo.

*Não sei se me considero uma escritora acadêmica, porque ainda acho as minhas escritas muito rasas. E em comparação a escritas acadêmicas. Eu me considero uma escritora acadêmica, mas das minhas escritas **são muito rasas ainda**. Então precisa procurar isso e pra que eu consiga fazer isso eu preciso estudar ainda mais sobre o **ler mais artigos, ler mais essa escrita acadêmica**, pra mim conseguir entender o que é, conseguir ampliar meus horizontes, entendeu? (Maria - Trecho da entrevista - grifo meu).*

Tenho a percepção de que Maria não imprime, em sua fala, uma certeza sobre sua condição ou identidade de escritora acadêmica. Isso talvez seja porque ela ainda considera sua escrita “rasa”, ou seja, próxima ao senso comum e longe dos conceitos científicos dos quais a universidade exige. Se essa tal escrita acadêmica é mais complexa e cheia de palavras “bonitas” e ela não faz dessa forma, logo, não se considera uma escritora acadêmica ainda.

Mas o que está por trás dessas palavras bonitas? O que significa escrever palavras bonitas? É aqui que partimos para a discussão de como essa concepção da escrita acadêmica como técnica, dentro da abordagem das habilidades, implica no fazer acadêmico também. Isso

se justifica porque ora os estudantes compreendem a escrita na universidade como sendo uma prática comunicativa e ora eles evocam uma escrita que precisa apenas do domínio de uma técnica. Como vimos, Maria traz, em sua fala, uma possível solução para que sua escrita se reconfigure e se encaixe nos padrões da universidade: ler gêneros textuais acadêmicos. Ler gêneros textuais, como o artigo científico, para os sujeitos é o primeiro passo para que essa escrita possa tornar-se mais fundamentada.

Além da leitura, uma disposição incorporada na fase escolar e que se reconfigura no conhecimento de outros gêneros, os estudantes elegem as normas da ABNT como um dos fatores que determinam sua escrita. Conhecê-las é essencial para construção de sua identidade de escritor acadêmico. A escrita acadêmica quando comparada à escrita escolar, é mais rebuscada, mais fundamentada, segundo os sujeitos. Além das normas cultas da língua e da estrutura dos gêneros, há também essa necessidade de fundamentação, de discussão e de conhecimento e aplicabilidade das normas da ABNT.

*Quando comecei o primeiro semestre, em metodologia, o professor começou a falar sobre a resenha, projeto de pesquisa e as regras da ABNT. Eu nunca tinha feito isso, não sabia nem que existia, então foi bem difícil. Saber fazer referência, citação da forma certa. Ainda tenho dificuldade, mas consulto as normas antes de fazer, quando tenho dúvidas. Com o tempo, a prática, tenho percebido que algumas já nem olho mais. Assim, na escola, eu sempre consultava o google para saber como tal palavra era escrita ou como conjugar tal verbo, hoje eu olho como fazer a citação do artigo que estou usando ou a referência, essas coisas. (Clarice - Trecho da entrevista).
“Assim, dentro dos termos formais, um dos fatores que muda é a questão da ABNT.”
(João - Trecho da entrevista).*

Os recortes das falas de Clarice e João na entrevista resumem como essa reconfiguração das disposições acontece no novo campo. Eles falam que, na escola, era preciso consultar os suportes sobre como escrever determinada palavra, ou seja, sobre a grafia correta. Isso se justifica porque as normas da gramática ainda estavam sendo assimiladas pelos estudantes.

Com o passar do tempo, já não é mais necessário que façam tais buscas, o que significa que essa disposição já foi incorporada. Quando entram no campo acadêmico, essa disposição, quanto ao modo de fazer a escrita, passa por uma reconfiguração à medida que os estudantes precisam incorporar um novo conhecimento: as normas da ABNT. Mas, eles também percebem que essa disposição com a prática vai sendo incorporada e, logo, estarão utilizando-a sem grandes dificuldades e sem ter essa consciência tão demandada acerca de seus usos.

Quando os estudantes do curso de Pedagogia, em estudo, entendem que precisam ler para se fundamentar, entender e usar as normas da língua e as regras de escrita da ABNT, chega o momento de pôr tudo isso em prática através da escrita dos gêneros acadêmicos. Compreender esse conceito de gênero é uma disposição já incorporada pelos sujeitos que

chegam à universidade, entretanto, precisam reconfigurar esse *habitus* escritural para aprender os gêneros que serão usados na academia.

Eu nunca tenho total certeza, pois não sei completamente todas as regras gramaticais da língua na qual escrevo, mas sei da variação existente em diferentes locais da sociedade. Se as pessoas puderem falar sobre qualquer coisa através de no mínimo uma escrita compreensível, já é um grande lucro em minha percepção. Na escola aprendi o que era necessário para me comunicar, seguindo justamente a gramática ensinada e alguns tipos de textos, mas já na faculdade, me deparei com outros modelos de escrita dos quais eu não conhecia e agora passo a compreender, é diferente por haver uma carga maior de reflexão sobre problemáticas e compreensões do mundo e das pessoas, escrever sobre esses assuntos acaba sendo complexo para os que não tem costume, mas não é nada que não se possa aprender com o tempo, de acordo com suas condições e limitações (Bruna - Trecho do balanço de saber).

Bruna, em seu balanço, destaca a contribuição da aprendizagem sobre as regras gramaticais da língua no período escolar. Um conceito científico e uma incorporação de disposições que contribuíram para que essa estudante pudesse usar como base para produzir gêneros textuais acadêmicos. Isso porque, ainda que os gêneros possuam finalidades e formas específicas, saber escrever dentro dos padrões da língua culta é a primeira disposição para produzi-los. Ter a compreensão de que todo gênero tem finalidade e forma também se torna uma disposição importante.

Na escrita da escola x universidade, me deparei com inúmeros abismos, pois o que eu via era somente resumo, poema, carta, poesia, gêneros mais curtos e de uso cotidiano. Na universidade eu tive mais acesso a textos mais complexos e que necessitaram de uma maior atenção para codificar essas novidades e que normalmente circulam apenas no próprio meio acadêmico. Literalmente a escola não prepara a gente nem para o Enem, quem dirá pra produzir gêneros na universidade (Carla - Trecho do balanço de saber).

É nesse sentido que Marinho (2010) afirma que essas dificuldades que os estudantes apresentam ao entrar na universidade parte da crença de que basta treinar um conjunto de estratégias textuais, conteúdos gramaticais, regras e convenções que essas lacunas são resolvidas. Entretanto, o que ocorre é que na universidade as técnicas não bastam. Somente com o contato com os gêneros e a própria dinâmica da universidade é que o estudante aprende os gêneros textuais, partindo do conceito de que os letramentos acadêmicos são práticas sociais (Street, 1984).

As abordagens sobre o ensino da escrita na universidade se entrelaçam e nesse sentido a ideia de que as habilidades e socialização também são importantes na construção dos letramentos acadêmicos dos estudantes. O estudo da forma, atrelado aos gêneros textuais e seus usos (letramentos) constituem a forma de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, de acordo com a percepção dos estudantes. Há a compreensão também, por parte dos estudantes, de que essa aprendizagem da escrita acadêmica no tocante a como fazê-la, depende de disposições que foram incorporadas no período escolar e da sua relação com a escrita construída ao longo de

sua trajetória. Quando essas disposições são reconfiguradas, mediante os eventos de letramento dos quais os estudantes começam a participar mais ativamente e a se relacionarem com a escrita nesses eventos, formando um novo conjunto de disposições, ou seja, um *habitus* escritural acadêmico, é que a sua identidade ou condição de escritor acadêmico começa a se consolidar.

Aqui também posso destacar a importância do feedback dos professores e comunidade acadêmica no tocante ao saber escrever. Para os estudantes, os professores são importantes termômetros para a construção de seus *habitus* escriturais acadêmicos, pois estes são os principais atores detentores das regras do campo.

Nesta pesquisa, percebi que poucas foram as críticas em relação a como a universidades e os professores do primeiro semestre têm se relacionado com os alunos na construção de seu *habitus* escritural acadêmico. Não houve relatos negativos em relação à esta percepção, algo que pude apreender tanto na minha experiência como estudante, como também em pesquisas anteriores. Franklin e Dieb (2022), por exemplo, analisaram a percepção dos estudantes ingressantes do curso de Pedagogia da UFC em relação à contribuição docente nas práticas de leitura e escrita na universidade. Os pesquisadores concluíram que os estudantes precisam da devolutiva dos professores sobre seus escritos para observar seus “erros e acertos” e que não são todos os docentes que realizam esta devolutiva. Mesmo que as duas pesquisas tenham sido realizadas na mesma instituição de ensino superior, estas informações não apareceram nesta pesquisa que ora escrevo. Ainda que não essa informação não tenha aparecido na fala dos estudantes participantes desta pesquisa, se faz importante citá-la e confrontá-las com pesquisas já realizadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa parte final, apresento a síntese de alguns dados da pesquisa, recordando objetivos, fundamentação teórica, metodologia e conclusões da pesquisa. Saliento a contribuição desta pesquisa para o campo educacional, especialmente quanto ao ensino da escrita acadêmica e, por fim, apresento sugestões para futuras pesquisas.

6.1 Sintetizando alguns resultados da pesquisa

Neste trabalho de dissertação, o propósito geral foi o de analisar a construção do *habitus* escritural acadêmico de estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia da UFC, através dos objetivos específicos: 1) Descrever as disposições que deram suporte aos estudantes

ingressantes no curso de Pedagogia da UFC em seu processo de apropriação da escrita ao longo dos anos escolares; 2) Compreender dessas disposições na construção de uma condição de escritor acadêmico à medida que estudantes avançavam em seus estudos no primeiro ano do curso de Pedagogia da UFC. Para isso, utilizei as ideias de autores como Vygotsky (2007; 2009), para discutir a escolarização como ponto de partida; Barré-de Miniac (2002, 2006), com a relação com a escrita; Lea e Street (2014) para as abordagens sobre o ensino da escrita no ensino superior, com foco nos letramentos acadêmicos e Bourdieu (1993; 2001; 2004; 2008) com os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural.

Como opção metodológica, fiz uso da pesquisa qualitativa, com traços da pesquisa etnográfica e (auto)biográfica, através dos instrumentos de coleta de dados: balanço de saber e entrevista individual em profundidade. Utilizei como metodologia para análise dos dados, a Análise Textual Discursiva. Depois de analisar os dados, pude agora tecer algumas considerações sobre a construção do *habitus* escritural acadêmico de estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia da UFC.

Em relação ao nosso primeiro objetivo específico, que focalizou na descrição das disposições que deram suporte aos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC em seu processo de apropriação da escrita ao longo dos anos escolares, conclui que tais disposições são seus modos de sentir, pensar e fazer a escrita adquiridos ao longo de suas trajetórias que os fazem agir de forma inconsciente. Assim, posso dizer que, segundo os estudantes escritores, ao longo dos anos escolares, eles produzem investimentos que estão ligados aos modos de sentir a escrita, bem como representações/concepções, que se relacionam ao modo de pensar a escrita, além de opiniões e atitudes, que se comparam aos modos de fazer a escrita. Nesse sentido, quando tais disposições são incorporadas ao longo das trajetórias escolares, elas ecoam e influenciam mais à frente sobre a apropriação da escrita acadêmica pelos estudantes.

Quanto aos modos de sentir a escrita, ou seja, os investimentos realizados durante o período escolar, percebe-se que tais disposições estão relacionadas às relações afetivas que os estudantes estabelecem durante esse período. Dessa forma, eles constroem primeiramente na família, o sentimento de que a escrita faz parte de uma ascensão e de uma evolução, que contribuirá e influenciará nas suas perspectivas de futuro, sendo a escolarização o ponto de partida para mudança das condições sociais desses sujeitos. Ao chegar na escola, através da relação professor-aluno, as disposições voltadas aos modos de sentir perpassam sentimentos de estímulo, como também por ações de violência simbólica, que podem levar ao fracasso escolar.

Quanto aos modos de pensar, ou seja, das representações que os estudantes fazem sobre sua escrita, durante a escola, estão presentes as concepções da escrita como dom, técnica

e com finalidade avaliativa. Isto ocorre porque, durante a trajetória escolar, esses estudantes são direcionados, especialmente durante o ensino médio, para a escrita de um único gênero acadêmico: o dissertativo-argumentativo. Este gênero é o utilizado com frequência no Enem, o que remete a esta representação de uma escrita avaliativa e que exige uma técnica.

Referente aos modos como esses estudantes fazem a escrita no período escolar, percebe-se que os investimentos e as representações funcionam como base para que eles passem a dispor de atitudes que visam essa escrita mais técnica. Portanto, através da leitura para incorporação de vocabulário, estímulo visual e conhecimento das estruturas dos gêneros é que os estudantes conseguem escrever. Ainda sobre esse aspecto, posso considerar, como um achado importante, o fato de que, através dos relatos dos estudantes, percebo um processo de desencantamento da escrita durante a escolarização.

Isso é relevante na medida em que o ensino da escrita começa a se tornar obrigatório e carregado de representações avaliativas e os estudantes passam a não sentir prazer em escrever. Portanto, quando chegam à universidade, apresentam um travamento de seu processo criativo, pois as disposições incorporadas, especialmente no campo das representações, impedem que esse estudante desenvolva suas ideias originais e as fundamente, apenas reproduzindo modelos e modelos de redações do gênero dissertativo-argumentativo.

Falo agora sobre o segundo objetivo específico, que versou sobre a análise da contribuição dessas disposições na construção de uma condição de escritor acadêmico à medida que estudantes avançavam em seus estudos no primeiro semestre do curso de Pedagogia da UFC. Posso considerar que tais disposições passam por uma reconfiguração para construção e incorporação de uma nova identidade. Desta maneira, os modos de sentir, pensar e fazer em relação à escrita são reconfigurados. Nesse sentido, o estudante passa a acomodar estas disposições e incorpora novas para construir novos conhecimentos na mudança de campo.

Referente ao modo de sentir, as relações sociais se transformam, na medida em que esse estudante avança nos níveis de escolaridade. Se no período escolar, na infância e adolescência, esses investimentos na escrita eram incentivados pela família, na universidade há uma certa autonomia, que impulsiona os sujeitos a investirem tempo e força na reconfiguração do *habitus* escritural. Há ainda um reconhecimento, como na escola, de que existem relações de poder que permeiam o campo, que influenciam o *habitus*. Uma vez que se faz necessário a aprovação do professor (na escola) e da comunidade acadêmica (na universidade).

Uma nova relação também surge na construção da identidade desse escritor ligado ao campo da afetividade: a relação com os pares. No período da universidade, com mais frequência do que na escola, os estudantes se vêem envolvidos em eventos de letramento que exigem a

escrita coletiva de gêneros, sendo necessário o desenvolvimento de um sentimento de colaboração e compreensão não mais de uma escrita individual, mas também por meio de produções coletivas. Quando isso ocorre nos modos de pensar e representar a escrita, a disposição incorporada de que a escrita é uma técnica e que compreende ao conhecimento de gênero textual, essa reconfiguração se dá para a escrita de gêneros textuais típicos da academia.

A escrita, antes compreendida como avaliativa, se reconfigura para uma escrita comunicativa, que comunica pensamentos e ideias fundamentadas em ideias disseminadas pela comunidade acadêmica, não mais para a finalidade única de receber uma nota para seu escrito. Há também o surgimento da representação de uma escrita (acadêmica) mais rebuscada, complexa, repleta de signos que somente a comunidade acadêmica pode compreender, por também ser quem dita e compreende as regras do campo.

Quanto ao modo de fazer em relação à escrita, essa ideia de uma escrita mais rebuscada e complexa perpassa a uma nova regra do campo: às regras da ABNT. O estudante, que até então só compreendia o “saber escrever” como uma técnica que exige saber as regras da norma culta, vive uma reconfiguração nesse fazer que agora exige que ele também domine as regras da ABNT. Além disso, a leitura ressurgiu como um ponto importante para a construção de sua identidade de escritor. Se a leitura era essencial na escola, na universidade ela se reconfigura não somente como fonte de vocabulário, mas também como fonte de ideias. É identificado como um escritor acadêmico aquele que atende às regras de convivência e de escrita da academia e que possui fundamentação teórica.

Como dito na análise, algo que notei não ter sido relatado tanto nos balanços de saber, como nas entrevistas, foi a falta da crítica ao papel docente e da universidade na construção do *habitus* escritural acadêmico dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia, como se fez presente em pesquisas anteriores (Franklin; Dieb, 2022). Entretanto o fato de não estar presente, não significa que não exista a ausência de devolutivos dos escritos destes estudantes. Mas algo que precisa ser pontuado e aprimorado em pesquisas futuras.

Com base no exposto, considero, de um modo geral, que a construção do *habitus* escritural acadêmico dos estudantes no primeiro ano do curso de Pedagogia da UFC se dá em três principais campos: a família, a escola e a universidade. São nesses campos que os estudantes incorporam disposições que os auxiliaram a construir sua relação com a escrita, seu *habitus* escritural acadêmico e sua identidade/condição de escritor acadêmico. Isso ocorre porque o estudante passa a reconfigurar seus modos de sentir, pensar e fazer ao longo das experiências com o outro, com a sociedade e as associa às suas singularidades. Vale ressaltar que todo *habitus* se constrói nessa dialética entre o social e o individual, tornando-se rotinas

corporais e mentais que se reconfiguram a depender do campo. Portanto, o *habitus* escritural acadêmico vai se construindo ao longo de sua trajetória e nunca se finaliza, pois o campo acadêmico está em constante movimento, tendo sempre que passar por reconfigurações.

6.2 Contribuições da Pesquisa para o Campo Educacional

Os resultados que este trabalho permitiu encontrar podem ser úteis à área da Educação, de forma macro, porque trata-se da construção de *habitus* de estudantes e futuros professores, ao longo de suas trajetórias. Isso porque, ao pesquisar sobre a construção do *habitus* escritural acadêmico, pude visualizar e analisar o campo escolar que forma esse *habitus* escritural e como ocorre a reconfiguração desse *habitus* escritural para acadêmico. Dessa forma, na dimensão micro, a pesquisa pode contribuir com a escola, de forma a questionar como os estudantes estão construindo suas relações com a escrita, de modo a construir seus sentimentos, concepções e atitudes.

Esse estudante que se encontra na escola entende a verdadeira finalidade de sua escrita ou apenas reproduz modelos a fim de ser avaliado ao final de uma etapa? A única finalidade da escrita é “tirar uma boa nota no ENEM”? A representação de uma escrita técnica e puramente avaliativa, distancia e limita o estudante a conhecer e praticar apenas um gênero textual e isso o limita também na construção de seus letramentos e do *habitus* escritural. Portanto, a escola precisa começar a rever práticas de escrita que, de fato, visem essa construção e mude a concepção de seus alunos sobre a escrita.

Em outra dimensão também micro, a pesquisa pode contribuir especialmente e principalmente com um segundo campo: a universidade. Não cabe à universidade desfazer déficits que foram construídos na escola, mas tentar ressignificar as práticas e as concepções de escrita que estes estudantes trazem da escola. Mas, realizar uma introdução progressiva e significativa, desse estudante, ao campo, de forma a torná-lo membro, parte e não como algo inalcançável. Ao ser introduzido de forma receptiva e significativa ao campo acadêmico e suas regras e práticas, conseqüentemente o sentimento de pertencimento influenciará também no reconhecimento de sua identidade/condição de escritor acadêmico.

Outra implicação relevante deste trabalho reside no fato de que se o estudo se concentra em um curso de licenciatura, ou seja, de formação de professores. A construção do *habitus* escritural acadêmico destes estudantes se refletirá sobre suas futuras práticas pedagógicas. Esse futuro professor pode ser capaz de não mais repassar e reproduzir práticas que levam à incorporação, por parte dos futuros alunos, de disposições que os levem a

reproduzir modos de pensar, sentir e agir a escrita que os impeçam de se perceberem escritores. Dessa forma, esta pesquisa pode colaborar com ressignificação das disposições incorporadas ao longo dos anos escolares e que contribuem na construção desse escritor acadêmico, sendo nas práticas de escrita da escola e da universidade e na convivência com a família e a sociedade que estas disposições se formam.

6.3 Sugestões/questões para pesquisas futuras

Como primeira sugestão de continuidade, penso que seria muito interessante analisar como essa construção do *habitus* escritural acadêmico se dá ao longo de todo o curso de Pedagogia, pois o *habitus* se reconfigura ao longo do tempo e da trajetória. Assim, seria possível analisar essa construção a longo prazo, já que o tempo que o curso de Mestrado dispõe é curto para tanto.

Uma segunda sugestão seria analisar como essa construção ocorre também nos cursos de pós-graduação, como os cursos de Mestrado e Doutorado da própria Faced. Pode-se também entender como esse percurso de escritor acadêmico se dá neste período e como evocam suas dimensões e disposições. Pode-se ainda continuar esta relação teórica entre os conceitos de Bourdieu (1993; 2001; 2004; 2008) e Barré-de Miniac (2002; 2009) ou mesmo na relação com o saber de Charlot, já que pouco foi explorado nesta pesquisa.

Uma pesquisa com maior tempo de campo, podendo de fato adentrar nos percursos etnográficos e inclusive (auto)biográficos, que também possa analisar essa construção do *habitus* escritural acadêmico, utilizado como sujeitos, alunos do ensino superior com deficiência, seria um bom caminho para continuidade da pesquisa. Isso seria relevante, pois as trajetórias escolares e de escrita de pessoas com deficiência ou com transtornos, muitas vezes, se dá de forma diferenciada, exigindo práticas e instrumentos não utilizados por estudantes sem deficiência. Enfim, ficam aqui lançadas essas questões para as quais novas pesquisas poderiam trazer alguma luz.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- ARAÚJO, C. M. de. BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. **Diálogos**: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, n. 9, p. 5-37, maio/jun., 2013.
- BAIROS, M. S. **O *habitus* e a atuação docente**: estudo sobre as conexões entre *habitus* e trabalho docente. 2011. 151 f. Orientador: Maria Beatriz Luce. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/686>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421 p. (Coleção Ensino Superior).
- BARRÉ-DE MINIAC, C. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives. **Filol. Linguist.** Port., n. 8, p. 203-219, 2006.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. **Pratiques**: linguistique, littérature, didactique, n°113-114, p. 29-40, Juin/2002.
- BAZERMAN, C. Criando Identidades em um Mundo Intertextual. *In*: DIEB, M. (org.). **A Aprendizagem e o Ensino da Escrita**: Desafios e Resultados em Experiências Estrangeiras. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 115-132.
- BERMÚDEZ, A. C. Enem 2018: 55 candidatos tiraram nota mil na redação; 112 mil zeram texto. **UOL - Educação**. 18 de jan de 2018. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/01/18/enem-redacao-nota-mil-nota-zero.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BICALHO, M. G. P. SOUZA, M. C. R.F. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 617-635, jul./set. 2014.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. *In*: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1993. p. 156-183.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) **Escritos de Educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007, p. 9.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas sobre a Teoria da Ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

CARVALHO, G. T. CASTANHEIRA, M. L. MACHADO, M. Z. V. **Letramentos acadêmicos como prática social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: Legis Editora, 2009.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021.

COMPTON-LILLY, C. Desenvolvendo o *habitus* da escrita: um estudo de caso de uma década a respeito de um jovem escritor. *In*: DIEB, M. H. (org.). **A aprendizagem e o ensino da escrita: desafios e resultados em experiências estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 133-178.

DEMARTINI, Z. de B. F. Pesquisa histórico-sociológica, memórias e educação: das autobiografias às histórias de vida. *In*: PASSEGI, M. C.; SILVA; V. B. da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-129.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Orientadora: Nilcéa Lemos Pelandré. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89764>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FISCHER, A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum: Language and Culture**. v. 32, n. 2, p. 215-224, jul. 2010.

FRANKLIN, S. E. G. S. **Letramentos acadêmicos: as percepções de estudantes recém-ingressos no Curso de Pedagogia sobre as práticas de leitura e de escrita**. Orientador: Messias Dieb. 2018. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de

Pedagogia, Faculdade de Educação, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34259/1/2018_tcc_segsfranklin.pdf. Acesso em: 22 de out. de 2021.

FRANKLIN, S. E. G. S. DIEB, M. As percepções de estudantes recém-ingressos no curso de pedagogia sobre a contribuição docente nas práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos. In: RIBEIRO, L. T. F. OLIVEIRA, D. N. S. O. GUIMARÃES, M. D. FEITOSA, A. M. S. (Orgs.). **Educação Brasileira: Itinerários da pesquisa educacional**. São Paulo: Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2022, p. 331 – 345.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 68 – 100.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C.L.G. CASTRO, P.A., (org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, E. F. Letramentos acadêmicos: abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 29, p. 119-142, 2017.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (org.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

SIMÕES, L.J. JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. In: AGUSTINI, C., ERNESTO, B., eds. **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 93-106. ISBN: 978-65-86084-26-9. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0006>. Acesso em: 01 out. 2023.

SOARES, M. B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

SOUSA, J. E. **A relação entre a formação inicial e as trajetórias de incorporações de habitus de escrita de estudantes de pedagogia**. Orientador: Messias Dieb. 2020. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press; 1984. 256 p.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Entrevista com Brian Street. **Revista Língua Escrita**, n. 7, p. 84-92. jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_7.pdf. Acesso em: 23 mar 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por SUE ELLEN GUIMARÃES DOS SANTOS FRANKLIN como participante da pesquisa intitulada “Aprender a (re)escrever: o processo de construção do *habitus* de escrita acadêmica entre estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC.” Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1. OBJETIVO DA PESQUISA: Você está sendo solicitado a participar em uma pesquisa que pretende analisar o processo de construção do *habitus* escritural acadêmico de alunos recém ingressos no curso de Pedagogia da UFC. Como o pesquisador sabe das muitas tarefas cotidianas que você deve cumprir para a sua formação acadêmica, sua participação não tirará de você nenhum tempo adicional que o atrapalhe em seus compromissos. Se você concordar em preencher um questionário e um balanço de saber, esta não tomará de você mais do que 40 minutos, prezando a sua disponibilidade de tempo.
2. O QUE VOCÊ VAI FAZER: O pesquisador está pedindo sua permissão para estudar suas expectativas e opiniões em relação ao processo de construção do *habitus* de escrita acadêmica entre os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC. Se você consentir, o pesquisador está solicitando que você participe de um balanço do saber e uma entrevista, com gravação de áudio, de, no máximo, 40 minutos de seu tempo livre, em cada etapa.
3. POTENCIAIS BENEFÍCIOS: Você possivelmente não se beneficiará de modo particular ao participar deste estudo. No entanto, este projeto pode fortalecer indiretamente os debates sobre o processo de construção do *habitus* de escrita acadêmica de estudantes no curso de Pedagogia, a fim de auxiliar na importância das práticas de escrita significativas dos estudantes. Futuros participantes do programa podem se beneficiar dos resultados da pesquisa, ao analisarmos quão importante a presente experiência tem sido para você e seus colegas, principalmente em relação ao processo de construção do *habitus* escritural acadêmico. Nenhuma compensação financeira, crédito ou nota de disciplina, nem qualquer outra forma de compensação será oferecida por sua participação neste estudo.
4. POTENCIAIS RISCOS: Como os dados obtidos para este estudo não consistem de nenhum material que você tenha produzido nas disciplinas, não vislumbramos nenhum risco envolvido. O principal risco que você poderia enfrentar seria a revelação de dados pessoais, mas, você tem

o direito de não revelar e/ou de não permitir que nenhuma informação desta natureza seja publicada. Além disso, os riscos devem ser minimizados pelo pesquisador por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade (ver item 5 abaixo)

5. PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE: Se você concordar em participar do estudo, o pesquisador vai explorar as experiências que você construiu a partir de sua participação, tomando por base suas explicações e descrições sobre o processo de construção de seu *habitus* de escrita acadêmica. Os dados que você oferecer poderão ser incluídos em apresentações orais e conferências de congressos científicos, assim como em publicações de artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como *online*. Se assim você concordar, todos os dados identificáveis em suas descrições serão substituídos pelo uso de pseudônimos e códigos. Todos os dados sobre você estarão guardados e mantidos em confidencialidade o máximo que é exigido por lei.

6. SEUS DIREITOS: VOCÊ PODE PARTICIPAR, DIZER “NÃO” OU DESISTIR (RETIRAR A AUTORIZAÇÃO): A sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Você tem o direito de dizer NÃO. Saiba que sua recusa em participar não lhe trará nenhuma penalidade ou perda de benefícios que você, de outro modo, tenha por adquirido.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin
 Instituição: Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará
 Endereço: Rua Waldery Uchoa, Nº 01 – Benfica – Fortaleza/CE
 Telefones para contato: (85) 99622-8880

Nome: Messias Holanda Dieb
 Instituição: Departamento de Fundamentos da Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará
 Endereço: Rua Waldery Uchoa, Nº 01 – Benfica – Fortaleza/CE
 Telefones para contato: (85) 98111-2303

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa
Nome do pesquisador
Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data
Data
Data

Assinatura
Assinatura
Assinatura

APÊNDICE B – BALANÇO DE SABER E PERFIL DOS COLABORADORES

PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Olá! Eu me chamo Sue Ellen Guimarães, sou aluna de Mestrado do Programa de Pós graduação em Educação, pela Universidade Federal do Ceará. Sou da Linha de Linguagens e Práticas Educativas, no Eixo de Estudos de Linguagem. Diante disto, utilizo como objeto de pesquisa a escrita acadêmica de estudantes do Curso de Pedagogia e gostaria de convidá-lo a colaborar com a minha pesquisa, realizando a atividade proposta neste formulário virtual.

Primeiramente, você deverá responder às questões abaixo sobre o seu perfil, posteriormente escrever um texto que responda as perguntas propostas e por fim ler e concordar, ou não, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa.

Desde já, agradeço a sua colaboração nesta pesquisa! Abraços!

Profª. Sue Ellen Guimarães

1. NOME COMPLETO: _____

2. CONTATO: () _____ - _____

3. EMAIL: _____

4. IDADE: _____

5. GÊNERO

() Feminino

() Masculino

() Não Binário

() Outro: _____

6. EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO? _____

7. VOCÊ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO EM ESCOLA:

() Pública Convencional

() Pública Profissionalizante

() Privada

8. VOCÊ CURSOU ALGUMA GRADUAÇÃO?

() Não

() Sim Qual? _____

9. EM QUAL SEMESTRE VOCÊ INGRESSOU NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC?

20____.____

10. VOCÊ CURSOU A DISCIPLINA DE
METODOLOGIA CIENTÍFICA?

- Sim
 Não

11. Estamos finalizando, agora preciso que você lembre um pouco de sua trajetória com a escrita e responda, em forma de texto as perguntas da próxima questão. Vamos?

“Desde criança, tenho construído muitas experiências com a escrita. Quando rememoro essas experiências, fico me perguntando: o que mesmo aprendi sobre a escrita? Com quem eu aprendi sobre a escrita? Para que eu escrevo? Eu sinto prazer ao escrever? O que me traz satisfação quando eu escrevo? O que eu penso sobre a escrita? Como é que eu escrevo? Quando é que eu sei que estou sabendo escrever? Qual a diferença entre aprender a escrever na escola e na universidade?”

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Como você percebe que era a escrita no período escolar?
- 2) Como você percebe que é a escrita hoje na universidade?
- 3) Como o que você pensava sobre a escrita na escola contribuiu para o que você pensa hoje sobre a escrita na universidade?
- 4) Que fatores contribuíram para o seu processo de aquisição da escrita na escola?
- 5) Como esses fatores contribuem para o seu processo de escrita na universidade?
- 6) Você se considera um escritor acadêmico? Por que?
- 7) Que fatores são determinantes, na sua opinião, para formar um escritor acadêmico?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIAL DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFC



Continuação do Parecer: 6.246.220

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2029440.pdf	11/06/2023 21:25:55		Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_SUE_ELLEN.pdf	11/06/2023 21:25:19	SUE ELLEN GUIMARAES DOS SANTOS FRANKLIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_Sue_ellen.pdf	11/06/2023 21:24:10	SUE ELLEN GUIMARAES DOS SANTOS FRANKLIN	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_DE_APRECIACAO_SUE_ELLEN.pdf	11/06/2023 21:22:48	SUE ELLEN GUIMARAES DOS SANTOS FRANKLIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_SUE_ELLEN.pdf	11/06/2023 21:22:31	SUE ELLEN GUIMARAES DOS SANTOS FRANKLIN	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_SUE_ELLEN.pdf	11/06/2023 21:22:10	SUE ELLEN GUIMARAES DOS SANTOS FRANKLIN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSITUICIONAL_SUE_ELLEN.pdf	11/06/2023 21:21:41	SUE ELLEN GUIMARAES DOS SANTOS FRANKLIN	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_SUE_ELLEN.pdf	11/06/2023 21:21:24	SUE ELLEN GUIMARAES DOS SANTOS FRANKLIN	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_SUE_ELLEN.pdf	11/06/2023 21:20:54	SUE ELLEN GUIMARAES DOS SANTOS FRANKLIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 17 de Agosto de 2023

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	CEP: 60.430-275
Bairro: Rodolfo Teófilo	
UF: CE Município: FORTALEZA	
Telefone: (85)3366-8344	E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.246.220

acadêmica;

-Analisar a contribuição dessas disposições na construção de uma condição de escritor acadêmico à medida que estudantes avançavam em seus estudos no primeiro ano do curso de Pedagogia da UFC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos reais para os participantes, entretanto pode-se rememorar lembranças de vivências que podem não ter sido prazerosas.

Benefícios:

Desenvolver nos estudantes consciência sobre seu processo de construção do habitus escritural acadêmico;
-Contribuir na reflexão e estudos acadêmicos acerca dos diferentes processos de construção do habitus escritural acadêmico, auxiliando os professores da instituição, bem como de outras, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam contribuir de forma significativa com este processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está com a escrita razoável. Porém, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Há uma sugestão de melhoria da fundamentação teórica, mas está eticamente correto. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDER A (RE)ESCREVER: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO HABITUS ESCRITURAL ACADÊMICO ENTRE ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC.

Pesquisador: SUE ELLEN GUIMARAES DOS SANTOS FRANKLIN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71608423.9.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.246.220

Apresentação do Projeto:

Um dos objetivos de diversos estudantes brasileiros, durante parte do período escolar, é o ingresso à universidade, um caminho muito complexo e seletivo. São anos que antecedem este período, dos quais servirão de base para os momentos que vivenciarão no ensino superior. Em unanimidade, após ingressar à academia, os estudantes se deparam com novos desafios e possibilidades de aprendizagem, em relação aos quais deverão adaptar-se. Com isso, iniciam-se as adaptações a este novo ambiente de ensino-aprendizagem e o encontro com práticas singulares do ensino superior. Esta pesquisa busca analisar o processo de construção do habitus de escrita acadêmica entre os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC, descrevendo as disposições que os têm auxiliado na reivindicação de uma condição de escritor acadêmico. Será realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Analisar o processo de construção do habitus escritural acadêmico entre os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC.

Objetivos Específicos

-Descrever as disposições que, ao longo dos anos escolares, auxiliaram os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC em seu processo de apropriação da escrita

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br