

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.020

HABITUS ESCRITURAL NA RELAÇÃO COM A ESCRITA: DISPOSIÇÕES INCORPORADAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin¹

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as disposições adquiridas durante o período escolar que contribuíram na relação com a escrita de estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Como principais fontes teóricas, utilizou-se a noção de relação com a escrita de Barré-De Miniac (2002; 2006) e os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural de Bourdieu (1993; 2001; 2004; 2008). Como metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa, com traços da pesquisa (auto)biográfica, através das seguintes técnicas de construção de dados: balanço do saber (Charlot, 2009) e entrevista semiestruturada. Os sujeitos desta pesquisa foram quarenta estudantes recém-ingressos na universidade tanto ao longo do primeiro semestre do curso como depois que o já tinham concluído. A análise dos dados permitiu concluir que os *habitus* de escrita dos estudantes estão direcionados às relações sociais e de poder advindos 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, fazem diferenciação entre “escrita para si” e “escrita para o outro”, quanto ao rigor das regras da norma culta da língua. No estabelecimento das ligações teóricas da relação da escrita e do *habitus*, concluiu-se que na perspectiva desta pesquisa, as disposições que compõem o *habitus* - modos de sentir, agir e pensar – (Bourdieu, 1993; 2001; 2004; 2008) geram, respectivamente, as

¹ Mestre em Educação pela da Universidade Federal do Ceará - UFC, professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/Ce, sue.guimaraes.franklin@gmail.com;

dimensões da relação com a escrita - investimentos, representações/concepções e atitudes – (Barré-De Miniac, 2002; 2006), dos estudantes participantes.

Palavras-chave: Escrita, *Habitus*, Relação com a escrita.



INTRODUÇÃO

Durante a educação básica, os estudantes visam, em sua maioria, o ingresso à universidade. Uma parte desses estudantes se prepara durante anos, mas principalmente durante o ensino médio, etapa que antecede o ensino superior.

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 dificuldades enfrentadas pelos 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). 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.

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

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).

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo analisar as disposições adquiridas durante o período escolar que contribuíram na relação com a escrita de estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Como principais fontes teóricas, utilizou-se a noção de relação com a escrita de Barré-De Miniac (2002; 2006) e os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural de Bourdieu (1993; 2001; 2004; 2008).

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.

A pesquisa utiliza como fundamentação teórica, uma conversa entre Bourdieu e Barré-de Miniac (2002; 2006). Diante da teoria da relação com a escrita, no que tange às dimensões, 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 da relação com a escrita.

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, ou seja, seus 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.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é um recorte da minha Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, apresentada à uma banca examinadora em Novembro de 2023. Para que a pesquisa fosse realizada, dentro dos padrões éticos, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sobre seres humanos, da mesma instituição.

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 conceito 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.

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.

Participaram da construção do balanço do saber quarenta estudantes, com o perfil acima descrito, tanto por meio virtual quanto presencial. 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?”

Participaram da entrevista cinco desses alunos, sendo aqueles que contribuíram com mais informações acerca das questões desta pesquisa. As entrevistas aconteceram de forma virtual e foram gravadas e transcritas.

Compõem, portanto, o *corpus* de análise, nesta pesquisa, dos balanços de saber e das entrevistas, os quais foram analisados de acordo com a técnica da análise textual discursiva (Morales; Galiuzzi, 2007). 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” (Morales; Galiuzzi, 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:

enumerarei 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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

. Seguindo a lógica apresentada na introdução, referente aos estudos teóricos realizados, e com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, dividi 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.

Os tópicos apresentam uma conversa entre o *habitus* (Bourdieu, (1993; 2001; 2004; 2008) e as dimensões da relação com escrita (Barré-De Miniac (2002; 2006), confrontando com as respostas apresentadas no balanço de saber e nas entrevistas individuais.

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 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, consequentemente, 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 à 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 consequentemente 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.

Para Bourdieu (1998, p. 41), o papel da família na transmissão desse capital cultural e de um sistema de valores, 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.

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 os estudantes depositam 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.

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.

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 da trajetória de um dos estudantes entrevistados, 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.

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 movi-

mento 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.

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.

Aí 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”.

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.

MODOS DE PENSAR SOBRE A ESCRITA: DISPOSIÇÕES QUE PRODUZEM REPRESENTAÇÕES/CONCEPÇÕES

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”.

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. [...] Na universidade eles 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, compreende 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.

A primeira representação que os estudantes fazem 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 afeti-

vidade, 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.

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.

MODOS DE FAZER E AGIR SOBRE A ESCRITA: DISPOSIÇÕES QUE DESPERTAM ATITUDES

De início, ressalto que tanto os conceitos de relação com a escrita, de Barré-de Miniac, quanto o de *habitus* para Bourdieu, 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.

A maioria dos estudantes participantes 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 lembra que quando começou a formar frases e formular textos, as professoras utilizavam figuras que auxiliavam na organização das ideias e conseqüentemente na escolha de palavras para formar as frases. Ou seja, o estímulo visual era uma das suas formas de fazer a 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.. (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 (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. (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.

A escola, para a maioria, 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**. (Laura - Trecho do balanço de saber).*

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo 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.

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, distância 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.

REFERÊNCIAS

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 (p. 115–132). Campinas,SP: Pontes, 2018.

BERMÚDEZ, A. C. Enem 2018: 55 candidatos tiraram nota mil na redação; 112 mil zeraram 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 de março de 2022.

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. *In: 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. Escritos de Educação* (p. 39–64). Petrópolis: Vozes, 1998.

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

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

BOURDIEU, P. **Razões Práticas sobre a Teoria da Ação.** 9ª 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**, vol. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

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*, 32 (2): 215-224, 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. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34259/1/2018_tcc_segfranklin.pdf. Acesso em: 22 de outubro de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. p.57-76. 1996

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). 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., and CASTRO, P. A., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. 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.

SOARES, M. B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). 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.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 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.