

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
BACHARELADO EM LETRAS PORTUGUÊS/LITERATURAS**

Valentina Pezzi

**LETRAMENTO ACADÊMICO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS LETRADAS
ENTRE O ENSINO MÉDIO FEDERAL E OS PRIMEIROS SEMESTRES
DE ENSINO SUPERIOR**

**Santa Maria, RS
2021**

Valentina Pezzi

LETRAMENTO ACADÊMICO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS LETRADAS ENTRE O ENSINO MÉDIO FEDERAL E OS PRIMEIROS SEMESTRES DE ENSINO SUPERIOR

Artigo de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Letras Português e Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Letras Português.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Simone Mendonça Soares

**Santa Maria, RS
2021**

Valentina Pezzi

LETRAMENTO ACADÊMICO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS LETRADAS ENTRE O ENSINO MÉDIO FEDERAL E OS PRIMEIROS SEMESTRES DE ENSINO SUPERIOR

Artigo de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Letras Português e Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Letras Português.

Aprovado em 11 de fevereiro de 2021.

Prof.^a Dr.^a Simone Mendonça Soares (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Andréa Ad Reginatto (UFSM)
(Avaliadora)

Prof.^a Ms.^a Bibiana Cardoso da Silva (IFRS)
(Avaliadora)

Santa Maria, RS
2021

LETRAMENTO ACADÊMICO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS LETRADAS ENTRE O ENSINO MÉDIO FEDERAL E OS PRIMEIROS SEMESTRES DE ENSINO SUPERIOR

ACADEMIC LITERACY AND IDENTITY CONSTRUCTION: A CASE STUDY ABOUT THE LITERATE EXPERIENCES BETWEEN FEDERALEAL HIGH SCHOOL AND THE FIRST SEMESTERS OF HIGHER EDUCATION

Valentina Pezzi¹, Simone Mendonça Soares²

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo averiguar elementos que nos permitam perceber experiências letradas familiares e acadêmicas do sujeito de pesquisa entre o Ensino Médio técnico realizado em uma escola federal do sul do país e o ingresso no ensino superior da mesma instituição. Além disso, busca-se refletir sobre de que modo essas experiências letradas escolares dentro do ambiente acadêmico foram significativas na construção da identidade acadêmica da aluna nos primeiros semestres de ingresso no ensino superior. Os dados que integram a análise advêm de 4 entrevistas semiestruturadas realizadas, majoritariamente, de forma remota através da plataforma *Skype*, entre junho de 2019 e dezembro de 2020. A partir da análise dos dados constatou-se que as negociações identitárias que a aluna estabelece durante os primeiros semestres de ensino superior partem de um percurso maior que é tanto fruto do modelo cultural familiar, que é um modelo cultural dominante, quanto de suas práticas letradas na escola federal, durante o ensino médio técnico.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico. Identidade Acadêmica. Modelos Culturais. Ensino Médio Técnico. Experiências Letradas.

ABSTRACT

The present paper aims to check elements which allow us to realize familiar and academic literate experiences of the research subject between the technical high school accomplished in a federal school in the south of the country and the admission in the higher education of the same institution. Furthermore, it seeks to reflect about how these school literate experiences inside the academic environment were significant in the construction of the student's academic identity in the first semesters of admission in the higher education. The data integrating the analysis come from 4 semi-structured interviews realized, in majority, remotely through the *Skype* platform, between June 2019 and December 2020. From the data analysis, it was found that the identity negotiations the student establishes during the first semesters of higher education depart from a larger route which is both the result of the familiar cultural model, which is a dominant cultural mode, and of their literate practices in the federal school, during technical high school.

Keywords: Literacy. Academic Identity. Cultural Models. Technical High School. Literate Experiences.

¹ Acadêmica do Curso de Bacharelado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: vava.pezzi@gmail.com.

² Orientadora; Possui Graduação em Licenciatura em Letras - Português/Francês, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001), Mestrado em Letras/Aquisição da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006) e Doutorado em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). É Pós-Doutora Júnior pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo desenvolvido pesquisa sobre variação linguística na fala de crianças em fase de pré-alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa retratada nesse artigo iniciou-se durante a minha participação, no ano de 2019, em dois projetos de pesquisa que se complementaram e que, em certa medida, serviram como base para o meu interesse de trabalho. O primeiro deles foi o projeto intitulado “Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico com alunos do CTISM-UFSM: ações de inclusão e sucesso no desempenho acadêmico”, desenvolvido no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), situado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse projeto existe desde 2015 e tem por objetivo reduzir os índices de reprovação dos alunos da instituição, bem como melhorar o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos durante a trajetória escolar.

Dentre os membros do projeto de Acompanhamento Pedagógico do CTISM, que na época eram alunos de graduação de diferentes cursos da UFSM (licenciatura e bacharelado), a disciplina de Língua Portuguesa, a qual muitas vezes era (e ainda é) vista pelos alunos do CTISM como um empecilho devido à sua grande aversão à escrita ou à leitura, destacou-se. Assim, nesse projeto Pedagógico com carga horária de 20h semanais e um total de 400h semestrais, com o intuito de ressignificar tal disciplina e torná-la agradável, realizei monitorias diárias, além de oficinas de redação e de escrita criativa, para alunos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) dos cursos Técnicos (integrado) em Eletrotécnica, Informática para Internet e Mecânica e para alunos do curso Técnico em Eletromecânica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), regularmente matriculados no CTISM, sobre os conteúdos abordados em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse mesmo ano, durante a disciplina de Produção Textual III, ministrada no curso de Bacharelado em Letras, na UFSM, pela professora Simone Soares, ingressei, junto com uma colega de turma³, no projeto coordenado por ela, cujo objetivo é investigar processos envolvidos no desenvolvimento da identidade acadêmica de alunos que advêm de diferentes comunidades e que, portanto, têm diferentes repertórios de experiências letradas. E foi nesse projeto que, há dois anos atrás, eu pude iniciar estudos, discussões e produções de pesquisas sobre letramento acadêmico. Todavia, ao longo de 2020, a quarentena imposta pela pandemia do novo Coronavírus modificou os nossos planos de realizar pesquisas etnográficas. Desde o início de minha participação no projeto, em 2019, meu interesse de pesquisa recaiu sobre a investigação do processo de construção da identidade acadêmica por um(a) sujeito(a) que

³ Agradeço à Tailine Guarezi Mezzalira pelo companheirismo e pela dedicação ao longo de todo o projeto.

tivesse cursado o ensino médio no CTISM. Ademais, essa pesquisa se constituiu e foi levada a cabo no âmbito do projeto e teve um papel essencial na minha trajetória acadêmica.

Com isso, a partir da minha participação nesses dois projetos, surgiu o interesse de relacionar as teorias estudadas com as práticas escolares e acadêmicas de uma aluna no CTISM, buscando entender como novas práticas de letramento são desenvolvidas pelo sujeito por meio da apropriação de mecanismos próprios da cultura letrada, uma vez que tais mecanismos são viabilizados, muitas vezes, por outros mecanismos que o aluno tivera contato antes mesmo de entrar na escola, ainda que na escola sejam colocados em prática, geralmente, através da língua escrita. Sobre isso, é importante ressaltar que a estreita relação entre letramento e escola é reforçada há muito tempo por teóricos como Kleiman (1995), Rojo (2010) e Soares (1998). A escola é uma agência de letramento privilegiada, mas não exclusiva, visto que existem outras agências, como a família e a igreja.

Além disso, em tais instituições sociais a participação nas práticas mediadas pelas tecnologias de escrita promovem a inserção dos indivíduos nos usos da linguagem escrita. Assim, o termo letramento está intrinsecamente ligado às práticas sociais dos indivíduos dentro dessa cultura letrada. E tais usos linguísticos desempenham um importante papel na construção das identidades sociais, entendidas como formas de existência e atuação no mundo, não sendo rigidamente definidas *a priori*, mas sim negociadas em contextos reais e situados (GEE, 2006). Segundo Soares (1998, p. 17), o conceito de letramento corrobora “a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”.

Tais práticas letradas são adquiridas, sobretudo, através de processos de socialização (GEE, 2001) e a compreensão das práticas sociais depende do contexto que o indivíduo está inserido, das relações de poder que o rodeiam, de seus sistemas de pensamentos, mecanismos disciplinares, identidades sociais e, acima de tudo, de suas interações sociais, as quais contribuem para uma análise mais profunda no processo letrado de cada sujeito social. Nesse contexto, o presente estudo, que é fruto do grupo de pesquisa sobre letramento acadêmico, através de um entendimento de letramento em construção que envolve Discursos⁴ e modelos culturais (GEE, 1999), a partir de um estudo de caso, busca averiguar elementos que permitam perceber experiências letradas relevantes do sujeito de pesquisa entre o Ensino Médio técnico realizado no CTISM e o ingresso ao Ensino Superior da mesma instituição, a UFSM. Nesse

⁴ Segundo Gee (2001), Discursos com “D” maiúsculo diferencia-se de discursos com “d” minúsculo. Para este autor, discurso significa apenas a linguagem em uso, diferentemente de Discursos, que ultrapassam o escopo de uso da linguagem.

percurso situado, abrangendo o “antes” e o “começo” no Ensino Superior do sujeito de pesquisa através de certas experiências de letramento, familiares e acadêmicas, pretende-se refletir sobre de que modo as experiências letradas escolares, que se deram dentro do ambiente acadêmico, foram significativas na construção da identidade acadêmica da aluna nos primeiros semestres de ingresso no Ensino Superior.

2 LETRAMENTOS E MODELOS CULTURAIS

O termo letramento apareceu pela primeira vez em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato e, posteriormente, foi usado várias vezes em outras obras da autora. Ela afirma que o letramento está intrinsecamente ligado às práticas sociais dos indivíduos dentro de uma cultura letrada, ou seja, o letramento é inseparável de valores culturais e sociais. Nesse contexto, Kleiman (1995, p. 15-16) afirma que:

O termo letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso na prática da escrita”.

Sobre isso, cabe ressaltar que letramento, entendido como formas de utilizar a linguagem que se valem das tecnologias de escrita, sempre desenvolve-se a partir de aprendizagens culturais, constituindo-se como parte da identidade dos sujeitos (ZAVALA, 2010). Assim, os aspectos sociológicos ou culturais específicos, como gênero, etnia e classe social fazem parte da construção de identidade de um sujeito.

A fim de defender uma perspectiva de letramento que se concentra em práticas sociais específicas que envolvem leitura e escrita, Street (1984) propõe o Modelo Ideológico de Letramento. Segundo Street (1984), o letramento de um sujeito varia muito de acordo com lugar, instituição, período da história, cultura e relações de poder em que ele está inserido, ou seja, o sujeito, enquanto objeto de estudo, não pode ser analisado individualmente e “qualquer texto, ferramenta, tecnologia ou prática social pode tomar significados (e valores) bem diferentes em contextos diversos”, ou seja, nenhum letramento possui o mesmo significado ou valor fora do seu contexto de uso (GEE, 1996, p. 188).

Barton e Hamilton (1998) também entendem o termo letramento como um conjunto de práticas sociais e afirmam que tal conjunto é observado em eventos de letramentos mediados por textos pois, para eles, são nesses contextos mediados por textos que os letramentos têm uma função e um papel. Nesse sentido, os eventos de letramento designam ocasiões em que um texto

é parte essencial das interações dos participantes, visto que os aspectos estruturais da sociedade exercem influências e criam sentidos diversos nos ambientes de ensino, modificando as práticas letradas e os processos interpretativos de cada sujeito (HEATH, 1982). Constituir-se letrado, portanto, significa estabelecer relações em diferentes eventos de letramento, em que os textos assumem funções diversas e, conseqüentemente, contribuem para que o sujeito desempenhe papéis sociais e se torne agente num processo dinâmico em uma cultura letrada, seja na escola, academia, família ou religião (GEE, 2001 [1989]).

Dentro da escola ou fora, a diversidade de linguagens não pode ser adquirida por instrução direta, visto que a imersão em práticas sociais significativas é de suma importância. Logo, tais linguagens sociais são adquiridas, sobretudo, através de processos de socialização (GEE, 2001). Além disso, a compreensão das práticas sociais depende do contexto que o indivíduo está inserido, as relações de poder que o rodeiam, seus sistemas de pensamentos, mecanismos disciplinares, identidades sociais e, acima de tudo, suas interações sociais, as quais compõem o universo simbólico da universidade e contribuem para uma análise mais profunda no processo letrado de cada sujeito social.

O letramento consiste, desse modo, na apropriação de mecanismos próprios da cultura letrada, os quais envolvem interação, atuação, reflexão e utilização de discursos, configurando um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir (modos de compreender e usar estratégias letradas) com as diferentes formas e modalidades de textos, a partir de práticas sociais contextualizadas, não necessariamente apreendidas na escola. Nesse viés, é importante destacar que apesar de participantes de grupos dominantes acreditarem que estão sendo letrados pelas escolas, grande parte de seu letramento é desenvolvida através de experiências que acontecem em casa, pois a família é também uma agência de letramento (HEATH, 1982).

Ainda, segundo Soares (1998, p. 17), o conceito de letramento corrobora com “a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”. Quanto ao letramento acadêmico, definido como formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento desenvolvido e que é preciso desenvolver na academia, cabe ressaltar que ele pode ser realizado de diferentes formas e para diferentes fins dentro da própria academia.

As práticas de letramentos envolvem valores, sentimentos, atitudes, conhecimentos partilhados, propósitos e relações sociais, além de julgamentos sobre o próprio letramento (BARTON & HAMILTON, 1998). Sobre isso, cabe ressaltar que cada indivíduo possui uma

trajetória de vida diferente, portanto, seu engajamento em um tipo particular de letramento é singular e, o termo letramento acadêmico é apenas um dos tipos de letramentos (BEZERRA, 2012), que caracteriza a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social” (FISCHER, 2008, p. 180). Sendo assim, trata-se de um processo de desenvolvimento de práticas letradas e comportamentos sociais de interação com o meio social acadêmico. Ademais, os sujeitos acadêmicos tornam-se letrados ao observar e interagir com outros membros do Discurso, ou seja, com pessoas que pensam, falam, valorizam e atuam como ele em determinadas situações, neste caso, no contexto acadêmico, até que tais formas de falar, atuar, pensar e sentir tornem-se comuns e naturais a esses sujeitos, principalmente através dos modelos culturais adquiridos neste processo (GEE, 2001).

Ou seja, esses modos de agir, de pensar e produzir conhecimentos dentro da academia estão diretamente relacionados à construção da identidade acadêmica do sujeito, o qual participa de um processo de aquisição de discursos próprios do contexto que está inserido, neste caso, da academia. Sobre isso, Gee (1996), em seu modelo sociocultural, defende a utilização do Discurso com “D” maiúsculo, visto que esses discursos envolvem muitas coisas e podem, inclusive, serem pensados como kit de identidades, que são

[Q]uase como se você tivesse um kit de ferramentas cheio de dispositivos específicos (ou seja, modos de usar palavras, ações, pensamentos, valores, interações, objetos, ferramentas e tecnologias) em termos dos quais você pode executar uma identidade específica e se envolver em atividades específicas associadas a essa identidade (GEE, 2001, p. 143, tradução nossa).

Partindo dessa perspectiva, os sujeitos acadêmicos tornam-se letrados, portanto, observando e interagindo com outros membros do Discurso, ou seja, com pessoas que pensam, falam, valorizam e atuam como ele em determinadas situações, neste caso, no contexto acadêmico. E, na medida que tais formas de falar, atuar, pensar e sentir tornam-se comuns e naturais a esses sujeitos, eles sentem-se parte do ambiente acadêmico e constroem uma identidade acadêmica, principalmente através dos modelos culturais adquiridos neste processo que, segundo Gee (2001)

são teorias do dia a dia (i.e., histórias, imagens, esquemas, metáforas e modelos) sobre o mundo que as pessoas socializaram num dado Discurso compartilhado. Os modelos culturais dizem às pessoas o que é típico ou normal a partir da perspectiva de um Discurso particular (ou um conjunto alinhado ou relacionado deles) (GEE, 2001, p. 144, tradução nossa).

Os modelos culturais propostos por Gee (1996), portanto, podem ser definidos como representações culturalmente compartilhadas e naturalizadas naquela comunidade de prática.

Os modelos culturais, desse modo, representam e descrevem como o mundo é entendido pelos membros daquele Discurso e tais representações são, portanto, manipuladas pelas próprias interações desses membros. Por exemplo, vestir-se de determinado jeito e ser acolhido (ou sentir-se acolhido) por um grupo social dominante é, sobretudo, uma das consequências do aceite de um modelo cultural específico, neste caso um modelo cultural dominante. Por isso, um modelo cultural é, em grande medida, o ponto de vista de onde esse sujeito está falando e agindo, o que ele tá considerando normal, natural ou habitual.

Desse modo, os modelos culturais são parte de um contexto social específico que possui relações e interações sociais determinadas e/ou convencionadas pelos membros daquela comunidade, “os modelos culturais definem para as pessoas em um Discurso o que é visto como normal e natural e o que é visto como impróprio e desviante. Eles estão, é claro, completamente carregados de valores” (GEE, 2001, p. 144, tradução nossa) e, como afirma Fischer (2007, p. 11), apoiada na perspectiva sociocultural do letramento, “os alunos ingressos na universidade precisam ser compreendidos como sujeitos reais, que têm experiências prévias de letramento. Em vista disso, apresentam reações localizadas quando colocados em contato inicial com práticas de trabalho na esfera acadêmica”.

3 APORTE METODOLÓGICO

A presente pesquisa se configura metodologicamente como um estudo qualitativo de caso, com apoio interpretativo, na área dos estudos de letramento e busca traçar elementos que permitam analisar o percurso de experiências letradas do sujeito de pesquisa, representado aqui pelo pseudônimo Maria, entre o Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio realizado no CTISM e o ingresso ao Ensino Superior da mesma instituição, a UFSM, através de uma abordagem sociocultural de letramento em construção. Desse modo, busca-se, sobretudo, refletir, a partir do discurso da aluna, sobre de que modo as experiências letradas escolares de Maria, tendo se dado dentro do ambiente acadêmico, facilitaram ou auxiliaram a sua construção de identidade acadêmica nos primeiros semestres do Ensino Superior da UFSM no curso de Direito.

A escolha por um estudo qualitativo deu-se porque “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através de estudo das ações sociais, individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p. 289), ou seja, permite uma proximidade entre o sujeito pesquisado e o pesquisador. Cabe aqui ressaltar que inicialmente pretendia-se realizar um estudo etnográfico, visto que a geração de dados começou no ano de 2019. Todavia, devido

ao distanciamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), não foi possível levar a cabo a pesquisa etnográfica.

Assim, os métodos qualitativos da pesquisa correspondem à análise de quatro entrevistas semiestruturadas realizadas entre junho de 2019 e dezembro de 2020. Com exceção da primeira entrevista, que foi realizada presencialmente no CTISM, as outras três foram online através da plataforma *Skype*, com duração total de 4 horas, 47 minutos e 49 segundos (04:47:49). Para o melhor entendimento do leitor em relação aos dados presentes na seção de análise, algumas informações são necessárias: Maria é santa-mariense, do sexo feminino, tem 19 anos, pertence à classe média⁵, realizou o curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio no CTISM, uma escola federal localizada dentro do *campus* da UFSM e, atualmente, está no segundo semestre de Direito da mesma instituição. Atualmente, em razão das restrições impostas pela quarentena, o curso está sendo realizado via Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), ensino remoto mediado por tecnologias.

As entrevistas foram divididas em quatro tópicos (um tópico para cada entrevista), o que facilitou a interação entre a pesquisadora e o sujeito de pesquisa: o primeiro refere-se ao percurso do ensino fundamental da aluna até o ingresso ao ensino médio no CTISM, bem como as diferenças entre o seu ensino fundamental em uma escola particular e o ensino médio técnico em uma escola federal; o segundo refere-se a sua adaptação ao ensino médio técnico federal e ao ambiente acadêmico, além de suas interações sociais e perspectivas para o ensino superior na mesma instituição; o terceiro refere-se à descrição do seu contexto socioeconômico e cultural; por fim, o quarto refere-se ao ingresso no ensino superior da UFSM, sua interação com os colegas e professores, além da sua adaptação acadêmica via REDE.

Após a ida a campo, as entrevistas foram transcritas na íntegra e, posteriormente, discutidas no grupo de pesquisa. O quadro a seguir sintetiza as informações sobre a geração de dados, contendo a data de cada entrevista, a duração e o local de realização:

Quadro 1- Informações sobre a geração de dados.

ENTREVISTAS (E)	DURAÇÃO DE	REALIZADA EM	LOCAL DE REALIZAÇÃO
Primeira entrevista (E1)	01:18:18	28/06/2019	CTISM (presencial)
Segunda entrevista (E2)	01:23:25	22/10/2020	<i>Skype</i> (online)
Terceira entrevista (E3)	00:26:37	19/12/2020	<i>Skype</i> (online)
Quarta entrevista (E4)	01:36:29	27/12/2020	<i>Skype</i> (online)

⁵ Cf. Souza (2017). Dados sobre a constituição social da família do sujeito de pesquisa serão explorados na análise.

4 LETRAMENTO FAMILIAR E ACADÊMICO: CONVERGÊNCIAS

Nessa seção de análise, que será dividida em duas subseções, apresentaremos os dados a partir de duas temáticas. A primeira temática, abordada na subseção 4.1, diz respeito às experiências letradas escolares da aluna durante o ensino médio técnico no CTISM e ao contexto familiar dominante de letramento que ela está inserida. E, a segunda temática, presente na subseção 4.2, refere-se ao desenvolvimento da construção identitária da estudante nos primeiros semestres de graduação no curso de Direito da UFSM. Desse modo, mostraremos de que modo o percurso de experiências letradas escolares e familiares da aluna auxiliaram no desenvolvimento da sua construção de identidade acadêmica durante a graduação e, a partir de seus Discursos, discutiremos como ela mobiliza esses recursos socioculturais no processo de letramento acadêmico que, em grande medida advém do seu núcleo familiar e social dominante. O ponto de vista de Maria, enquanto acadêmica, portanto, demonstrará sua atuação no ambiente universitário a partir de práticas sociais letradas específicas, negociações de identidades, relações de poder, entre outros.

4.1 “EU ACHO QUE OS MEUS PAIS SEMPRE ME INCENTIVARAM, ELES SEMPRE LERAM PRA MIM”

Nesta subseção analisaremos, a partir de algumas falas de Maria, elementos culturalmente compartilhados e naturalizados no contexto em que ela está inserida. É importante compreendermos os Discursos de Maria como parte do desenvolvimento da sua identidade em dois principais âmbitos: o familiar letrado e o acadêmico – os quais lhe deram suporte e possibilitaram a ela usufruir dos recursos próprios de sua cultura letrada dominante e se tornar, posteriormente, uma acadêmica de sucesso⁶.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os pais de Maria têm o ensino superior completo na UFSM e, ao ser questionada sobre a existência de uma possível influência entre a formação de seus pais e a sua vontade de ingressar na UFSM, Maria diz:

Meus pais são formados em ciências econômicas, meu pai tem doutorado e minha mãe não atua na área, ela fez um curso técnico em radiologia[...] eu acho que nunca pensei em trabalhar sem ter uma faculdade, foi sempre normal dentro da minha casa, eles sempre puderam me dar um ensino de qualidade, **aí nunca precisei pensar em trabalhar pra ajudar em casa, então sempre pensei em fazer faculdade pública, só pública** [...] (Maria, E1, grifos nossos)

[...] Nunca morei fora e eu sempre pensei que eu queria morar com os meus pais enquanto eu fizesse a faculdade porque eu sabia que se eu fosse morar fora teriam

⁶ Esse tópico será desenvolvido na subseção 4.2.

muitas outras questões que eu teria que [...] anh... **assim, teria que talvez trabalhar, ter uma renda minha, enfim, isso nunca foi uma questão pra mim, eu sempre quis ficar aqui porque eu pensava em estudar e ficar com os meus pais ainda** e depois que eu terminasse a faculdade, aí enfim... visse questões de futuro assim pós faculdade, talvez um mestrado fora, essas são outras questões que eu penso sabe, mas durante a faculdade eu sempre quis ficar aqui [...](Maria, E4, grifos nossos).

A partir desses dados, Maria deixa claro que recebeu um suporte familiar “de qualidade” e que nunca precisou trabalhar para ajudar em casa, reconhecendo seus privilégios em uma cultura letrada e dominante, afinal, ingressar em uma universidade pública sempre foi sua única opção viável. Desse modo, a opção de Maria foi culturalmente compartilhada e normalizada dentro do seu núcleo familiar, além de realçar o ponto de vista de onde ela está falando e agindo, isto é, o modelo cultural vivenciado por ela indica um contexto familiar letrado, em que seus pais, a partir de ferramentas e recursos específicos da sua classe social, puderam disponibilizar a ela uma educação “de qualidade” (Maria, E1). Sobre isso, Jessé Souza (2017) afirma que para entendermos a noção de classes como fenômenos socioculturais:

É preciso partir, portanto, literalmente do “berço”, ou seja, da socialização familiar primária, para que se compreenda as classes e sua formação e como elas irão definir todas as chances relativas de cada um de nós na luta social por recursos escassos. As classes são reproduzidas no tempo pela família e pela transmissão afetiva de uma dada “economia emocional” pelos pais aos filhos. O sucesso escolar dependerá, por exemplo, de disciplina, pensamento prospectivo – ou seja, a capacidade de renúncia no presente em nome do futuro – e capacidade de concentração são efetivamente transmitidos aos filhos. Sem isso, os filhos se tornam no máximo analfabetos funcionais. É esse “patrimônio de disposições” para o comportamento prático, que é um privilégio de classe entre nós, que vai esclarecer tanto a ocupação quanto a renda diferencial mais tarde. Como cada classe social tem um tipo de socialização familiar específica, é nela que as diferenças entre as classes têm que ser encontradas e refletidas. As classes sociais só podem ser adequadamente percebidas, portanto, como um fenômeno, antes de tudo, sociocultural e não apenas econômico. Sociocultural posto que o pertencimento de classe é um aprendizado que possibilita, em um caso, o sucesso, e, em outros, o fracasso social. São os estímulos que a criança de classe média recebe em casa para o hábito de leitura, para a imaginação, o reforço constante de sua capacidade e autoestima, que fazem com que os filhos dessa classe sejam destinados ao sucesso escolar e depois ao sucesso profissional no mercado de trabalho (SOUZA, 2017, p. 54-55)

A “economia emocional” a que Jessé Souza (2017) se refere pode ser entendida aqui como a relação afetiva entre os pais e filhos, os quais constroem identidades dentro de um contexto sociocultural compartilhado. No caso de Maria, seu sucesso escolar e, posteriormente acadêmico, é resultado de um “patrimônio de disposições”, em que seus pais tiveram o privilégio de disponibilizar tempo para a leitura ou para o incentivo dela dentro do núcleo familiar, o que é reiterado no seu Discurso:

Eu acho que os meus pais sempre me incentivaram, eles sempre leram pra mim e foi um hábito que eles não fizeram com meus irmãos e meus irmãos não gostam de ler, então eu noto essa diferença... meus irmãos são gêmeos, então eu era mais criança sabe, era [porque eles tinham] menos tempo do que comigo que fui filha única até meus 7 anos, minha mãe conta que meu pai lia pra mim dentro da barriga e eu me mexia, era um estímulo, na nossa concepção né, **então eu sempre fui muito estimulada pra ler desde criança**, eu aprendi a ler muito cedo e a aprendi a escrever muito rápido também, nunca tinha dificuldade no português por causa disso, não tenho dificuldades pra ler e escrever, já tinha facilidade com algumas palavras, comecei a partir dos 8 [...] já tinha facilidade com algumas palavras sabe... (Maria, E1, grifos nossos).

E, através do seu Discurso, podemos também perceber que durante sua infância o hábito de leitura era recorrente, sendo comum a utilização de livros de contos de fadas junto com recursos audiovisuais, como filmes da Disney com forte teor pragmático, como é perceptível em:

Meus pais liam contos de fadas... mas eu tinha mais hábito de ver filmes... eu digo filmes tipo contos de fadas da Disney, que têm livros... eu via muito os filmes, tipo Dumbo, eu era apaixonada, Procurando Nemo e tem livros sobre isso também né... mas eles liam mais aquelas coleções... (Maria, E1).

Percebemos que destaca-se, na voz da aluna, o incentivo dos pais às leituras por meio de leitura conjunta ou por um discurso sobre a importância da leitura na vida escolar, ou seja, o letramento escolarizado de Maria é apreendido através de práticas, que baseiam-se em valores, pensamentos e interações específicas, elementos socioculturalmente dominantes. Portanto, esse modelo cultural evidenciado na fala de Maria é, em grande medida, o ponto de vista da cultura letrada em que ela está inserida e, seus pais são, sobretudo, sujeitos que atuam como integrantes no seu processo identitário. Sobre isso, Street (2003) destaca que há uma dimensão de poder conferida aos processos de leitura e escrita como integrante dos significados culturais concedidos a esses processos.

Quando Maria afirma que “nunca tinha dificuldade no português por causa disso [a leitura durante a infância]” (Maria, E1), o que é reiterado através da fala “não tenho dificuldades pra ler e escrever” (Maria, E1), podemos estabelecer uma relação entre as dimensões de poder e os patrimônios de disposições, o que “vai esclarecer tanto a ocupação quanto a renda diferencial mais tarde” (SOUZA, 2017, p. 55), o que é realçado na seguinte fala:

A minha mãe [...] **ela é formada em ciências econômicas**, mas ela não atua na área, ela é técnica em radiologia [...] e o meu pai [...] **ele também é formado em economia** e ele atua na área, **ele é professor da UFSM** [...] **Eu acho que eu tenho tudo que eu preciso** [...] a minha casa tem dois andares, anh... Ela fica num bairro residencial [...] A gente tem dois carros, anh... a questão do carro é um ponto bem essencial assim porque a minha mãe trabalhava no [...] e o meu pai trabalhava em [...], então por muito tempo a gente teve um carro só e aí quando meus pais puderam, eles optaram por comprar dois porque era uma coisa que fazia muita diferença [...] a gente tem

empregada doméstica diária assim, ela vem todo dia, a gente sempre precisou né, tipo... os meus pais sempre trabalharam, então eles nunca, nenhum nunca largou o emprego pra cuidar dos filhos e infelizmente, como eles trabalhavam o dia inteiro, não tinha como abrir mão, a gente já teve várias empregadas assim desde que eu era criança, já teve assim só empregada doméstica e já teve empregada doméstica e babá [...] a gente costuma fazer uma viagem pelo menos nas férias, mas aqui, aqui no RS ou praia assim sabe... Eu viajei sozinha uma vez né, eu fui pro exterior, fui pros EUA e os meus pais ano passado, foram os dois pra Portugal, no aniversário da minha mãe de 50 anos, foi bem em outubro, só os dois foram, a gente ficou [...] (Maria, E3, grifos nossos).

A classe social que Maria ocupa, junto com seus patrimônios disponíveis (financeiros e afetivos), realçam a cultura letrada que ela está inserida, em que “Advogados, economistas, publicitários, artistas, administradores, contadores, e assim por diante são, em sua esmagadora maioria, especialistas desse capital cultural valorizado que caracteriza a classe média” (SOUZA, 2017, p. 85). E essa cultura letrada, por sua vez, define quem possui ou pode usar as ferramentas adequadas para um letramento “satisfatório” e quem não pode obter tais vantagens devido a sua classe social.

Assim, o contexto que o indivíduo está inserido é de extrema importância para entendermos as relações de poder que o rodeiam, os mecanismos disciplinares utilizados por ele, seus sistemas de pensamentos, identidades sociais, bem como suas interações e seus recursos financeiros, a fim de analisarmos profundamente o contexto letrado desse sujeito. No caso de Maria, seu contexto letrado é o da classe média que possui recursos socioculturais, educacionais e afetivos, os quais serviram e ainda servem como suporte para sua construção identitária de sucesso escolar e acadêmico através de processos de socialização (GEE, 2001).

Ainda, em relação ao contexto de que Maria faz parte, ao ser questionada sobre o motivo que a levou a estudar em uma escola de ensino médio federal, ela afirma que “POLI⁷ e CTISM sempre foram renomados, por estarem dentro da universidade e serem federal... professores que vem pra cá [UFSM] são sempre referência...partiu de mim fazer as provas...” (Maria, E1). Na fala de Maria, fica evidente que os valores e as identidades sociais presentes no contexto acadêmico, presentes também no seu núcleo familiar letrado – visto que seu pai é um professor universitário –, contribuem para a sua escolha de ingressar no ensino médio técnico federal e na UFSM, ainda que essa vontade tenha, segundo Maria, partido dela. É importante percebermos que o modelo cultural familiar de que Maria faz parte influencia, de modo direto, suas escolhas e seus pensamentos, bem como seus valores ou julgamentos.

⁷ Colégio Politécnico da UFSM.

Outro elemento que aparece nas entrevistas, e que advém das experiências letradas familiares de Maria em uma cultura letrada dominante, é a sua motivação para “escolher a UFSM” como universidade pública para ingressar no curso de Direito em 2020:

Assim, **eu sempre quis a UFSM né, meu pai sempre trabalhou lá e eu sempre gostei muito de Santa Maria**, apesar dos pesares, eu sempre gostei de SM. Anh [...] tipo eu nasci, vivo aqui até hoje [...] Então eu sabia ah se eu quiser estudar vai ser aqui na UFSM e eu sempre... ‘bah’, **eu sempre fui muito apaixonada pela UFSM e depois que eu fui pro CTISM eu me apaixonei mais, então eu acho que ele [o CTISM] ajudou a reafirmar que eu queria estudar aqui sabe** (Maria, E4, grifos nossos).

Com base nessa explicação, depreendemos que Maria escolheu a UFSM não apenas por morar na cidade de Santa Maria- RS, mas também por ter estudado no CTISM, dentro da própria universidade, e porque seu pai sempre trabalhou lá, evidenciando as relações de poder que permeiam o núcleo familiar. Ou seja, Maria desde criança via seu pai indo e voltando da universidade, o que influenciou suas expectativas, bem como suas decisões. E, tais expectativas do grupo a que Maria pertence forneceram uma base para a sua seleção individual de comportamentos e objetivos decisivos, como o fato de estudar na UFSM.

Além disso, essa influência guiada por um modelo cultural vai ao encontro da importância das práticas sociais no processo de construção de letramento de Maria, seja este escolar ou acadêmico, os quais são obtidos por meio da apropriação de modelos socioculturais dominantes viabilizados, muitas vezes, por outros mecanismos que o aluno tivera contato antes mesmo de entrar na escola, como o incentivo dos pais à leitura, a formação dos pais, a relação afetiva e econômica com a UFSM, recursos financeiros, privilégios, etc. Ainda, esses modelos culturais dominantes tornaram-se evidentes durante as falas de Maria, que na época da entrevista estava no terceiro ano do ensino médio técnico em informática do CTISM, aproximando-se do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – o passaporte para o ensino superior público:

Eu acho que agora eu tô lendo muita coisa que me faz pensar mais pra um lado social... eu tenho lido muita coisa assim, eu não tenho lido tanto livros de suspense, tipo pensar ‘quem matou fulano’... mas livros que me fazem pensar sobre questões sociais que eu não penso geralmente...tipo, eu li Chimamanda, que é nigeriana, eu li Maya Angelou que é uma negra americana, li... deixa eu pensar... Virginia Woolf que nunca tinha lido, que me fez pensar muito porque os livros dela são bem complexos...livros assim eu tenho lido... (Maria, E1, grifos nossos).

A partir da fala de Maria, podemos perceber que ela faz escolhas específicas em relação ao que irá ler antes do ENEM, principalmente ao escolher livros “que a façam pensar sobre

questões sociais”, afinal, “pensar sobre quem matou fulano”, para ela, não é o mais importante diante de um exame nacional utilizado como forma de ingresso ao ensino superior público, um juízo de valor que advém, provavelmente, do modelo cultural dominante que vivencia. Maria utiliza-se, assim, de textos e autores específicos, com o objetivo de passar na prova com uma nota satisfatória, apropriando-se de mecanismos próprios da cultura letrada e desenvolvendo um letramento com finalidades específicas através de um Discurso específico e situado (GEE, 2001), visto que

Saber qualquer linguagem social específica é saber como são seus recursos de design característicos combinados para realizar uma ou mais atividades sociais específicas. É saber, também, como suas características de design léxico e gramatical são usadas para representar uma identidade socialmente situada particular, isto é, ser, em um determinado momento e lugar, um advogado, um membro de gangue, um político, um humanista literário, um "químico de bancada", um radical feminista, uma pessoa comum, ou o que seja (GEE, 2001, p. 141, tradução nossa).

E, ao ser questionada se suas escolhas de leitura estavam relacionadas às finalidades específicas do ENEM, uma prova social que exige a elaboração de uma proposta de intervenção social na escrita da redação, Maria afirma:

Sim, acho, porque eu acabo me [...] não me obrigando, mas eu acabei com o tempo assim comecei a pensar que ler livros de suspense, livros fantásticos que eu gosto, que sempre gostei [...] tipo eu amo Harry Potter, sempre amei, li Jogos Vorazes, Percy Jackson, tudo essas séries eu li, Instrumentos Mortais, eu li todos que são fantásticos [...] **mas esse ano e ano passado, principalmente, eu comecei a ter muito essa coisa dentro da minha cabeça mesmo, meu inconsciente pensar que esses livros não iam me ajudar [no ENEM]. Tem dentro de mim [um objetivo] pra me ajudar, porque eu acho que esses livros [sociais] te ajudam a não ser assim “fechadinho na tua caixa”,** tu “abre” porque tu lê tipo uma nigeriana... nunca tinha lido isso na vida, mas também acho que ajuda muito no ENEM e acho que foi a primeira coisa [que pensei] e depois [...] eu pensei em mim e que aquilo ‘tava’ me ajudando a escrever melhor na redação (Maria, E1, grifo nosso).

Maria disse que seu “inconsciente” a fez pensar que esses livros ditos “fantásticos” não iriam ajudá-la no ENEM. Mas por quê Maria pensou isso? Ora, sendo o ENEM um exame que tem sua importância enfatizada pelos professores durante a escolarização e que, por sua vez, contém regras específicas, Maria, na época estudante do terceiro ano do ensino médio técnico, assume a identidade de uma estudante envolvida com a prova e com o letramento que lhe é exigido na etapa de redação, ou seja, ela reconhece que para realizar a prova que garantirá a ela o ingresso no ensino superior, ela precisa “não ser assim fechadinho na sua caixa”. Desse modo, Maria demonstra seu engajamento e a sua intenção de ler autores e obras sociais como, por exemplo, ler a obra de uma autora nigeriana. Além disso, Maria considera o ENEM uma prova que avalia a língua e a escrita de forma bastante interpretativa, segundo ela “não tem leituras

específicas e interpretação é leitura, se tu não lê muito, tu não consegue interpretar nenhuma matéria, é a base da prova” (Maria, E1).

Fica claro, a partir das falas, que Maria se apropria de uma identidade específica e que se envolve em atividades específicas associadas a essa identidade, o que vai ao encontro do conceito de *kit de identidade* proposto por Gee (2001). Ou seja, Maria possui um arsenal de ferramentas que compõem esse kit de identidade, tais como: valores e repertórios sobre a importância da leitura social para a realização da prova do ENEM, maneiras de contar como foi incentivada a ler durante a infância, interações com os livros e com a escrita, conhecimento sobre as exigências do ENEM, etc. Todas essas ferramentas mobilizadas por Maria, através de Discursos e recursos disponíveis, permitem que ela faça o necessário para ser aprovada no ENEM – atingindo seu objetivo.

Ainda, Maria ressaltou que na época do ENEM costumava ler de um a três livros por mês, conciliando com as leituras do ensino médio técnico. Segundo ela, esses livros eram literários, bastante descritivos e que normalmente abordavam temas sociais, como feminismo, ditadura militar e outros temas contemporâneos. Maria afirma que esses livros a fizeram pensar sobre questões sociais que ela não pensa normalmente. Além disso, durante as entrevistas, Maria enfatizou o quanto a leitura desses livros “mais sociais” ou engajados politicamente contribuiu para o seu amadurecimento:

Só escrevemos esse tipo de texto agora na escola [...] fazíamos crônica, histórias [...] mas dissertar e argumentar não [...] quando tu fala dissertativo- argumentativo eu já lembro da redação do ENEM, é a primeira coisa que eu lembro e só vi isso nessa escola (CTISM) esse ano pra redação [...] a prática do gênero dissertativo é só pelo ENEM [...] eu acho que...eu mudei mais quando eu vim pra cá [CTISM] porque eu tava inserida no mesmo contexto há muitos anos e aí eu vim pra cá, foi um choque e eu falei ‘meu deus, tem muita gente diferente de mim’... que eu não conhecia, não sabia, tava sempre lá no mesmo lugar, então eu acho que...anh.. **A leitura e o que eu escolhi ler também me mudou, mudou muito mais quando eu vim pra cá do que antes** [...] eu mudei de mundo basicamente, né...então, na minha opinião, foi mudar de mudar de mundo assim [...] (Maria, E1, grifo nosso).

Com isso, percebemos que o contexto acadêmico em que Maria está inserida, suas interações sociais e, sobretudo, suas leituras, a partir de modelos culturais, mudaram a sua realidade e contribuíram para o seu processo de letramento no ensino médio técnico, auxiliando, talvez, na construção dos seus Discursos e no seu processo contínuo de letramento, agora acadêmico, ou seja, na “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social” (FISCHER, 2008, p. 180), perceptível na fala:

Eu acho que o que eu comecei a pensar mudou, antes de vir pra cá eu já me considerava feminista, por exemplo, eu já sabia que o feminismo lutava pela igualdade de homens e mulheres, mas como isso aconteceu, porquê [...] isso eu não parava pra pensar [...] eu era mais desinformada, não sabia muito sobre esquerda e direita [...] eu acho que saber as coisas mais a fundo... aqui dentro foi onde comecei a pensar ou comecei a ler sobre isso ou debater sobre isso [...] a ida no ato contra o corte de verbas das universidades, por exemplo, foi meu primeiro ato, eu achava que as pessoas [...] o que aparecia na mídia eram as pessoas mascaradas e eu tinha muito medo que largassem uma bomba [...] eu fui e eu amei, todo mundo lutando pelo mesmo ideal e conversando com todo mundo [...] isso só aconteceu por estar em um ambiente acadêmico e em uma escola federal (Maria, E1, grifos nossos).

Maria começou a pensar, ler e discutir sobre temas sociais e políticos dentro do CTISM, afirmando que o seu “modo de pensar” mudou, assim como suas práticas sociais mudaram, o que só aconteceu porque ela estava inserida em um contexto acadêmico específico, compartilhando valores, formas de agir e de pensar específicas daquele contexto situado, o que contribuiu para a construção da sua identidade acadêmica, a qual será desenvolvida na subseção seguinte.

4.2 “COMO ASSIM? TU TÁ NA FACULDADE?”

Nesta subseção analisaremos, a partir dos Discursos de Maria, como ela desenvolve sua identidade acadêmica durante os primeiros semestres de ensino superior no curso de Direito da UFSM. É importante, desse modo, termos em mente que seu desenvolvimento de identidade acadêmica, assim como seu letramento acadêmico, fazem parte de um percurso maior que é tanto fruto do modelo cultural familiar, que é um modelo cultural dominante, quanto de suas práticas letradas no CTISM, durante o ensino médio técnico.

Buscando entender como Maria articula seus recursos familiares, sociais e econômicos no meio acadêmico, a partir de ações, interações, disciplinas e relações de poder, perguntamos, na primeira entrevista, se ela considerava-se universitária por estar cursando o ensino médio técnico dentro do *campus* da UFSM, no CTISM. Maria ressaltou alguns elementos que fazem com que os professores considerem os alunos do CTISM universitários, como: ter a mesma liberdade física e intelectual que um universitário dentro da UFSM e permitindo ao aluno “entrar a hora que quiser ou sair quando bem entender”, tal como é pontuado na sua fala:

aqui dentro eles nos tratam que nem universitários, tu sai e entra na hora que tu quer e ninguém vai ficar te cobrando, por exemplo, na minha antiga escola se tu chegasse atrasado, tu teria que ir na direção pegar uma autorização pra entrar no segundo período, sair mais cedo também [...] tu teria que ter um motivo e ter também um bilhete dos teus pais pedindo pra você sair, aqui você espera quando bate pra troca

de período e tu sai quando quiser, eles só te chamam quando você tá quase rodando por falta (Maria, E1, grifo nosso).

Com base no Discurso de Maria, percebemos que esse traço de liberdade, realçado por ela, está intrinsecamente relacionado ao contexto acadêmico, ou seja, para tornar-se um membro da comunidade acadêmica, requer-se dos alunos o reconhecimento dos modelos culturais dessa comunidade, os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder (FISCHER, 2007), que incluem autonomia e independência (a ser transmutada em autonomia e independência intelectual). E, ainda, esse modelo cultural acadêmico faz parte, sobretudo, do seu núcleo familiar letrado, visto que seu pai é um professor universitário, ou seja, Maria experiencia práticas letradas acadêmicas dentro do ambiente familiar, como é perceptível em uma de suas falas sobre as aulas remotas, na UFSM, durante a quarentena imposta pelo novo coronavírus:

meu pai precisou de bastante ajuda no início assim, **ele me usava de cobaia pra testar o [Google] Meet, pra testar os mecanismos que ele tava usando e meu pai tem 50 anos, ele não é tipo uma pessoa desatualizada, ele tem o computador dele, sabe mexer em tudo e tal... fez um curso, meu pai fez um curso pra dar aula sabe, eu duvido que metade dos meus professores tenham pensado assim “ai, quem sabe eu faça um curso porque daí eu vou aprender como é”**. Aí meu pai fez o curso, aprendeu a mexer nas ferramentas e os alunos ‘cagavam’ pro que ele tava tentando fazer, tipo assim, ele criou uma sala pra aquela turma e aí ficam todos os vídeos naquela sala, um embaixo do outro, atividades, tudo [...] aí os alunos não entravam na sala, ele ia dar aula e os alunos “ai, cadê a aula gravada professor?” e ele “gente, eu mandei um e-mail dizendo, explicando pra vocês entrarem na sala...”, sabe assim? **E aí eu percebo que não é só a gente as vezes que fica cansado e que fica tipo... fica triste, sabe? Talvez com a falta de sensibilidade, as vezes os professores também ficam e talvez eles também estejam achando que a gente é super insensível porque não tão nem aí pra disciplina deles [...] assim, um pouco desumilde esse comentário, mas eu acho que eu sou uma pessoa muito dedicada e eu acho que isso faz muita diferença porque eu poderia ter negligenciado e falado “ah, ninguém tá vendo mesmo, vou abrir a aula aqui e dar uma deitadinha” [...]** (Maria, E4, grifos nossos).

Fica evidente, a partir do Discurso de Maria, que ela está inserida num contexto de convergência entre as esferas familiar e acadêmica. E se coloca nesse lugar como uma filha e uma estudante dedicada, inteligente, responsável e empática com seus professores. Seu modelo cultural letrado permite que ela entenda as práticas acadêmicas com outro olhar, distanciando-se, muitas vezes, do papel de aluna. E isso só é possível porque ela convive com um professor universitário – o qual negocia identidades distintas dentro de casa: a identidade de pai e a de professor. Desse modo, Maria percebe que ao ajudar o seu pai e “ser cobaia” para testar ferramentas mediadas por tecnologias, ela está ajudando outros alunos a terem um aproveitamento melhor das aulas remotas. Ademais, a família de Maria possui recursos

financeiros e afetivos que permitem que ela tenha um letramento acadêmico de sucesso, como: as práticas letradas acadêmicas de seus pais, a disponibilidade de recursos tecnológicos (como computador, Internet, etc), a sua sensibilidade e responsabilidade advinda dessas experiências letradas familiares e escolares.

Contudo, ao afirmar que seus professores do CTISM tratavam os alunos como universitários, Maria salienta algumas diferenças entre a atenção recebida pelos alunos de graduação e pelos alunos de ensino médio, além de estabelecer uma relação entre a responsabilidade adquirida dentro do ambiente familiar e acadêmico frente à liberdade ofertada pela própria universidade:

eu acho que eles dão mais atenção pra gente em vários quesitos, **não to dizendo que talvez na universidade não seja assim, tipo preocupação com o aluno, notar as dificuldades dos alunos, os problemas que eles tão demonstrando, eu acho que tem isso.** Pra mim não é que eles não tão nem aí, não é isso, sabe. Mas tipo, **nessa questão de dentro da sala de aula eu acho que tu aprende muito a ter responsabilidade [...]** Eu acho que sim... eu acho que... isso é meio difícil [...] é porque assim [...] **já começa que eu fiz um processo seletivo pra entrar e aí a gente já se acha meio diferente porque é diferente de ir lá pagar ou se inscrever [...]** mas eu acho que tudo assim [...] **a gente adquire hábitos igual universitários [...]** **O técnico principalmente faz a gente pensar como universitário [...]** estudar por conta, ir pro RU, ir na ATU [...] essas coisas assim.. E acho que vir pra cá [...] as vezes a gente fala e as pessoas dizem que a gente é acadêmico [...] o estágio é muito [...] o pessoal acha muita loucura que a gente faz estágio, as pessoas geralmente não sabem e acham que eu só to fazendo o técnico [...] eu falo que to fazendo estágio e eles ficam “como assim? Tu tá na faculdade?” e eu falo que é no técnico e eles ficam “como assim? bem universitário né” (Maria, E1, grifos nossos).

Fica evidente que Maria relaciona o tratamento universitário a práticas acadêmicas, como: pensar igual a um universitário, realizar um estágio, se locomover até a universidade, frequentar o *Restaurante Universitário* (RU) ou a *Associação dos Transportadores Urbanos de Passageiros de Santa Maria- RS* (ATU), etc. Além disso, o fato de Maria achar que existe sim professores que se importam com os alunos e que notam suas dificuldades durante a graduação evidencia, em grande medida, as suas experiências letradas familiares, pois ela convive com um professor universitário e está em contato com Discursos acadêmicos, os quais permitem que ela julgue determinadas situações como uma participante daquela comunidade.

Tais práticas letradas acadêmicas durante o ensino médio, segundo Maria, confundem as pessoas, afinal, ela pensa como universitária, vive em um contexto universitário e, principalmente, usufruiu de práticas sociais acadêmicas, como se locomover até o *campus* e realizar um estágio profissional. Ou seja, durante o ensino médio Maria experienciou modelos culturais específicos do ambiente acadêmico, como a utilização do RU junto com universitários:

Eu cheguei lá e tinha uma fila [...] e eu entrei na fila pra comprar crédito e nem era aquela fila sabe... a gente ‘tava’ muito perdido [...] e aí eu falei ‘pras’ minhas amigas **“vamos fazer o que todo mundo tiver fazendo”**, aí a gente entrou na fila [...] eu nem tinha o cartãozinho, era com o comprovante de matrícula e na época a gente ainda não comia de graça [...] porque agora eu como de graça né [...] não tinha ainda aquela lei das [...] que o ensino médio tem que ganhar uma refeição gratuita e agora eles me dão almoço aqui na universidade, então eu como de graça. E eu tinha que pagar, naquela época não tinha efetivado ainda [...] e aí eu sei que coloquei dinheiro, foi isso assim [...] e fui almoçar [...] fui fazendo o que todo mundo fazia, foi cada um pro lado e aí eu segui um cara, peguei a bandeja, peguei meu prato e foi isso [...] **mas no início era muito esquisito** (Maria, E1, grifos nossos).

O fato da Maria “fazer o que todo mundo tiver fazendo” durante o almoço no RU demonstra o seu reconhecimento do modelo cultural daquele contexto específico a partir de uma identidade específica – agora a de almoçar como uma universitária – compartilhando o mesmo ambiente com outros universitários, sejam estes do ensino médio técnico, da graduação, da pós-graduação ou da docência. Essa prática acadêmica parecia, inicialmente, “esquisita”, para Maria. E agora, após ingressar no curso de Direito do Ensino Superior da mesma universidade, em 2020, Maria relata o quanto fazer parte de uma escola técnica dentro do *campus* auxiliou o seu processo de adaptação na graduação e no desenvolvimento da sua construção de identidade acadêmica:

Em relação à ingressar [...] assim, ao meio, ao local [...] é outra coisa, porque era muito engraçado nos primeiros dois, três dias que a gente foi pra universidade [...] **quem sabia que eu já tava no CTISM vinha me perguntar tudo assim, qualquer coisa, tipo fomos pro RU, aí ‘como vai pro RU? Vamo todo mundo atrás da Maria porque a Maria sabe como funciona o RU’ [...] Aí todo mundo fazia igual, a mesma coisa que eu, davam o cartãozinho, daí iam e pegavam o pratinho, sabe [...] eram as coisas que no início pra mim, lá no primeiro ano, eu também imitava os outros né porque eu também não sabia o que fazer, eu não sabia [...] então eu acho que essas coisas assim de já ter vindo do CTISM pra faculdade teriam mais diferença se fossem presencial, óbvio né, mas fazem muita diferença sim, com certeza** (Maria, E4, grifos nossos).

O enunciado acima, que refere-se ao primeiro semestre de graduação de Maria, no curso de Direito da UFSM, nos faz perceber que ela reconhece o seu processo de construção de identidade acadêmica, uma vez que no primeiro ano de ensino médio ela “também imitava os outros” no RU e, agora, durante a graduação, ela é reconhecida a partir da interação com outros membros do contexto, como “a que sabe como funciona o RU”, auxiliando-os. Ou seja, Maria aperfeiçoa suas práticas sociais naquele ambiente, ressaltando que ter vindo do CTISM fez diferença em sua adaptação enquanto graduanda, ainda que, para ela, tais práticas sociais anteriores à graduação fariam “mais diferença” se as aulas fossem presenciais, o que não está acontecendo por conta da pandemia do Covid-19. E, como afirma Fischer (2007):

Defende-se, aqui, que se tornar membro da comunidade acadêmica não é sinônimo apenas de ter acesso, compreender e/ou reproduzir os letramentos dominantes, mas ter possibilidade de interagir, fazer uso de novos letramentos, capacidade de aperfeiçoar as práticas sociais (p. 47).

Em relação à adaptação de Maria na universidade, enquanto universitária de fato, perguntamos como foi a sua primeira semana de aula, a qual ainda era presencial, e ela apontou algumas diferenças entre o ensino médio e a graduação, ambos ofertados pela UFSM:

a gente teve uma semana da calourada né [...] que foram palestras assim com diversas pessoas, teve apresentações dos grupos de pesquisa, eles chamaram uma advogada que trabalha assim com causas da mulher assim, bastante, ela trabalha com outras coisas, mas o foco dela é causas das mulheres, uma juíza se não me engano, mas no geral foram essas assim [...] **e foi bem legal porque o prédio era bem longe né, o CTISM é bem na entrada e esse prédio é lá no fundo, que eu estudo, é quase na frente do centro de convenções lá, então é bem lá atrás e aí eu não conhecia nada do prédio, só que meu pai trabalha no prédio do lado e aí eu meio que fui seguindo ele assim pra saber e aí eu enxerguei uma pessoa com a bolsa do direito e falei ‘vou seguir aquela pessoa’, aí eu fui indo assim e foi legal assim [...] eu mudei assim porque por exemplo, eu comecei a almoçar em outro lugar, eu tive essa experiência de estar na universidade, mas em lugares que eu não estive antes, eu nunca ia pra esses lugares assim, então foi muito legal [...] eu tive uma aula, uma aula só, um dia de aula mesmo na sala de aula e era uma sala de aula gigante, tipo enorme assim, a voz da professora chegava a dar eco assim e eu nem sentei no fundo de tão grande que era aquela sala **e foi também meio assustador assim a primeira aula porque era muito diferente do ensino médio** (Maria, E4, grifos nossos).**

As falas supracitadas traduzem as estratégias que Maria usou para conhecer o seu curso durante a semana da calourada – uma semana dedicada à apresentações sobre o curso, as áreas de atuação, etc –, e para encontrar o prédio de Direito, o local que ela teria aula. Uma das estratégias usadas por Maria foi seguir o seu pai, que trabalhava no prédio do lado, ou seja, Maria utilizou uma estratégia eficiente para chegar em um local determinado (no prédio do curso de Direito), o que só foi possível porque ela se colocou em um modelo cultural de alguém que possui recursos disponíveis (SOUZA, 2017), sejam estes financeiros ou afetivos, recursos esses que advêm da sua cultura letrada familiar dominante.

Desse modo, Maria possui ferramentas sociais que auxiliam na sua interação com o ambiente acadêmico, visto que ela sabia que podia seguir seu pai, afinal, seu pai trabalhava no prédio do lado e poderia, inclusive, leva-la até lá. O que diferencia Maria de outros estudantes de graduação, portanto, é o fato de que ela pode seguir e contar com a ajuda do pai para alcançar um determinado objetivo, como é perceptível em um de suas falas sobre voluntariar-se em um observatório da UFSM durante o REDE:

Aí terminou o primeiro semestre [...] **foi nesse período de lacuna que eu peguei esse meu projeto de pesquisa que eu tinha feito na disciplina do primeiro semestre**, Metodologia e produção, é um trabalho. O professor vai ensinando assim as coisas pra nós, as formas de metodologia, algumas questões de referências, formas assim de produção e aí o trabalho final da disciplina era um projeto de pesquisa, então a gente tinha que pensar em uma temática [...] Argumentar, no caso o projeto seria mais ou menos assim: argumentar o porquê a gente quer pesquisar aquele tema e fazer toda aquela estrutura bonitinha [...] a minha pesquisa seria sobre as consequências pós pandemia para as pessoas presas, então essas medidas que tavam sendo tomadas, que estão ainda sendo tomadas, no que elas iriam acarretar quando a pandemia acabasse, quais seriam as consequências, quais seriam os resultados. **E aí então eu peguei esse trabalho e eu me voluntariei no observatório, durante essa pausa, aí então eu ficava escrevendo pro observatório assim** [...] o observatório não é exatamente um grupo [...] tem trabalhos sobre nutrição assim, é um negócio bem amplo assim [...] esse professor que eu entrei em contato ele não é da área do direito, ele não fala da área do crime, então eu queria muito ter um professor, não necessariamente da área do direito, pode ser da área da economia porque ele é da área da economia, porque esse observatório é de administração e economia, eu que me meti lá porque não tinha ninguém do direito e ele queria alguém, eu queria assim uma orientação de alguém que trabalhasse nessa área criminal [...] **É que assim, o meu pai é da área de economia e ele sabia desse observatório e aí a gente foi, ele enfim tinha o contato desse professor, é colega de trabalho dele, eu queria e aí entrei em contato, mandei meu trabalho, eu falei assim ‘ó, eu gostaria muito que enfim que tu desse uma olhada, ver o que tu achava, se combina com o observatório, se é um tema legal pra estudar porque eu vi que não tinha nada parecido com isso lá no site do observatório’ e aí ele gostou, aí a gente começou a entrar em contato pelo ‘whats’ e conversar assim sabe, tem uns professores de outras universidades que tão no observatório também** [...] e aí foi assim que deu, que rolou assim, foi uma coisa bem espontânea na verdade [...] (Maria, E4, grifos nossos)

As estratégias que Maria utilizou para alcançar o objetivo de se voluntariar em um observatório, utilizando seu projeto de pesquisa de uma disciplina do curso de Direito, mostram-nos que ela consegue articular mecanismos próprios da sua cultura letrada familiar e acadêmica para determinados fins. Contudo, Maria afirma que o fato de ter entrado para o observatório “foi uma coisa bem espontânea”, isto é, ela não reconhece que grande parte de sua espontaneidade só foi possível porque possui ferramentas sociais necessárias naquele contexto, além da sua construção de identidade acadêmica desenvolvida durante os primeiros semestres de ensino superior, é claro.

Além disso, as falas de Maria indicam que ela estava interagindo com o meio acadêmico e utilizando, desse modo, um letramento acadêmico – desenvolvido a partir da interação e da observação com outros membros do Discurso (GEE, 2001), neste caso os textos e/ou as aulas da disciplina de Metodologia e Produção. Nessa disciplina do curso de Direito da UFSM, Maria pôde aprender como se produz um projeto de pesquisa, argumentando os motivos que a levaram a estudar aquele tema específico, além de utilizar todas as normas da ABNT para a formulação do trabalho, o que ela chama de “estrutura bonitinha”. Ou seja, Maria reconhece Discursos acadêmicos específicos, ações, valores, estruturas e relações de poder naquele contexto

universitário, apropriando-se de textos acadêmicos e, sobretudo, utilizando o letramento como forma de usar a linguagem, desenvolvendo, a partir de aprendizagens culturais, a sua identidade acadêmica.

Ainda, em relação ao letramento acadêmico, Maria percebe diferenças entre o modo de escrever no ensino médio técnico e na graduação, reconhecendo práticas específicas da área do Direito, na medida que apropria-se delas:

é uma coisa talvez do direito, mas eu percebo que eu escrevo de forma bem mais rebuscada nos trabalhos da faculdade do que eu escrevia nos trabalhos do ensino médio né, talvez seja meio, talvez... imprescindível [...] eu já fiz esse semestre algumas resenhas, leituras de textos, respostas baseadas em textos e artigos específicos, **muita leitura, principalmente assim direito civil, direito penal muita leitura, não teve trabalho, mas foi uma leitura atrás da outra, bem pra acompanhar... pra tentar acompanhar** (Maria, E4, grifo nosso).

Desse modo, fica evidente que Maria reconhece as práticas letradas específicas do seu curso de graduação e que já escreve de maneira mais rebuscada, diferentemente de como escrevia durante o ensino médio. Assim, no primeiro semestre de graduação, Maria consegue não apenas reconhecer tais práticas letradas, mas também utilizar a leitura como uma das principais estratégias para a construção de letramento acadêmico, apropriando-se dessas práticas de letramento para realizar atividades acadêmicas, o que para muitos envolveria dificuldades. Nesse sentido,

práticas de letramento são os usos culturais gerais que as pessoas fazem da linguagem escrita. Dizendo de uma forma bem simples, as práticas de letramento referem-se aos diferentes usos do letramento. Entretanto, as práticas não são unidades de comportamento observáveis, uma vez que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (ver os estudos anteriores de Street, 1993, p. 12 e Street, 1984, que discutem as práticas e eventos de letramento). Esta noção inclui o conhecimento que as pessoas têm sobre letramento, construções de letramento e discursos de letramento, como as pessoas fazem e constroem o sentido do letramento. Essas práticas são processos internos ao indivíduo e ao mesmo tempo, processos sociais que ligam as pessoas umas às outras, incluindo conhecimentos compartilhados representados em ideologias e identidades sociais. **As práticas são modeladas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzi-los e acessá-los. Elas abrangem a distinção entre os mundos individual e social. As práticas de letramento são mais úteis se compreendidas como existentes nas relações entre pessoas, dentro de grupos e comunidades do que como um conjunto de propriedades existente nos indivíduos.** (BARTON et al. 2000, p. 143, tradução nossa, grifo nosso).

Maria se engaja em práticas letradas tais como fóruns e grupos de pesquisas, comentários em aula, apresentação de trabalhos, entre outros desde o primeiro semestre de graduação em Direito, dando conta do letramento que lhe é exigido na academia:

eu tô num grupo de pesquisa do direito mesmo, que é o Núcleo de Estudos do Comum, eu não ia entrar em nenhum grupo de pesquisa agora porque eu não sabia, era muita opção e aí eu ficava meio assim ‘eu não sei o que que eu gosto’. E aí eu tive, eu tenho na verdade, um professor que é o professor que eu sou bolsista agora, eu sou tutora de uma disciplina dele e anh [...] ele entrou em contato comigo [dizendo] que ele tava abrindo esse grupo de pesquisa e que **ele achava que enfim, combinava muito com as minhas participações em aula, coisas que eu ponderava em trabalhos, em fóruns, enfim** [...] que ele achava que eu poderia gostar, que era pra eu entrar assim numa boa, sem nenhum contrato, se eu falasse ‘não, professor, não tô gostando’, saísse, assim bem ok. E aí eu resolvi então tentar, ver o que ia acontecer e eu tenho gostado, **eu percebi que ele é um núcleo bem abrangente, ele tem assim um núcleo central, mas esse núcleo têm muitas ramificações, então eu posso falar sobre muitas coisas que se relacionam com esse “comum” né, que é um conceito filosófico teórico específico que, por exemplo, a Angela Davis trabalha com isso, a Silvia Federici** [...] então é uma área que eu comecei a me encontrar assim em determinadas temáticas que eu podia falar, a Judith Butler fala sobre isso, bastante também, eles citam muito ela, eles são filósofos bem recentes, são vivos inclusive. **E aí eu acabei ficando, eu fiz um trabalho pra Semana Acadêmica do Direito né, pelo grupo, eu também apresentei um trabalho na JAI pelo grupo, então eu consegui fazer essas associações e aí agora a gente tá estudando, vai se aprofundando aos poucos, assim, o grupo é uma coisa extra, aí eu fui gostando e ficando** (Maria, E4, grifos nossos).

As “associações” que Maria se refere, ao falar do grupo de pesquisa, foram desenvolvidas a partir da coletividade (Fonseca, 2013) e, desse modo, demonstram a sua interação com os outros membros do Discurso, a qual é baseada nos modos de agir, pensar e de produzir conhecimentos dentro da academia – ações diretamente relacionadas a construção da identidade acadêmica. Além disso, o fato de Maria ter sido convidada pelo professor para participar de um grupo de pesquisa após seu interesse e engajamento em aula, no segundo semestre do curso de Direito, nos revela que ela constrói eficientemente uma identidade de estudante, no ambiente acadêmico, apropriando-se dos textos e dos Discursos que circulam na esfera acadêmica, assumindo uma posição de leitora universitária e sentindo-se parte desse contexto. Sobre isso, Fonseca (2013, p. 195-196) afirma que:

a leitura, concebida como atividade praticada, em contextos específicos, consolida na interação, isto é, no envolvimento do leitor com os objetos de leitura e com o Outro (autores, professores, colegas, familiares) com quem interage para construir o sentido do texto, de si mesmo ou da realidade que o cerca. Nesse sentido, as posições aqui assumidas reportam a um processo identitário que se constrói em duas dimensões: a subjetividade e a coletividade.

Em relação às interações com outros membros do Discurso, Maria conta que durante as aulas online, disponibilizadas através do REDE, criou um grupo de amigas que fez toda a diferença em sua vida acadêmica e pessoal, motivando-a:

na verdade são eu e mais 3, somos nós quatro assim e nossa [...] **assim, cara, fez tanta diferença na minha vida esse grupo assim**, é um negócio que nossa! Porque

assim, **se a gente ‘tava’ surtando...a gente surtava junto**, tu não achava assim ‘nossa, será que só eu to achando isso horrível’ e aí tu via que não, que ‘tava’ todo mundo achando e fazendo trabalho junto, tirando dúvida e dia de prova aquele grupo a mil, nós assim [...] as 4 fazendo, as vezes a gente abria o Meet e fazia a prova junto e assim **dúvidas, áudios intermináveis respondendo dúvidas do conteúdo e estudando junto**, as vezes assim ‘ah, eu tô triste’ e quando tu via uma ‘tava’ ligando pra gente conversar em vídeo, sabe assim [...] **então era um contato que assim, as vezes eu ficava falando 15 minutos com elas e eu já fica ‘não, agora eu vou lá, agora eu vou estudar, agora eu me motivei’**, que sem eu estaria assim sabe ‘morrendo’ e cansada. E aí, **somado a isso, eu comecei a ter disciplinas que eu me apaixonei, disciplinas do direito mesmo**, não propedêuticas assim, que não são assim exatamente do direito [...] **eu comecei a ter disciplinas mais específicas da área que eu comecei a gostar muito** e aí eu me empolgava pra estudar e aí eu passava o dia assim numa boa, quando eu via o dia já tinha acabado e eu ‘tava’ super tranquila assim (Maria, E4, grifos nossos).

O enunciado acima nos permite perceber que Maria utiliza-se das práticas sociais letradas para interagir socialmente, configurando esse processo de interação social como parte de sua identidade acadêmica, na medida que compartilha pensamentos, sentimentos e ideologias. A interação em grupo desenvolvida por Maria é, portanto, parte essencial da sua construção identitária, bem como da sua adaptação e de seu pertencimento no ambiente acadêmico. Ademais, é importante ressaltar que tais interações em grupo precisam ser incentivadas, mesmo em um ensino remoto, pois o aprendizado social se dá a partir da coletividade, sendo efetivado através de práticas sociais compartilhadas, modos de agir, pensar, interagir, falar e atuar (GEE, 2001). Práticas essas que auxiliam no bom desempenho do aluno durante o processo de letramento acadêmico, pois a interação entre os participantes, seja entre professores ou alunos, é um dos pontos decisivos para constituir-se letrado. Além disso, quando falamos de construção de práticas de letramento acadêmico a interação mostra-se como uma das estratégias mais significativas na constituição de sujeitos críticos e reflexivos, auxiliando, sobretudo, a aprendizagem no ambiente acadêmico.

As falas de Maria traduzem, desse modo, o seu processo de construção de identidade acadêmica que está sendo desenvolvido a partir de recursos disponíveis (sejam eles acadêmicos, financeiros ou afetivos), interações e negociações com o ambiente acadêmico que está inserida, bem como a partir do modelo cultural familiar que faz parte. Agora, Maria detém ferramentas necessárias para (re)descobrir, (re)integrar, (re)pensar e (re)conhecer o ambiente acadêmico que fora desbravado durante o ensino médio técnico, executando essa identidade específica e se envolvendo em atividades específicas associadas a essa identidade (GEE, 2001).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas nessa pesquisa qualitativa partiram do interesse de investigar o processo de construção da identidade acadêmica de um(a) sujeito(a) que tivesse cursado o ensino médio técnico no CTISM. Desse modo, o objetivo da pesquisa foi averiguar elementos que permitissem-nos perceber experiências letradas relevantes do sujeito de pesquisa (apresentado aqui pelo pseudônimo Maria) entre seu ensino médio técnico federal, realizado no CTISM, e o seu ingresso no ensino superior da mesma instituição, a UFSM. Para tanto, a metodologia utilizada contou com 4 entrevistas semiestruturadas, realizadas através da plataforma Skype, entre Junho de 2019 e Dezembro de 2020. A análise mostrou que tanto as experiências letradas escolares quanto as experiências letradas familiares da aluna foram significativas na sua construção de identidade acadêmica nos primeiros semestres de ingresso no ensino superior público.

A análise dos dados possibilitou-nos apreender, através da própria voz da aluna, Discursos compartilhados, relações de poder e recursos disponíveis que são fruto, sobretudo, do modelo cultural familiar, mas também de suas práticas letradas na escola federal. É importante ressaltarmos que o contexto que o indivíduo está inserido é de extrema importância para entendermos as relações de poder que o rodeiam, os mecanismos disciplinares utilizados por ele, seus sistemas de pensamentos, identidades sociais, bem como suas interações e seus recursos financeiros e afetivos, a fim de compreendermos profundamente o contexto letrado desse sujeito. Em relação ao estudo de caso, que abrange as experiências letradas de Maria, pudemos constatar que seu contexto letrado é aquele de uma classe média que possui recursos socioculturais, educacionais e afetivos, os quais serviram e ainda servem como suporte para sua construção identitária de sucesso escolar e acadêmico através de processos de socialização.

Além disso, percebemos o quanto os pais de Maria são sujeitos integrantes do seu processo identitário, visto que os Discursos da aluna são profundamente situados entre os contextos familiar letrado e acadêmico. Ambos lhe deram suporte e possibilitaram o usufruto de recursos próprios da sua cultura letrada dominante. Nesse sentido, cabe ressaltar que apesar de participantes de grupos dominantes acreditarem que são letrados pela escola, grande parte de seu letramento é desenvolvido na família. Isso acontece porque as experiências letradas desenvolvidas dentro de casa contribuem para a reprodução e para o entendimento de Discursos compartilhados e naturalizados naquele contexto específico.

Ainda, o posicionamento da aluna possibilitou-nos entender que ela possui um arsenal de ferramentas que compõem esses Discursos naturalizados e compartilhados, tais como valores e repertórios sobre a importância da leitura (além do incentivo dela dentro de casa),

interações com os livros e com a escrita no âmbito familiar e escolar, conhecimento sobre as exigências letradas de uma universidade, valores sobre responsabilidade e dedicação durante a escolarização, etc. Desse modo, compreendemos que, ainda que Maria reconheça em alguns momentos seus privilégios em uma cultura letrada dominante, seus pais, a partir de ferramentas e recursos específicos de seu contexto sociocultural, puderam disponibilizar a ela uma educação “de qualidade”, a qual contribuiu para que ela se tornasse uma acadêmica de sucesso durante os primeiros semestres de ensino superior, no curso de Direito da UFSM.

Ademais, as práticas letradas acadêmicas durante o ensino médio da aluna são de extrema importância, haja vista que contribuíram para seu sucesso acadêmico. Ou seja, durante o ensino médio técnico do CTISM, Maria já pensava reconhecia o letramento exigido no ambiente acadêmico e também usufruía de práticas sociais acadêmicas, como se locomover até o *campus*, realizar um estágio profissional e frequentar ambientes universitários, como o RU. Logo, durante o ensino médio, Maria experienciou modelos culturais específicos do ambiente acadêmico, os quais contribuíram, posteriormente, para a sua adaptação no mesmo contexto durante os primeiros semestres de ensino superior.

Ressaltamos que a análise dos dados produzida aqui se deu sobre um estudo de caso, assim, pode não ser extensível a outros contextos. Em relação a Maria, acreditamos que está em processo contínuo de letramento acadêmico, o qual possibilitará a ela (re)descobrir, (re)integrar, (re)pensar e (re)conhecer o ambiente acadêmico como um espaço de realizações.

Por fim, salientamos que a análise não acaba por aqui, dada a sua riqueza, e que ela será fundamental para desenvolvermos outras pesquisas sobre letramento acadêmico, a partir do projeto *Letramento Acadêmico de estudantes oriundos de diferentes contextos socioculturais*, em que pretendemos relacionar os dados desse estudo com dados de estudantes estrangeiros e de estudantes oriundos do assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a fim de entendermos, de forma mais ampla, os modos que diferentes alunos constituem-se academicamente letrados a partir de suas experiências letradas familiares e acadêmicas durante o ensino superior.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, D., HAMILTON, M. (1998). **Local Literacies. Reading and Writing in one Community**. London/New York: Routledge, 1998.

_____; IVANIC, R. **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. London: Routledge, 2000.

BEZERRA, B. G. **Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez, 2012.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**. v. 30. n. 2. pp. 177-187, 2008.

_____. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FONSECA, H. de O. Letramento e construção identitária: a emergência dos posicionamentos social e autoral em memoriais”, **Rev. SCRIPTA**, vol. 17, nº 32, p. 195-218, jul. 2013.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

_____. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

_____. **Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999 [1996].

_____. **Literacy, discourse, and linguistics: introduction and What is literacy?** In: CUSHMAN, E.; KINTGEN, E. R.; KROLL, B. M.; ROSE, M. **Literacy: a critical sourcebook**. Boston: Bedford/ St. Martin's, p. 525-544, 2001 [1989].

HEATH, S. B. What do bedtime story means; narrative skills at home and school. **Language and Society**, vol.11, p. 49-76, 1982.

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

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 144 p., 2009.

MARTINS, H. H. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 289-299, jul./dez. 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema e três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University, 1984. In: SWALES, J. M. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out. 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&categoria=22>> Acesso em: 10 out. 2020.

SOUZA, J. de. **A Elite do atraso: da escavidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

ZAVALA, V. **Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior**. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, 2010: Mercado de Letras.