
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: O QUE ESCREVEM OS
FUTUROS PROFESSORES?**

BRUNA FABIANE BAPTISTELLA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Outubro - 2015

BRUNA FABIANE BAPTISTELLA

**A ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: O QUE ESCREVEM
OS FUTUROS PROFESSORES?**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Noemi Chaluh

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2015

370.71 Baptistella, Bruna Fabiane
B222e A escrita na formação inicial docente : o que escrevem os
futuros professores? / Bruna Fabiane Baptistella. - Rio Claro,
2015
145 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chalu

1. Professores - Formação. 2. Escrita. 3. Práticas de
ensino. I. Título.

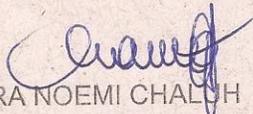
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A escrita na formação inicial docente: o que escrevem os futuros professores?

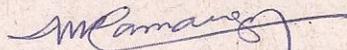
AUTORA: BRUNA FABIANE BAPTISTELLA

ORIENTADORA: Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH

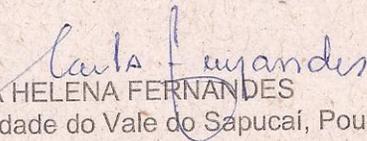
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH
Departamento de Educação / Instituto de Bociências de Rio Claro



Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO
Departamento de Educação / Instituto de Bociências de Rio Claro



Profa. Dra. CARLA HELENA FERNANDES
UNIVÁS - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG

Data da realização: 10 de agosto de 2015.

*Dedico este trabalho a meus pais,
pessoas mais importantes da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, por me dar inspiração e força durante toda a trajetória acadêmica.

A meus pais, Marlene e Derci, por todo o apoio, carinho e dedicação. Meu agradecimento ainda é pouco perto do que merecem.

A meu noivo, Raphael, pela paciência em todos os momentos, por compartilhar saberes comigo e por me ouvir sempre com amor.

À Laura, minha orientadora, com quem aprendi muito desde a graduação. Com ela aprendi não só sobre docência e levarei suas palavras e seu exemplo para sempre comigo.

Às professoras Maria Rosa e Carla, que constituíram as bancas de qualificação e defesa deste trabalho e contribuíram para que eu pudesse enxergar minha pesquisa a partir de outros pontos de vista, e assim me fizeram crescer ainda mais como pesquisadora.

À Luana, Christiane, Rebeca e Michelle, amigas que embarcaram na viagem da pós-graduação junto comigo e com quem compartilhei muitos aprendizados, risos, dramas, enfim, a vida.

À Pâmela, Cássia, Fabiana, Keila, Luciane, Danúbia, Jaqueline, Karina e Joseane, minhas colegas do grupo de estudos, com quem compartilhei as dores e as delícias do mestrado e os saberes construídos ao longo da jornada.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Rio Claro, que propiciaram vivências valiosas para minha constituição enquanto professora-pesquisadora.

Aos alunos da graduação com os quais tive contato durante o período de desenvolvimento da pesquisa, agradeço pelas entrevistas, pelas experiências trocadas, pelo encontro.

Às crianças das escolas onde trabalhei durante o mestrado, pois mesmo sem saberem me provocaram uma série de reflexões que contribuíram para minha formação enquanto pessoa e professora.

A meus familiares, meus amigos e minhas amigas que sempre me apoiaram nessa caminhada, me encorajaram e estimularam.

Muito obrigada a todos!

Magia da escrita. Universo a ser descoberto. Autoria e produção. Sentimento. Humanidade. Afinal, o que mais distingue o homem do que a sua possibilidade de se revelar e de revelar o mundo pela palavra e na palavra, e de lutar com ela e por ela? (KRAMER, 2003, p. 126).

RESUMO

Este trabalho investigou as práticas de escrita promovidas em um curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, no contexto das disciplinas oferecidas na grade curricular, nos projetos de extensão universitária (Pró-Reitoria de Extensão Universitária - PROEX), nos projetos do Programa do Núcleo de Ensino (Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD), no Pibid (Programa Institucional de Iniciação à Docência - Capes) e em entrevistas com alunos desse curso. O objetivo geral consistiu em investigar a potencialidade das práticas da escrita na formação inicial de professores e, de maneira específica, inventariar e problematizar as práticas da escrita dos futuros professores no curso, explicitando de que forma eles as compreendem e como enxergam suas contribuições para a formação docente. A visão dos estudantes em relação à prática de escrita foi relacionada ao que se anunciava no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do referido curso e nas ementas das disciplinas. Inspirada na perspectiva de pesquisa da História Oral Temática, os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com sete alunas e um aluno que, no momento da pesquisa, cursavam do primeiro ao quarto ano de Pedagogia. Tais sujeitos foram escolhidos de acordo com alguns critérios: quatro que faziam o curso e outros quatro que além do curso participavam de projetos de extensão, de projetos do Programa do Núcleo de Ensino ou do Pibid. A partir de suas falas e da pesquisa documental foi possível encontrar indícios para se pensar que o que se escreve no contexto da formação inicial passa por três eixos: de escritas oficiais, de escritas marginais e de escritas experienciais. Este estudo possibilita discutir a formação inicial docente nos referidos espaços formativos da universidade, assim como refletir acerca das práticas de escrita como potencialidade formativa, tanto na esfera profissional como pessoal.

Palavras-chave: Escrita. Formação inicial de professores. Práticas de ensino.

ABSTRACT

This work investigates writing practices promoted in a Pedagogy course of a Brazilian public university in the context of subjects offered in the curriculum, in the university extension projects (Dean of University Extension - PROEX), the Teaching Core Program projects (Dean of Undergraduate Studies - PROGRAD) in Pibid (Institutional Program of Introduction to Teaching - Capes) and in interviews with students of that course. The overall objective is to investigate the potential of the writing practice in initial teacher education and, specifically, to describe and to discuss the future teachers' writing practices in the course, explaining on how they understand them and how they see their contributions to the teacher training. The sight of students in relation to the writing practice was related to what was described in the Pedagogical Political Project (PPP) of that course and the summary of the subjects. Inspired by the research perspective of thematic oral history, data were produced through semi-structured interviews with seven female students and one male student, who, at the time of the survey, were enrolled from first to fourth year of Pedagogy. Those subjects were chosen according to some criteria: four who are doing the course and four that are doing the course and extension projects, projects of the Teaching Center Program or Pibid. From their statements and the documentary research we could find evidences to think that what is written in the context of initial training involves three areas: official written, marginal written and experiential written. This study makes it possible to discuss the initial teacher training in those formative spaces of the university, as well as reflect on the writing practices as a formative potential, both in the professional sphere as in the personal sphere.

Keywords: Writing. Initial Teacher Training. Teaching practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de alunos cursando Pedagogia em 2013	21
Tabela 2 -	Participantes da pesquisa	25
Tabela 3 -	Os sujeitos da pesquisa	26
Tabela 4 -	As disciplinas, suas áreas e eixos temáticos	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual da Educação
CIC	Congresso de Iniciação Científica
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GT	Grupo de Trabalho
PCC	Prática como Componente Curricular
PI	Projeto Integrador
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: O CAMINHO DA PESQUISA - QUESTÕES METODOLÓGICAS	19
1.1 Do caminho percorrido	21
1.1.1 Quem são os sujeitos da pesquisa?	25
1.1.2 Da análise dos dados produzidos.....	26
1.1.3 Recentes pesquisas sobre a temática.....	27
CAPÍTULO 2: MEMÓRIAS DE UMA PESQUISADORA QUE ESCREVE DESDE SEMPRE	33
2.1 A presença da escrita em minha vida: da infância à pós-graduação	33
CAPÍTULO 3: SOBRE A ESCRITA, SUAS POTENCIALIDADES E SEU LUGAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	40
3.1 O cenário da formação inicial de professores	41
3.2 Por que a questão da escrita?	45
3.3 Diálogos com trabalhos produzidos recentemente na área da formação inicial de professores	48
3.4 Práticas de escrita: por que são ditas potentes?	51
3.5 Das concepções de linguagem e de escrita	53
3.5.1 A concepção de linguagem e de texto que permeia este trabalho	54
3.5.2 Compreendendo a escrita na escola para compreender a escrita na universidade	56
CAPÍTULO 4: PROPOSTA PEDAGÓGICA E DISCIPLINAS CURRICULARES - ESPAÇOS PRIVILEGIADOS PARA A ESCRITA?	61
4.1 O projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia e a formação de futuros professores	62
4.2 Inventariando a escrita no curso de Pedagogia	66
CAPÍTULO 5: OUTRAS HISTÓRIAS QUE QUERO CONTAR - ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	72
5.1 Quem são os personagens dessa história?	73
5.2 A relação dos graduandos com a escrita: onde, como e quando começou?	75
5.2.1 A escrita na família	76

5.2.2 A escrita no contexto escolar.....	79
5.2.3 Os diários	82
5.3 Que escrita é vivenciada no curso de Pedagogia pelos futuros professores?.....	86
5.3.1 Os projetos de extensão como espaços para a escrita de alguns alunos.....	94
5.4 Uma escrita denominada "livre": possibilidades de espaço para autoria ...	98
5.5 A escrita como desafio: medo e expressão	101
5.6 Afinal, qual a finalidade da escrita na vida desses graduandos?	105
5.7 Táticas de escrita: oportunidades informais de uma escrita outra.....	107
5.8 Escrita e docência: é necessário escrever quando se está lecionando? .	108
5.9 O padrão de texto e o padrão de ciência na academia	114
5.10 Escrever como um ato potente: extravasa-borbulha-transborda o sujeito da escrita	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A – QUADROS DOS TRABALHOS SELECIONADOS	
APÓS LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	136
ANEXO A - ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS	
- PEDAGOGIA	142

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida teve a finalidade de investigar as práticas de escrita promovidas no curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, bem como as contribuições dessas práticas para a formação do futuro. Procurei trazer à tona uma discussão acerca do lugar que a escrita ocupa no contexto da formação inicial docente. Dizendo de outra maneira, busquei possíveis respostas para as perguntas: o que os graduandos em Pedagogia escrevem? Para quê escrevem? Para quem?

Pensando nesta temática, desenvolvi uma pesquisa voltada à formação inicial de professores, uma vez que é nessa instância que o docente irá construir parte dos saberes necessários para atuar na sala de aula. Dentre as problemáticas que discuti ao longo deste trabalho, foco a relação existente entre os licenciandos e a escrita e os espaços que favorecem esta prática na universidade.

Cabe explicitar aqui que o interesse por esta pesquisa surgiu a partir do meu próprio processo de formação, no momento em que realizava meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹, uma pesquisa autobiográfica que tinha como objetivo discutir a minha própria formação enquanto professora em um contexto não escolar.

À medida que eu escrevia o TCC com base em minhas próprias experiências, ou seja, nos escritos em que ficaram registradas as vivências cotidianas enquanto docente em formação, é que percebi, de fato, o valor da escrita para o professor, como uma maneira de documentar uma aula ou uma prática educativa, para, posteriormente reler, retomar e analisar esses documentos escritos, transformados em objeto de estudo e reflexão.

A ideia de documentar a experiência pode ser compreendida como uma forma de olhar para o que já se viveu e para o que se vive no momento, sistematizando as informações. Este movimento permitirá que a experiência vivida seja comunicada e compartilhada com outros sujeitos (CHALUH; CAMARGO, 2015).

¹BAPTISTELLA, B. F. **Professora em formação**: uma experiência no contexto de um projeto social. 2012. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

O curso de Pedagogia no qual a pesquisa foi desenvolvida está inserido em um câmpus criado em 1958 que se localiza em uma cidade do interior do estado de São Paulo. O curso é noturno, funciona de segunda a sexta-feira das 19 horas às 23 horas e começou a ser oferecido em 1989. Em função das mudanças legais ocorridas ao longo de todo este tempo, o curso teve transformações em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o Conselho Estadual de Educação (CEE) para os cursos de Pedagogia. É importante explicitar que no referido câmpus, o curso de Pedagogia convive com cursos de outras áreas como Biologia, Educação Física, Ecologia, Matemática, Geografia, Física, Geologia, Engenharia Ambiental e Ciências da Computação.

Estudei Pedagogia neste mesmo curso, portanto no mesmo contexto de realização da pesquisa. Esta escolha por pesquisar as práticas da escrita promovidas no mesmo curso de formação inicial docente no qual me formei tem estreita relação com minha formação.

Levando em consideração que a questão da escrita perpassa todo o trabalho, gostaria de explicitar que nesse curso de Pedagogia existem propostas de Projetos Integradores² (PI) (que serão abordados mais detalhadamente no Capítulo 5 deste trabalho), que desde o primeiro ano do curso possibilitam que o graduando entre em contato com o cotidiano escolar (apenas observando) e os estágios supervisionados, que ocorrem no final do curso e que efetivamente oferecem ao aluno da graduação uma experiência com o fazer docente muito rica, estabelecendo parceria com o professor titular que recebe o estagiário na sala de aula. Dessa forma, alguns dos PI's que envolvem a ida dos graduandos à escola e os estágios supervisionados são espaços nos quais os futuros professores vivenciam a prática pedagógica e, após o cumprimento da carga horária, escrevem sobre o vivido: na forma de relatos diários, relatórios e outros trabalhos acadêmicos como o artigo, por exemplo, de acordo com a proposta de cada docente responsável no semestre letivo.

Além desses espaços que favorecem o exercício de escrever, existem os projetos de extensão universitária, sendo que alguns deles promovem parcerias com

² “Os Projetos Integradores constituem-se em espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao aluno vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento escolar” (UNESP, 2006, p. 22).

as escolas públicas do município e possibilitam aos alunos interessados o acompanhamento de um professor durante o ano letivo. Falo dos projetos de extensão também, porque participei de um projeto de extensão enquanto cursava o quarto ano de Pedagogia, no qual a prática da escrita era muito valorizada, não apenas para produções científicas, mas também escritas de cartas, registros, memoriais, textos livres dos formatos acadêmicos que remetiam à vida de cada participante, e que refletiam marcas na formação docente. Os projetos do Núcleo de Ensino e do Pibid também existem e configuram espaços de escrita para os alunos da graduação.

Outro espaço existente na universidade que contempla o ato de escrever é o da avaliação. As provas escritas são comuns na maioria das disciplinas ministradas nos cursos universitários, inclusive no curso de Pedagogia, e exigem dos graduandos certa habilidade com esse tipo de produção escrita, pois é necessário articular os conhecimentos apreendidos em textos – as respostas às questões – para se obter uma nota ao final da disciplina.

Estas são algumas formas de o licenciando estar em contato com a escrita ao longo do curso. Resta saber como tais escritas são propostas pelos docentes e compreendidas pelos alunos e se há outras práticas de escrita no decorrer do processo de formação inicial docente.

Pezzato (2010) argumenta que a escrita é uma prática importante no curso de formação inicial, porque

possibilita que os estudantes pensem e repensem, pela produção discursiva, as ações e os saberes mobilizados no contexto da práxis pedagógica em que estão inseridos, seja pela vivência histórica, enquanto estudantes (pela memória), seja pela reflexão e análise a partir do seu lugar de estagiário no curso de formação de professores, seja no contexto histórico, em que essa formação e essa profissão estão inseridos (p. 9).

Ao encontro dessa ideia, Oliveira (2009) também nos ajuda a pensar na escrita como um instrumento que transcreve a subjetividade do sujeito em processo de formação, evidenciando suas concepções, crenças, inquietações e a formação de sua identidade como profissional docente. O emprego de gêneros textuais que fogem do padrão acadêmico possibilita que o autor vá ainda mais longe com a

escrita ao contar suas experiências acerca da vivência prática, por não ter caráter formal, obrigatório.

Sabendo disso, a pesquisa desenvolvida buscou dar importância ao sujeito da experiência, que é aquele “que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 25), para escrever sobre suas práticas e seus pensamentos, assumindo uma postura reflexiva sobre a própria formação e assim produzir novos conhecimentos acerca da educação a partir das escritas sobre si mesmos.

Assim sendo, reforçamos o que Neves (2010) afirma: o ato de escrever sobre a própria vida significa

pensar a respeito de alguns eventos que da forma como aconteceram parecem sugerir, em algumas situações, a necessidade de continuidade, de retomada, uma sensação de um passado que ‘fala’, que ‘sussurra’ perspectivas, possibilidades futuras e até reiteraões, o diálogo entre a experiência e aquilo que está sendo contado (p. 126).

Por isso há relevância em investigar o que a escrita de si potencializa na formação dos professores, uma vez que este tipo de escrita é carregada de histórias de vida que fazem parte da constituição docente e isto é “vital na educação de professores, a instauração de oportunidades de reconstrução das trajetórias de vida e educação de modo a encontrar nas mesmas ancoradouros de escolhas que guiam nossas ações” (CATANI, 2006, p. 86). Da mesma maneira como o trabalho de conclusão de curso outrora mencionado foi desenvolvido contando com os dados produzidos por uma professora em processo de formação inicial, no caso, os registros escritos sobre sua experiência prática em um projeto social.

Como muito bem aponta Souza (2006a), “pesquisar a formação inicial de professores, num contexto de incertezas, requer a busca de possibilidades que potencializem uma escuta sensível da voz do professor em processo de formação inicial” (p. 25). E compreendemos que a escrita é capaz de proporcionar que as vozes dos futuros docentes ecoem nas letras das narrativas, escritas a partir das sensações que o processo de construção de uma identidade docente provoca nos autores de cada texto.

Em função disso é que se propôs o desenvolvimento desta pesquisa cujo objetivo foi investigar a potencialidade da prática de escrita no contexto da formação inicial de professores.

Teve-se por objetivos específicos para este trabalho:

- Inventariar e problematizar as práticas da escrita dos futuros professores.
- Explicitar de que forma os futuros professores compreendem a prática de escrita no exercício da profissão docente.

O desafio estava em investigar e discutir a questão da escrita e suas práticas durante a formação inicial dos professores, território este que se encontra nas mãos dos próprios pesquisadores, professores universitários.

Adotei uma pesquisa qualitativa para atingir tais objetivos, cuja metodologia traz elementos da História Oral temática (MEIHY, 1996; ATAÍDE, 2006). Com base nela foram realizadas entrevistas com alunos matriculados no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de uma universidade pública.

Este trabalho teve como concepção de linguagem o que é defendido por Bakhtin (2003), a linguagem como uma forma de interação entre as pessoas que acontece pela comunicação seja ela através de gestos, do corpo ou da palavra. Qualquer que seja o enunciado ele sempre será determinado pelas condições reais da enunciação, ou seja pela situação social mais imediata. Como afirmado por Bakhtin (1999, p. 112).

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variara se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos.

Feitas as introduções necessárias para apresentar de que trata este trabalho de pesquisa, explicitados os objetivos e métodos, discorro agora acerca do que o leitor encontrará nas páginas que se seguem.

As próximas páginas deste trabalho consistem nas discussões teóricas acerca das práticas de escrita: como são concebidas por outros autores, como são encontradas nos cursos de formação docente, como os alunos de graduação enxergam tais práticas e quais são suas potencialidades para a formação do professor, em que contribuem para o trabalho pedagógico e para a constituição do profissional.

O Capítulo 1 traz a metodologia adotada para realização da pesquisa, bem como as descrições do levantamento bibliográfico, a apresentação dos sujeitos da pesquisa, a concepção de análise dos dados e a explicitação de todo o caminho metodológico percorrido para a construção deste trabalho.

No Capítulo 2, apresento minha memória e história de formação. Trata-se de um texto no qual tecer relações entre minha vida – pessoal e profissional – e a linguagem escrita, explicitando a partir de que momento ela começa a fazer parte de minha vida até tornar-se objeto de pesquisa de mestrado. Mostrar a trajetória de meu interesse pela escrita é significativo para justificar a necessidade e relevância desta pesquisa de mestrado como meio para a construção de conhecimentos que contribuem não só para minha formação enquanto professora-pesquisadora, como para demais interessados na área de formação inicial docente e linguagem.

No Capítulo 3, dialogo com os autores que encontrei através de levantamento bibliográfico. É importante saber até que ponto as pesquisas já chegaram acerca da temática da escrita no contexto da formação inicial docente, tanto para avançar na produção do conhecimento sistematizado, como para reforçar argumentos que defendam a presença da escrita na licenciatura, principalmente em Pedagogia. Ainda neste Capítulo estão presentes os autores que fundamentam esta pesquisa no que se refere à linguagem escrita, a fim de explicitar como ela ocorre no cotidiano escolar e universitário – ou deveriam ocorrer – com relação à produção e mediação, além de discutir a questão da autoria.

No Capítulo 4 coloco em evidência as disciplinas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de uma universidade pública, bem como seu projeto pedagógico. Através da leitura do projeto e das ementas das disciplinas oferecidas no referido curso, identifico em que momentos e espaços a escrita é utilizada pelos docentes responsáveis pela elaboração de tais documentos.

No Capítulo 5, trago a análise dos dados produzidos através de entrevistas com os alunos do referido curso de graduação. Nesse tópico, procuro relacionar os indícios de práticas de escrita existentes no curso com as produções teóricas acerca da escrita e da formação docente.

CAPÍTULO 1: O CAMINHO DA PESQUISA – QUESTÕES METODOLÓGICAS.

Para Gatti (2007), “o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas” (p. 9). Definir o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e os métodos. É acerca deste último elemento que vou discorrer nos parágrafos seguintes: a metodologia adotada, os caminhos trilhados e a forma como eu, enquanto pesquisadora, olhei para meu objeto de estudo.

Tendo em vista meu objeto de pesquisa, fiz a escolha por adotar uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), ela preza pelo significado, pelo processo da ação educativa e é escrita após a obtenção dos dados. Além disso, essa abordagem possui um plano flexível, o que permite que ao longo do percurso do trabalho, sejam tomados outros caminhos a partir da produção dos dados da pesquisa.

Frente à proposta de investigar as práticas de escrita existentes no curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no interior de São Paulo a partir do que os próprios alunos relatassem, inspirei-me na metodologia de pesquisa denominada História Oral, uma metodologia da pesquisa qualitativa, uma vez que ela busca captar as experiências dos depoentes vinculadas ao contexto social.

Esta metodologia também se adéqua às necessidades deste trabalho porque promove grande interação entre pesquisador e entrevistado, criando um clima de confiança e sem hierarquizações:

a História Oral pressupõe a realização de relações simétricas e de colaboração (...), favorecendo um depoimento mais denso, espontâneo e interativo, construído dentro de uma relação empática que estimula a reflexão, a afetividade e a memória (ATAÍDE, 2006, p. 313).

Levando em consideração que minha pesquisa se interessa pelas práticas de escrita e suas potencialidades na formação de futuros professores, cabe dizer que a metodologia assume a vertente da História Oral temática, pois “se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido” (MEIHY, 1996, p. 41). Conforme afirma Ataíde (2006), “a vida pessoal do entrevistado só é abordada quando há uma relação direta entre ela e o tema pesquisado” (p. 317).

A História Oral possibilita que o pesquisador/a pesquisadora adentre o universo de experiência do(a) entrevistado(a) em relação à temática em pauta, mas também proporciona um momento formativo a ele(a), reconstruindo sentidos e relembando o passado, que se relaciona com o presente. “Esse processo rememorativo pode alterar o futuro de cada sujeito pesquisado” (GUEDES-PINTO, 2006, p. 48).

Esta metodologia de pesquisa assume também um caráter formativo, uma vez que tanto pesquisador quanto colaborador durante as entrevistas “comporão seus próprios arquivos, construirão conhecimentos e socializarão experiências” (ATAÍDE, 2006, p. 322).

As entrevistas, como instrumento de coleta de dados na História Oral, requerem a utilização de aparelhos gravadores, que por sua vez irão garantir que os relatos orais sejam transcritos, revisados e analisados.

De acordo com Gil (1987), “a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais” (p. 115).

Já para Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

No caso da pesquisa aqui proposta, as entrevistas foram semiestruturadas, que conforme apontam Lüdke e André (1986) acontecem “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p. 34).

Para Gil (1987), este tipo de entrevista também pode ser entendido como focalizada, pois apesar de ser livre, tem como foco um tema específico, e o entrevistador procura retomar o tema original caso o entrevistado se distancie do foco.

Além das entrevistas, esta pesquisa também conta com pesquisa documental do PPP e das ementas das disciplinas constantes da grade curricular do curso de Pedagogia da universidade outrora mencionada. Das quarenta e cinco ementas

existentes, foram selecionadas apenas nove segundo o critério de fazerem referência à escrita, seja nos objetivos, na metodologia ou em qualquer outro item do documento. Outras três ementas foram selecionadas porque, apesar de não explicitarem a existência da escrita em seu conteúdo, os alunos entrevistados citaram-nas durante suas falas como sendo disciplinas em que encontram espaços para escreverem bastante.

O sentido dessa pesquisa documental reside em verificar, dentre estas ementas que mencionam práticas de escrita, como elas estão denominadas e quais foram citadas durante as entrevistas com os alunos da graduação, estabelecendo-se relação com a fala dos entrevistados. A decisão por adotar a pesquisa documental para além da história oral se deu na tentativa de melhor compreender o objeto de estudo. Isto se fundamenta na perspectiva de Alves (2002), que afirma que o pesquisador precisa mergulhar na realidade pesquisada com todos os seus sentidos, enxergando-a por vários ângulos. Dessa forma, utilizar as falas dos sujeitos da pesquisa e os documentos do curso de Pedagogia é relevante para tentar compreender a complexidade do contexto da formação inicial docente e das práticas da escrita nela presentes.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “nesses documentos os investigadores podem ter acesso ‘à perspectiva oficial’” (p. 180). Dessa forma, ao explorar as ementas elaboradas pela universidade, será possível ter uma noção da visão dos docentes formadores de professores acerca do curso que é oferecido com relação à linguagem escrita.

1.1 Do caminho percorrido.

Para a realização desta pesquisa, recorri à Seção Técnica de Graduação da universidade para verificar a quantidade de alunos matriculados em 2013 no curso de Pedagogia. Essa informação ajudaria no momento de definir um número de participantes da pesquisa que fosse significativo como amostra.

A tabela abaixo ilustra como estava composto o referido curso no momento da consulta:

Tabela 1. Número de alunos cursando Pedagogia em 2013.

Ano de ingresso	Total de matriculados	Sexo feminino	Sexo masculino
2013	48	41	7
2012	47	45	2
2011	45	42	3
2010	41	39	2
2009	23	19	4
2008	13	10	3
2007	6	3	3
2006	3	2	1
Total	226	201	25

Fonte: Seção Técnica de Graduação. Organização: Baptistella, 2013.

Tendo em vista tais informações, fiz um recorte para selecionar as turmas que seriam convidadas de maneira a contemplar apenas os alunos matriculados no primeiro, segundo, terceiro e quarto ano, ingressantes, portanto, em 2013, 2012, 2011 e 2010 respectivamente.

Sendo assim, dos 226 integrantes da Pedagogia, enviei convite via *e-mail* a apenas 181 alunos para participarem dessa pesquisa, não englobando, portanto, aqueles que cursavam apenas dependência em algumas disciplinas. O convite consistia em uma carta explicativa sobre meu interesse em pesquisar a escrita na formação inicial de professores, daí a necessidade de ouvir dos alunos suas experiências com essa linguagem tanto fora da universidade quanto dentro do contexto acadêmico. Foi enfatizada a contribuição das entrevistas para a elaboração da dissertação de mestrado e também para a reflexão, enquanto estudantes de Pedagogia, sobre as práticas de escrita existentes nesse curso.

O *e-mail* foi enviado aos endereços coletivos das turmas, e acredito que este foi um dos motivos pelos quais as respostas foram poucas, afinal, não havia um destinatário particular a quem a mensagem fosse enfatizar. Outro motivo talvez seja a greve de alunos que teve início no mês de maio de 2013, fazendo com que as aulas ficassem interrompidas até o mês de setembro do mesmo ano, com o retorno das atividades em outubro. Não foi possível contatar os alunos durante a greve, tampouco convencê-los a agendar encontros para realizar as entrevistas.

Isto fez com que eu e minha orientadora decidíssemos mudar o número de sujeitos da pesquisa de vinte para oito e também a forma como abordá-los: pessoalmente, no horário de intervalo das aulas ou através de *e-mail* individual, direcionando os convites àqueles alunos que já conhecíamos a fim de agilizar esse processo. Os oito participantes deveriam ser selecionados segundo alguns critérios: dois alunos de cada ano da Pedagogia, metade deles participantes de projetos de extensão universitária (Pró-Reitoria de Extensão Universitária - PROEX), Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Capes) e Núcleo de Ensino (Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD); a outra metade deveria frequentar apenas as aulas da graduação. A escolha de quatro alunos que além de fazer o curso estivessem participando de outros espaços formativos, tendo a oportunidade de passar mais tempo na universidade, vivenciando atividades diferentes das oferecidas no curso noturno, relacionando-se até mesmo com pessoas diferentes, foi para compreender em que medida esses outros espaços formativos oferecidos no contexto da universidade estariam contribuindo tanto com as práticas de escrita desses alunos como na formação deles enquanto autores de seus saberes. Cabe explicitar em que consistem esses espaços formativos existentes na universidade que vão além da sala de aula.

De acordo com a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),

[...] o Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino³.

A criação desse programa em 2007 se deu a partir da percepção de que é necessário investir na formação dos professores, já que possuem uma responsabilidade social – a de formar cidadãos – principalmente no âmbito da formação inicial.

A universidade objetiva com este programa contribuir para a formação de seus alunos das licenciaturas, propiciando que eles saiam dos cursos universitários mais preparados para o trabalho no magistério, e também com a formação

³ Texto retirado do endereço eletrônico: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 16 dez. 2014.

continuada dos professores que recebem esses alunos nas escolas regulares e com eles desenvolvem projetos e parcerias.

O foco dos trabalhos concentra-se no processo educativo e não nos produtos, o que contribui para a melhoria do ensino e da educação de forma geral. A intervenção educativa relaciona-se também à pesquisa e à extensão, pilares da universidade pública brasileira, estruturando-se na metodologia “ação-reflexão-ação” (ação educativa, pesquisa e reflexão sobre ela e ação que acontece na comunidade).

Já os projetos de extensão universitária são uma das formas de a universidade se aproximar da sociedade, levando os conhecimentos produzidos cientificamente para uso e benefício da vida da comunidade.

É na Extensão Universitária o local apropriado para discussão e criação de novas metodologias e tecnologias, com vistas à solução de situações que afligem a população, devendo articular o ensino e a pesquisa, intervindo na solução de situações-problema apresentadas por setores da sociedade (UNESP, 2012, p. 7).

Dessa forma, os docentes universitários elaboram projetos que visam atender as demandas da realidade em que a universidade está inserida e pode contar com políticas de financiamento: bolsas de estudo para alunos dos cursos de graduação e aquisição de materiais necessários à realização das propostas do projeto inicialmente elaborado.

Os Núcleos de Ensino, por sua vez, são espaços formativos criados pela reitoria da universidade estadual em que a pesquisa foi desenvolvida, e também têm como princípio colocar em prática o lema da universidade pública: ensino, pesquisa e extensão.

Criados em 1987, os Núcleos de Ensino trazem uma proposta que

[...] consolida um projeto de universidade que considera função desta instituição a busca de soluções para problemas sociais, a criação de condições para o exercício pleno do direito à cidadania e o acesso à escola pública para todos os brasileiros (MENDONÇA; BARBOSA; VIEIRA, 2010).

Os Núcleos de Ensino defendem o ensino público e a melhoria da formação inicial dos educadores.

Dessa forma, o quadro de participantes da pesquisa ficou constituído da seguinte maneira:

Tabela 2 – Participantes da pesquisa.

Ano de ingresso	Participantes de projeto de extensão universitária/Pibid/ Núcleos de ensino	Não participantes de projeto de extensão universitária/Pibid/ Núcleos de ensino	Sexo feminino	Sexo masculino
2013	1	1	2	0
2012	1	1	2	0
2011	1	1	1	1
2010	1	1	2	0
Total	4	4	7	1

Organização: Baptistella, 2014.

Após agendar e realizar as entrevistas individualmente com cada participante, ainda nos comunicamos algumas vezes para esclarecer trechos das entrevistas que mereciam ser mais explorados, pois eram dados importantes para discutir questões bastante pertinentes ao trabalho. Cabe explicitar aqui que cada entrevista transcrita foi encaminhada via *e-mail* para as entrevistadas e o entrevistado para que pudessem ler, excluir ou acrescentar falas que no momento da entrevista passaram despercebidas por elas e por ele.

Este procedimento é uma das etapas do trabalho depois da transcrição: a conferência (MEIHY, 1996). Neste momento as entrevistadas e o entrevistado leram a entrevista e autorizaram o uso de suas falas, sendo que foram poucas as correções necessárias.

1.1.1 Os sujeitos da pesquisa.

A seguir apresento as sete alunas e o aluno da graduação em Pedagogia que aceitaram colaborar com esta pesquisa. Por questões éticas, os nomes das pessoas foram preservados (assim como os nomes dos docentes que foram citados durante as entrevistas) e aparecerão neste trabalho os nomes fictícios atribuídos às mesmas.

A tabela traz informações sucintas acerca dos sujeitos participantes desta pesquisa, buscando contextualizar um pouco de que lugares falam e de que

universos partem os dados produzidos para este trabalho e a descrição mais detalhada de cada um deles pode ser encontrada no Capítulo 5.

Tabela 3 – Os sujeitos da pesquisa.

Nome fictício	Idade	Ano do curso	Participa ou não de projeto de extensão
Nancy	20 anos	1º ano	Sim (Núcleo de Ensino)
Talita	18 anos	1º ano	Não
Jéssica	19 anos	2º ano	Sim (Pibid)
Bianca	21 anos	2º ano	Não
Raquel	21 anos	3º ano	Sim (Projeto de extensão)
Otávio	41 anos	3º ano	Não
Lavínia	22 anos	4º ano	Sim (Projeto de extensão)
Lúcia	22 anos	4º ano	Não

Organização: Baptistella, 2014.

Cada sujeito assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética da instituição pela qual desenvolvo esta pesquisa de mestrado e, portanto, autorizou o uso de suas falas como dados empíricos do trabalho.

1.1.2 Da análise dos dados produzidos.

No momento de analisar as falas das pessoas entrevistadas, as ementas das disciplinas e o PPP do curso, pautei-me no paradigma indiciário que Ginzburg (1989) explicita. De acordo com este autor, o trabalho do pesquisador nessa etapa pode ser comparado ao ofício de um detetive ou caçador, que procura pistas nos lugares mais improváveis e muitas vezes despercebidos. Para Ginzburg (1989), os dados marginais é que são reveladores.

Tendo em vista que me baseei em alguns elementos da metodologia da história oral temática para desenvolver as entrevistas com as sete alunas e o aluno do curso de Pedagogia, no que diz respeito à análise dos dados produzidos através das entrevistas não há regras predeterminadas. Sendo assim, fiz uso da

metodologia de análise de Ginzburg (1989), porque é uma lente que possibilita enxergar a subjetividade do entrevistado, buscando até mesmo por trás das palavras ditas o sentido para o tema que é abordado.

Meu olhar, portanto, direcionou-se para os detalhes, minuciosamente. Foi como garimpar ouro escondido no discurso dos sujeitos da pesquisa. Coloquei a riqueza dos dados em evidência para que, à luz dos discursos teóricos, ganhassem novas formas e pudessem contribuir para a construção de saberes em um campo de estudo de extrema importância: a formação inicial docente.

Da mesma forma como o paradigma indiciário será empregado na análise das falas dos graduandos durante as entrevistas, o mesmo será também utilizado na leitura analítica das ementas das disciplinas que compõem o curso de Pedagogia em que os graduandos estão matriculados. Cada ementa será analisada buscando indícios de práticas de escrita instituídas durante o andamento das disciplinas.

Investigar as ementas em conjunto com os relatos dos alunos da graduação é interessante, pois buscarei indícios que revelem como acontece a prática de escrita e qual a importância dela para a formação dos futuros professores no contexto de cada disciplina e no curso como um todo.

1.1.3 Recentes pesquisas sobre a temática.

Neste tópico mostro o movimento da busca por trabalhos relacionados à temática da pesquisa, pois através dele foi possível enxergar o que já foi produzido acerca no meio científico e encontrar contribuições de outros autores para desenvolver meu trabalho.

A escolha das bases de dados citadas a seguir se deu pela relevância das mesmas na área de Educação, sendo grandes divulgadoras das produções científicas no país. Os artigos e trabalhos científicos foram selecionados a partir da leitura de seus títulos e resumos, atentando para a proximidade de seus objetivos e temas com os interesses desta pesquisa.

No início da elaboração do projeto desta pesquisa foi realizado levantamento bibliográfico nos anais de alguns eventos: CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica) e ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de

Ensino), e em uma base de dados, SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*), cujos detalhes estão descritos a seguir.

Os anais do CIPA – evento que acontece a cada dois anos – referente ao ano de 2010 fizeram parte do levantamento bibliográfico, o que resultou em treze artigos relacionados à temática da pesquisa. Neste caso, os trabalhos foram selecionados a partir de consulta aos seis eixos temáticos do evento, de acordo com o título: caso fizessem menção à escrita, narrativa ou formação inicial. Os eixos dos quais foram retirados artigos intitulam-se: “1. Modos de subjetivação: a invenção de si e a construção de identidades/representações” (totalizando um artigo); “3. Práticas de formação e pesquisa (auto) biográficas” (totalizando onze artigos) e “4. Memória, dimensões sócio-históricas e espaços (auto) biográficos” (totalizando um artigo). Como é possível notar, a nomenclatura dos eixos temáticos sugere que os trabalhos neles contidos discutem assuntos de certa maneira próximos ao tema desta pesquisa.

Os autores cujas publicações foram selecionadas são: do Eixo 3 - Joca; Rolim (2010), Lima; Freitas (2010), Nascimento (2010), Röesch (2010), Souza (2010), Albuquerque; Arapiraca (2010), Silva (2010), Aquino (2010), Pezzato (2010), Cunha (2010), do Eixo 1 - Silva; Muniz (2010), e do Eixo 4 - Santos; Tavares; Pessoa; Lopes; Silva (2010).

Dentre tais publicações, os artigos de Silva; Muniz (2010) e Pezzato (2010) ajudaram a fundamentar discussões ao longo da Introdução e do Capítulo 3. O primeiro aborda as práticas pedagógicas da escrita no ensino superior, como práticas que contribuem para a constituição da autoria, mas que envolvem professores, alunos e suas histórias por ser uma questão sociopolítica. O segundo trabalho traz análises de relatórios de estágios supervisionados escritos em forma de narrativas, que vêm tornando os estudantes da graduação produtores de conhecimento a partir de suas produções textuais.

Outro evento relevante na área de didática e formação docente também foi consultado, o ENDIPE em suas edições catorze e quinze (ocorridas nos anos de 2008 e 2010, respectivamente), assim como o CIPA ele acontece a cada dois anos. A escolha deste evento se deu devido a seu tema central propor discussões acerca do campo do trabalho e da formação docente, bem como práticas educacionais, e

isso relacionar-se com a temática deste trabalho. No que se refere ao evento ocorrido em 2008, a busca se deu no eixo temático três, denominado “Formação de professores e saberes docentes”, resultando em um artigo selecionado. Quanto ao evento ocorrido em 2010, fiz a escolha por pesquisar artigos do subtema 25, intitulado “Formação docente”, do qual dez artigos foram selecionados por fazerem menção em seus títulos e/ou resumos às palavras-chave “formação inicial de professores” e às práticas de escrita principalmente no contexto da formação inicial docente.

Os autores dos artigos estão aqui relacionados: Souza; Cordeiro (2008), Teixeira (2010), Ribeiro; Igreja; Campos (2010), Prado; Pinheiro; Fernandes (2010), Rausch; Correia (2010), Carvalho (2010), Martins (2010), Furlanetto (2010), Carvalho (2010), Fairchild; Magalhães; Fachinetto (2010) e Fernandes; De La Roca; Vêras (2010).

O artigo de Souza e Cordeiro (2008) é resultante das experiências que se passaram no contexto de um projeto de formação, inserido em uma disciplina da pós-graduação, em que os alunos possuíam diários para escreverem suas memórias e trajetórias de formação. As escritas eram produzidas e socializadas, dando origem a dois gêneros de escrita de si, os quais possibilitaram aos formandos entrar em contato com suas lembranças e histórias de vida, que fazem parte do processo formativo do educador.

De maneira geral, os trabalhos apresentados no evento no ano de 2010 discutem saberes e conhecimentos construídos por professores no contexto da formação continuada, por meio de suas produções escritas (fazendo uso de vários gêneros textuais). Abordam, ainda, a autoria dos docentes, explicitada através das relações que estabelecem no contexto da produção de tais escritas. São artigos científicos tecidos na busca por aprofundar o conhecimento acerca de professores que se colocam em um exercício de reflexão através da escrita.

Ao acessar na base de dados SciELO a partir das palavras-chave “escrita e formação” foram selecionados cento e um artigos, dos quais apenas oito foram selecionados, já que os mesmos traziam discussões acerca da escrita na formação inicial de professores. No caso desta base de dados, a pesquisa não foi realizada

por ano, uma vez que a base de dados apresenta os resultados de todos os trabalhos já publicados, encontrando resultados de 1998 a 2012.

São produções dos seguintes autores: Souza; Carneiro; Perez; Oliveira; Reali; Oliveira (2012), Andrade (2003), Freitas; Fiorentini (2008), Galvão (2005), Kramer (1999), Passeggi; Souza; Vicentini (2011), Oliveira (2009) e Kramer (1998).

Destes autores, Andrade (2003), Oliveira (2009) e Kramer (1998) foram abordados em discussões ao longo do trabalho acerca da escrita e suas contribuições para a formação de professores, porque traziam discussões que julguei muito próximas do que eu objetivava expressar.

Tais produções ajudam na construção do referencial teórico que permite discutir mais profundamente os dados obtidos através das entrevistas realizadas a partir da história oral temática (MEIHY, 1996; GUEDES-PINTO, 2006), assim como fundamentam a reflexão acerca da escrita no contexto da formação inicial de professores.

Posteriormente a esses levantamentos bibliográficos, outras bases de dados também foram consultadas. No momento em que isto ocorreu, o trabalho já havia passado da fase de construção do projeto e a produção dos dados da pesquisa havia acabado de se iniciar.

Acessando o endereço eletrônico da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), levando em consideração as mesmas palavras-chave “escrita e formação”, foram selecionados cinco artigos que foram encontrados nos Grupos de Trabalho (GT) 8 e 10 - “Formação de professores” e “Alfabetização, leitura e escrita”, respectivamente, publicados entre 2000 e 2013. É importante esclarecer que houve um refinamento nos critérios de seleção de trabalhos nessa base de dados: deveriam se referir a pesquisas acerca da escrita na formação inicial de professores especificamente no curso de Pedagogia. Isto se deu pelo fato de aparecerem nos resultados das buscas muitos trabalhos cujos contextos pertenciam a outras áreas, distintas da formação docente, ou na formação de professores de disciplinas específicas, como Matemática, Geografia ou Letras, por exemplo.

Os autores encontrados na ANPEd foram: Melo; Mello; Frangella (2000), Carvalho (2000), Andrade (2004), Barros (2010) e Côco (2005).

Neste caso, todos os autores foram abordados ao longo de discussões no Capítulo 3, em que trabalho a questão da escrita e suas potencialidades para a formação inicial de professores. Isto se deu pelo fato de os autores abordarem a temática da escrita na formação inicial docente de maneira muito próxima da qual eu acredito ser relevante de se discutir.

Por fim, o banco de teses e dissertações da Capes foi consultado, na busca por outras produções bibliográficas, uma vez que a referida fonte traz trabalhos de vários lugares do país onde se faz pesquisa. É pertinente explicitar que o acesso a essa base de dados foi bastante difícil e demorado, uma vez que seu endereço eletrônico esteve indisponível durante meses, sendo necessário solicitar auxílio no site através do “Fale conosco”, depois disso o acesso foi possibilitado: desde janeiro de 2013 tentando, foi em fevereiro de 2014 que consegui acessar devidamente.

Após consulta com as palavras-chave “escrita formação inicial”, foram encontrados cinquenta resultados. Como os critérios de seleção de trabalhos foram redefinidos e restritos apenas àqueles que se desenvolvem no contexto de cursos de Pedagogia, apenas um trabalho foi selecionado, o de Castro (2011). Nele, a autora faz uma reflexão acerca do papel da escrita na sociedade como um instrumento formativo a partir de sua experiência como monitora nas aulas presenciais de um curso de Pedagogia, no qual a escrita se dava em ambiente virtual.

Na tentativa de encontrar novos resultados, mais significativos, consultei posteriormente – no mês de maio de 2014 – a mesma base de dados com as palavras-chave “escrita formação”, obtendo mais um trabalho selecionado. Sendo assim, eles trazem como contribuições algumas discussões acerca da formação de professores para o ensino da leitura e da escrita, sobre a escrita de si como arte, assim como análises da escrita de professores em documentos oficiais e pessoais. Um dos trabalhos me chamou atenção em especial, pois discute a escrita em um ambiente virtual de aprendizagem de um curso de Pedagogia, de autoria de Gørgen (2012).

Refiz a pesquisa na Capes, uma vez que os resultados encontrados foram poucos. Busquei por trabalhos com as palavras-chave “narrativa formação inicial” e obtive apenas trinta e seis resultados, dentre os quais não havia trabalhos relacionados à minha pesquisa. Isto porque apresentavam em seus títulos e resumos abordagens na formação continuada de professores ou algum aspecto da formação inicial docente que não a escrita. Foram encontradas pesquisas que trabalhavam com a escrita, porém na área da saúde (enfermagem, por exemplo) ou em outras licenciaturas.

Os trabalhos apresentados nesses parágrafos ilustram um pouco do cenário da pesquisa em Educação com enfoque na formação inicial de professores e nas práticas de escrita neles instituídas.

Mais adiante, alguns desses referenciais serão abordados na discussão sobre a escrita e suas potencialidades formativas para os futuros professores.

CAPÍTULO 2: MEMÓRIAS DE UMA PESQUISADORA QUE ESCREVE DESDE SEMPRE.

Neste capítulo apresento aos leitores e leitoras deste trabalho um memorial acerca de minha relação com a prática da escrita.

Desde muito antes de ingressar na universidade, participar de projetos de extensão e decidir por continuar minha formação no mestrado em Educação pesquisando as práticas de escrita de um curso de formação inicial de professores, devo explicitar que o ato de escrever e de inventar o que escrever sempre esteve me rodeando, seja em casa ou na escola.

2.1 A presença da escrita em minha vida: da infância à pós-graduação.

Busco pela memória tudo aquilo que esteja atrelado à escrita – temática de minha pesquisa – a fim de perceber em que medida este tema se fez e faz presente ao longo do meu caminho: na infância, na escola, na família, na universidade e no exercício da docência.

A escrita está presente em minha vida desde a infância. Antes mesmo de aprender a ler e escrever, eu sabia que as pessoas liam e escreviam: jornais, gibis, revistas, tudo isso fazia parte do meu cotidiano.

Como ficava em casa com minha mãe, eu desenhava e fazia garatujas para ela. Nunca ouvi algo que depreciasse minhas produções. Sempre gostei de lidar com lápis, caneta e papel.

Quando iniciei os estudos na Educação Infantil, conheci as letras, os numerais, adquiri mais coordenação motora e fui aprimorando minha escrita. Com o passar do tempo, minha brincadeira preferida se tornou o faz-de-conta de professora. Com uma lousa na parede de casa, os gibis se transformavam em cadernos dos alunos imaginários e eu reproduzia fielmente tudo que minha professora de verdade fazia: o tom da voz, os gestos, os carimbos nos cadernos, enfim. Escrevia na lousa e em cadernos velhos que se transformavam em diários de classe.

Depois de aprender a escrever alfabeticamente, tentei começar alguns diários. Era comum ganhar diário em aniversário, até porque existia uma novela mexicana nessa época que se chamava “O diário de Daniela”, fazia muito sucesso e a protagonista não se separava de seu diário enorme e customizado. Só que eu não conseguia manter o hábito de escrever todos os dias sobre o que acontecia. Não criava laços afetivos com os caderninhos e acabei perdendo todos eles, principalmente depois que me mudei de casa.

Mesmo não escrevendo os acontecimentos de cada dia, eu sempre gostei de escrever. Escrevia cartinhas para minha mãe declarando todo o meu amor e admiração por ela. Escrevia cartões de Natal e ano novo para meus pais e familiares, porém os cartões que eram para pessoas de fora da minha casa nunca eram entregues, pois achava que não estavam bons o suficiente para dar para os outros e a vergonha me impedia de mostrá-los.

Também escrevia cartas para a professora. Estas eram sempre entregues e demonstravam o quanto gostava de passar o dia com ela na escola aprendendo.

Eu fui crescendo e a escrita foi se modificando para mim, mas sempre fazia parte do meu cotidiano. Na escola, passei a fazer redações, escrever textos para responder questionários. Às vezes eu inventava uma história em folha sulfite e depois dobrava o papel para ficar em um formato de livro.

Aprendi essa “técnica” na terceira série do Ensino Fundamental. Minha professora pediu que escrevêssemos uma história no livro montado por nós com papel branco e depois lêssemos para a classe. Lembro-me que eu e uma amiguinha nos dedicamos muito a nossos livros e não fizemos apenas um, mas depois de cumprida a atividade levamos outros livrinhos para a professora ver. Ela nos elogiava muito e pedia para socializarmos as histórias com a turma.

Lembro que a maior e melhor história que escrevi foi sobre minha boneca Barbie. Era minha segunda brincadeira preferida, porque a primeira era brincar de escolinha. Na época, eu tinha acabado de ganhar um computador, então tudo era pretexto para digitar. Como eu brincava muito com a boneca, sempre criava histórias para ela, então resolvi escrever no computador todas as histórias que inventava,

para que ficasse como uma biografia e um dia eu poder mostrar a alguém como eu brincava.

Eu escrevi muito, mais de setenta páginas! Todo dia eu escrevia um pouco e sempre me preocupava com a escrita correta das palavras. Eu ficava imaginando se aquilo fosse de verdade, se todos os acontecimentos da “vida” da boneca acontecessem com alguém, às vezes eu ficava emocionada com o que escrevia.

Nunca ninguém leu essa história. Não compartilhei com colega nenhuma. Ficou guardado no computador por um tempo, e depois que cresci mais um pouco e reli, achei tão ridículo que resolvi apagar. E excluí o arquivo.

Essa prática de escrever também não tinha um sentido muito forte; eu escrevia porque gostava, porque era algo que preenchia meu tempo de forma muito prazerosa.

Daí em diante, as escritas que produzi eram exigências da escola, do cursinho pré-vestibular, e não tinham tanto espaço para viajar nas ideias como antes. Somente na oitava série do Ensino Fundamental II é que escrevi uma redação que foi considerada muito boa pela professora e ela disse que a inscreveria em um concurso de redações promovido por uma rede de televisão regional, mas a professora esqueceu-se do prazo para enviar o texto e acabamos não participando.

Na graduação, os textos que escrevi tinham como pano de fundo uma avaliação, e como seu conteúdo era acadêmico, também não havia espaço para colocar fantasia, emoção e outras coisas. Em alguns trabalhos que envolviam a experiência com a prática pedagógica era possível fazer uma escrita menos rígida, apesar de ter que seguir as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Menos rígida quer dizer que era possível escrever minha satisfação ou insatisfação frente aos acontecimentos vivenciados na escola durante os estágios e registrar meu processo formativo.

Durante o curso de Pedagogia, os trabalhos são considerados sérios demais para que seu autor se coloque, se expresse. É preciso falar de acordo com autores estudados ao longo dos anos e, com isso, o autor que é cada um dos alunos, fica guardado. Isso perdura até mesmo na pós-graduação para muita gente!

No entanto, no último ano do curso de graduação (2012), comecei a fazer parte de um projeto de extensão que abriu minha mente para enxergar a escrita de uma maneira inédita. No contexto desse projeto, realizávamos muitas escritas, desde o registro de tudo o que acontecia em cada encontro (que era semanal) até troca de cartas via *e-mail*, escritas sobre um tema pré-definido e artigos científicos. As escritas eram propostas, porém não eram encaradas como mais uma obrigação. Escrever, narrar, compartilhar saberes pela escrita era o maior prazer e quando ficava muito tempo sem ocorrer, causava aborrecimentos.

A partir de leituras e discussões nesse grupo a escrita tomou outra dimensão para mim: escrever para se expressar, para refletir, para marcar meu lugar no mundo, para ficar na história, para sistematizar o conhecimento...

Por que só no último ano fui descobrir tudo isso? E as pessoas que não participam desse projeto de extensão, como vão ficar sabendo disso? Será que no decorrer do curso o espaço existia, mas eu não enxergava?

Esses questionamentos me impulsionaram a escrever um projeto de mestrado. Eu, que até entrar no ensino médio não sabia nem que existia universidade pública, estava agora concluindo um curso na UNESP e já pensando em fazer mestrado em Educação.

Isso aconteceu porque, à medida que fui adentrando o universo acadêmico, conhecendo práticas de pesquisa e formação – principalmente na coletividade do grupo do projeto de extensão –, comecei a enxergar o ambiente da universidade como uma grande potencialidade para enriquecer meu trabalho como professora-pesquisadora, que além de olhar para mim mesma, poderia contribuir com a formação de outros docentes. Passei a olhar para a docência como algo sempre inacabado, em processo de construção constante. A troca de experiências entre pares é sempre enriquecedora.

Como minha experiência com o TCC na graduação foi boa (foi um trabalho que adorei escrever e que quando vi impresso foi um orgulho), pensei que eu conseguiria fazer um mestrado. Na verdade, minha experiência como estagiária em um projeto social é que deu origem a meu TCC.

Neste trabalho, utilizei meus registros escritos ao longo do ano de 2010, enquanto era professora em um contexto bastante diferente do escolar para discutir a formação recebida na universidade para que o pedagogo, profissional da Educação, atue em diversos âmbitos: educação formal, não formal e informal. Busquei discutir as práticas desenvolvidas por mim para trabalhar de forma coerente no projeto social.

O TCC, pesquisa narrativa autobiográfica, resultou em reflexões sobre mim, sobre o curso de Pedagogia no qual estava me formando e também na formação docente de maneira geral.

Mestrado envolve pesquisa, e eu me propus a pesquisar a formação inicial de professores dentro do curso no qual eu me formei. Mais especificamente, montei um projeto de pesquisa que buscava responder os questionamentos acerca da escrita na formação inicial docente. Queria saber o que os alunos diriam frente às perguntas que eu me fiz durante o ano de 2012, ao me deparar com a temática da escrita e sua potencialidade na formação docente.

Juntamente com o mestrado, ingressei como professora em uma escola pública de minha cidade. Estava com uma turma de 2º ano, com a missão de continuar o processo de alfabetização.

Desde o início do ano letivo, eu me preocupava com a questão da escrita, afinal, ela era meu foco no mestrado e tinha tido uma relação muito significativa com essa linguagem no ano anterior. Será que eu iria conseguir ser uma professora reflexiva, que registra sua prática? No começo isso não acontecia, pois até eu me adaptar ao trabalho e conciliar os estudos do mestrado, demorou um pouco.

No entanto, próximo ao término do primeiro semestre, comecei a registrar algumas conversas com as crianças, alguns acontecimentos do dia que me chamavam a atenção. Depois das férias do meio do ano, intensifiquei esses registros (à maneira que pude) e compartilhei por *e-mail* com duas amigas que se formaram comigo na Pedagogia e estavam também no mestrado. As devolutivas que recebia delas me motivavam a escrever novamente, e passei a ficar mais atenta aos pequenos momentos que rendiam grandes reflexões.

Com esse movimento de escrita, como professora iniciante, percebi que as práticas incentivadas no projeto de extensão do qual participei no último ano de faculdade fizeram toda a diferença em minha formação. Foi graças a essa experiência que pude valorizar meus escritos e, antes disso, sentir necessidade de colocar em palavras tudo que estava vivendo naquela turma.

Porém fico me questionando acerca de algumas situações com as quais me deparo ao longo da trajetória de formação como professora-escritora.

A primeira delas é o fato de que muitos docentes desenvolvem trabalhos de excelência, produzem conhecimentos na prática que contribuem muito para a formação de seus alunos e possibilitam aos colegas professores também aprenderem muito com suas experiências. No entanto, esses professores não sentem a necessidade de registrar por escrito tais vivências, ou não gostam de escrever e por isso não querem fazer dessa modalidade de linguagem algo constante em seu trabalho. Seria isto uma postura que diminui sua qualidade como professor? Isto é, em que medida a escrita pode ser um diferencial positivo no trabalho do professor, que garante qualidade à sua prática?

A prática da escrita pelo professor não pode aparecer atrelada ao comprometimento deste pelo seu trabalho, afinal, muitos são os docentes que afirmam não considerar importante registrar por escrito suas experiências. Estes mesmos profissionais, por sua vez, apresentam trabalhos muito significativos com seus alunos.

Enxergar a escrita através das lentes que constituí ao longo de minha formação não é suficiente para trabalhar com essa questão no âmbito da pesquisa. É necessário problematizar esse memorial e explicitar qual o meu posicionamento frente a algumas situações que se encontram nas escolas e nos cursos de formação de professores.

É preciso pensar que existem muitos professores em formação pelas universidades do país. Nem todos, porém, partilham das mesmas concepções de ensino e aprendizagem e acreditam em maneiras distintas de se configurar um curso de Pedagogia, por exemplo. Dentro do escopo das universidades públicas do Brasil,

cada curso está organizado de modo peculiar, adequando-se às necessidades e características do câmpus e da comunidade que o cerca.

Dessa forma, existem cursos de formação inicial docente que não propiciam a seus alunos as mesmas experiências que vivi em minha graduação. Ainda que valorizem de alguma maneira a prática da escrita em seus projetos pedagógicos, a vivência é outra.

Além desse aspecto, ainda existem aqueles graduandos que não têm afinidade com a linguagem escrita e, por isso, não adotarão a prática do registro escrito quando estiverem na sala de aula.

Gostar de escrever contribui positivamente para que um professor assuma em seu trabalho a postura de escrever, seja o gênero que for. No entanto, por se tratar de um exercício, a escrita precisa ser praticada para ser incorporada às práticas dos professores e futuros professores.

Aliado ao fato de algumas pessoas não terem gosto pela escrita existem ainda aquelas pessoas que sentem dificuldades em lidar com a linguagem escrita. Por diversas razões, há aqueles que não se sentem confortáveis em terem que escrever sobre algo, que não conseguem colocar no papel tudo que se passa na cabeça e aqueles que sentem medo por transformarem seus pensamentos em algo palpável, pois a escrita é sempre lida por alguém, mesmo que este alguém seja a própria pessoa que escreveu, só que em outro momento da vida.

O que fazer e pensar, então, frente a essas situações-problema? Para mim, enquanto sujeito que escreve e vê na escrita possibilidades de reflexão, expressão e formação, é estranha a sensação de saber da falta de afinidade com a escrita, do não reconhecimento dela como prática potente por parte de outros docentes.

CAPÍTULO 3: SOBRE A ESCRITA, SUAS POTENCIALIDADES E SEU LUGAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

O campo da formação de professores é tema de diversos estudos científicos nas universidades. Grande parte dos pesquisadores se interessa pelos caminhos trilhados por professores que já passaram pela formação inicial e começam a desenvolver seu trabalho nas escolas regulares, buscando aprimorar seus conhecimentos e avançar nos saberes profissionais.

Existe preocupação em investigar o que esses professores pensam de sua própria prática, até mesmo para se pensar nos rumos da escola (principalmente pública). Nisto está implicado algum interesse pelas práticas de escrita que os professores podem vir a desenvolver como instrumento de reflexão: registros de narrativas que contemplem as vivências do cotidiano do professor que permitem reviver e repensar o trabalho pedagógico. No entanto, a linguagem escrita ainda é algo pouco explorado no que se refere aos problemas de pesquisas voltadas à formação de professores em contexto universitário, ou seja, não existem muitas pesquisas voltadas às práticas de escrita no início da formação de professores.

Além de poucos estudos se dedicarem a esta esfera da formação, menos ainda são aqueles que se lembram do papel da escrita como potencialidade formativa, se instituída como prática – significativa e mediada – e não apenas como mais uma “coisa” exigida pela graduação e que não faz sentido com a vida daquele que escreve.

Neste capítulo dialogo com os autores dos trabalhos encontrados através de levantamento bibliográfico realizado conforme foi sinalizado no Capítulo 1 desta pesquisa. Abordo a temática da escrita e suas potencialidades para a formação inicial do futuro professor, não apenas com vistas à formação profissional, mas também visando sua formação integral, como sujeito crítico situado no tempo e na história.

Nóvoa (2007) explicita três fatores que estão presentes na constituição da identidade docente: a adesão, porque a docência exige aderir a projetos, valores e princípios; a ação, porque é preciso decidir o que fazer e de que maneira é melhor e

a autoconsciência, que se trata de um lugar de reflexão sobre a ação, constituindo-se em um pilar do processo de construção da identidade. Os dois fatores anteriores se baseiam na reflexão do professor sobre seu trabalho. A partir deles não é possível dissociar a pessoa do professor, nem o professor da pessoa que ele é: a adesão, porque a docência exige aderir a projetos, valores e princípios; a ação, porque é preciso decidir o que fazer e de que maneira é melhor e a autoconsciência, porque as duas ações anteriores se baseiam na reflexão do professor sobre seu trabalho.

Inicialmente, abordo uma discussão acerca da formação inicial docente, uma vez que este trabalho versa sobre este espaço da constituição dos professores.

Apresento, ainda, os dizeres de diversos autores que explicitam a realidade dos cursos de formação inicial de professores: de que maneira a escrita aparece nesses contextos e como são compreendidas pelos atores da universidade.

Em seguida, dialogo com autores que defendem a prática da escrita como potencialidade formativa, uma vez que ela permite aos escritores se expressarem, assumindo uma voz que não pode ser emitida por mais ninguém além dele próprio. Apropriando-se desta escrita, o professor agora autor de suas palavras, transforma-se simplesmente pelo fato de repensar e refletir sobre suas experiências.

3.1 O cenário da formação inicial de professores.

Antes de iniciar uma discussão abordando a temática da formação inicial de professores, julgo necessário fazer uma breve explanação do cenário da formação docente. Conhecer o histórico, ainda que sintético, de como a formação inicial de professores vem se constituindo ajuda a compreender as práticas formativas desenvolvidas nesse contexto, principalmente com relação ao foco desta pesquisa: a escrita na formação inicial docente.

Desde que o Estado tirou a educação da tutela da Igreja e transferiu-a para as instituições escolares, a classe dos professores passou a ser vista como profissão. Conforme o sistema educacional foi se estruturando como é atualmente, a formação dos professores – agora profissionais – passou a ser uma preocupação. Os cursos normais surgiram nesse contexto, tornando-se lugares privilegiados para a formação da profissão docente (NÓVOA, 1995a).

De acordo com Nóvoa (1995a), a formação inicial de professores esteve no foco dos investimentos universitários na década de 1970. Com a finalidade de melhorar o ensino primário, o papel das universidades e seus programas de formação eram de resistência a vários setores. Através do desenvolvimento da comunidade científica – das Ciências da Educação – o objetivo era contrariar o pensamento de que para ensinar não era preciso estudar e que qualquer pessoa poderia assumir a função de professor.

É possível perceber a coexistência de duas tendências, ou dizendo de outra forma, concepções sobre a profissão: a profissionalização e proletarização. No primeiro caso, os profissionais melhoram seu status, elevam rendimentos e aumentam sua autonomia. No segundo caso, há uma degradação do estatuto e da autonomia, separam-se concepção e execução. A elaboração dos currículos e dos programas, bem como a concretização deles na prática pedagógica, que antes eram atribuições dos professores, passam a ser intervenções de técnicos que tiram a autonomia dos docentes (NÓVOA, 1995a).

Saindo das abordagens de formação de professores que se concentravam em dimensões acadêmicas, Nóvoa (1995a) propõe discutir a partir de uma perspectiva voltada ao terreno profissional. Dessa forma, sugere pensar a formação a partir de três eixos que precisam se desenvolver quando se trata da formação inicial e contínua de qualquer docente.

O primeiro eixo é do desenvolvimento pessoal. Trata-se da vida do professor. É preciso investir numa formação crítico-reflexiva, no pensamento autônomo e que o trabalho seja livre e criativo para o professor. Este deve encontrar espaços de interação entre pessoal e profissional, o que lhe permite “apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995a, p. 25).

O segundo eixo é o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente. Valorizar os saberes dos professores, promover a autonomia desses profissionais e oferecer uma formação que passe pela experimentação, inovação e reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico (NÓVOA, 1995a).

O terceiro eixo é do desenvolvimento organizacional, que se refere ao local de trabalho do professor, a escola. As mudanças no campo da educação e da formação só ocorrerão se as organizações escolares também passarem por mudanças, pois é no espaço das salas de aula – no chão da escola – que se dá a ação educativa (NÓVOA, 1995a).

Frente a tudo isto, destaco o eixo do desenvolvimento profissional docente como espaço-tempo que possibilita a entrada de práticas da escrita de professores como algo potente para a formação. Por se tratar de uma prática que permite à pessoa que escreve pensar, repensar, refletir e sistematizar saberes, a escrita na formação inicial docente propicia o desenvolvimento da autonomia do profissional.

Zeichner e Liston (1998) apresentam uma discussão acerca da formação inicial docente na Universidade de Wisconsin, Madison, explicitando como fazer este tipo de formação. A base da proposta de formação está na reflexão, no desenvolvimento da autonomia e na participação democrática da gestão da educação pelos futuros professores, chamados pelos autores de “docentes alunos”:

La esperanza es que los graduandos del programa puedan ejercer mayor control sobre el contenido y los procesos de su propio trabajo, en mayor medida de lo que lo hacen en la actualidad en muchas escuelas (Lanier y Little, 1986) y puedan participar plenamente con los padres, administradores y en algunos casos, los alumnos, en la elaboración de políticas educativas dentro de estructuras para la toma de decisiones (ZEICHNER; LISTON, 1998, p. 267).

Para atingir esse objetivo de formação, o programa investigado pelos referidos autores defende a docência reflexiva, que avalia as origens, propósitos e consequências do trabalho, e que passa por três níveis de reflexão: 1. A racionalidade técnica: os contextos da sala de aula e da comunidade escolar não são considerados problemáticos; 2. A ação prática: esclarecer as posições e predisposições da prática e avaliar as consequências educativas conduzidas por uma ação; e 3. A reflexão crítica: ensino e contexto são considerados problemáticos e incorpora também critérios éticos dentro dos discursos sobre a ação prática (VAN MANEN, 1977 apud ZEICHNER; LISTON, 1998).

Essa formação pretende que os futuros professores consigam situar as escolas, planos de estudo e a pedagogia dentro dos contextos sócio-históricos onde estão inseridos, e enfatizar a natureza socialmente construída do conhecimento

produzido acerca das escolas na temática de que eles tenham mais elementos para aprofundar sua capacidade investigativa. Pretende-se assim, que os alunos-docentes percebam a sala de aula e a escola como “laboratórios sociais” para o estudo mais do que

simples modelos para la práctica. Aspira a reforzar la opinión de que la formación docente es un momento para un aprendizaje continuo acerca de la enseñanza y la instrucción y para establecer hábitos pedagógicos de crecimiento independiente, más que un momento simplemente para la aplicación y la demostración de conocimiento y capacidades previamente adquiridos. También aspira a reforzar la opinión de que los docentes pueden ser tanto creadores como consumidores del conocimiento educativo (1998, p. 275).

Esses futuros professores além de fazer observações em sala de aula têm que desenvolver pelo menos uma das seguintes atividades: um projeto de investigação-ação, um estudo etnográfico ou um projeto de análise do plano de estudo. Assim, as diferentes propostas do programa estão planejadas para ajudar os alunos a aprender de suas experiências e a desenvolver hábitos de crescimento independente, assim como a superar os limites de suas experiências de primeira mão a partir da utilização de diversas ferramentas conceituais e da capacidade de investigação que os pode ajudar para ver além das circunstâncias imediatas.

Pensando nessas propostas do programa de formação inicial, em que os futuros professores têm de desenvolver hábitos de crescimento independente, aprendendo com suas vivências, remeto-me a Prado e Fernandes (2009) que discutem os saberes docentes construídos a partir da escrita.

Grande preocupação desta pesquisa, a questão da escrita vem colaborar para o desenvolvimento de futuros profissionais reflexivos, autônomos e, conseqüentemente, autores no processo de formação docente.

Prado e Fernandes (2009) falam em autoria docente comparando-a a um artesão: “autor-professor, artesão que na autoria, produz seu fazer na tecedura de muitos fios e tramas, também no fazer da escrita” (p. 38). Ao escrever sobre seu trabalho, o professor está se escrevendo, escrevendo sobre ele e, conseqüentemente, refletindo, revendo e resignificando a experiência vivida. Por fazer isso de um jeito único - o seu jeito -, ainda que esteja imitando outra pessoa, está sendo único, sendo autor, criador (PRADO; FERNANDES, 2009).

Chaluh (2012) traz uma experiência que viveu enquanto professora formadora de professores no contexto de um projeto de extensão universitária ao longo do ano de 2011 com um projeto de escrita envolvendo troca de cartas mensais, no qual a partir da leitura das cartas que cada um recebia, disparavam leituras e discussões nos encontros do grupo a fim de ver o que a escrita do outro provocava em cada um, e como era a experiência de escrever com o outro. No decorrer deste trabalho, a autora explicita que para ela autoria é também poder dizer com suas próprias palavras e para isso

é preciso aprender a escrever com nossas próprias palavras, com palavras em que nós possamos sentir que estamos presentes e por outro lado é preciso aprender a pensar por nós mesmos, com nossas próprias ideias, ideias que nos permitam sentir algo de nós mesmos (p. 4).

Nesse sentido, a questão da autoria encontra-se atrelada à escrita porque esta é um espaço propício à formação, uma vez que num texto cabem as reflexões, criações, sensações, experiências, desde que o sujeito da escrita esteja pronto para se expor. Isto implica ainda estar consciente da possibilidade para tal ação e das potencialidades dela para a formação daquele que a pratica.

3.2 Por que a questão da escrita?

A partir da década de 1990, as perspectivas teóricas relacionadas à temática do professor-pesquisador, prático-reflexivo e professor reflexivo começaram a fazer parte de projetos de formação de docentes, tendo a pesquisa como aspecto importante na vida desses profissionais (SOUZA, 2006a), seja para progredir em seu trabalho, refletir sobre suas ações ou pensar o que acontece na sua sala de aula, pois como afirma Zeichner (2002), “o processo de compreender e aperfeiçoar seu próprio ensino deve começar a partir da reflexão sobre sua própria experiência” (p. 34). Dessa forma, a experiência prática do docente passa a ser tomada como objeto de estudo e pesquisa por ele mesmo, a fim de tornar seu trabalho mais significativo. Significado este que reside em pensar e questionar a si próprio enquanto professor, considerando as falas dos alunos, um acontecimento, a vida cotidiana da sala de aula e da escola em que está inserido.

Alguns docentes aprofundam a reflexão registrando sua prática em textos carregados de sentidos e inquietações. Utilizam a escrita de registros como diários

de aula, que “são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13).

Para Côco (2005), as práticas de linguagem apropriadas pelos professores são compreendidas como “atividades formadoras”, se vistas a partir da perspectiva do professor pesquisador.

A escrita do professor sobre sua prática, o registro escrito das vivências para que fiquem materializadas no papel e assim possam ser enxergadas como objeto de estudo à medida que o próprio autor percebe a necessidade de repensar seu lugar na sala de aula, as relações que lá ocorrem, os sentidos que são produzidos, as concepções de mundo implícitas em atitudes ou gestos, se faz muito importante uma vez que “reler essa prática, rever autobiograficamente a experiência passada, a situação presente e as perspectivas futuras significa — ou implica — reescrever essa história; dar-lhe outro sentido; ressignificá-la” (KRAMER, 1998, p. 21).

A prática da escrita vem sendo investigada por estudiosos da área de formação docente, porém no âmbito da formação continuada, ou seja, como se dá a produção de escritas autobiográficas ao longo da carreira do professor que já exerce sua função na escola.

Entretanto, tal temática não tem tido a mesma atenção no âmbito da formação inicial de professores, o que quer dizer que poucas pesquisas foram realizadas até o presente momento dando enfoque para a relação entre os estudantes dos cursos de licenciatura – futuros docentes – e as práticas de escrita. Isto pôde ser constatado a partir do levantamento bibliográfico realizado em bases de dados relevantes para divulgação do conhecimento científico e que já foi explicitado anteriormente.

Além disso, a prática da escrita vem, desde a escola regular, envolta por uma ideia de que sua função é apontar os erros do aluno e, como afirmam Silva e Muniz (2010), “a essa ideia somam-se outras: proibição, didática e avaliação equivocadas que geram bloqueios, entraves gramaticais que sempre se interpuseram entre professor, aluno e escrita, no contexto escolar” (p.3-4). No contexto universitário a prática da escrita ainda não é foco de muitas reflexões, no entanto, concordamos com as autoras ao argumentarem que

escrever, no espaço acadêmico, em cada disciplina e/ou componente curricular, só faz sentido se o sujeito puder relacionar texto e mundo, tecendo e destecendo a vida no texto; se as atividades propostas permitirem que o graduando se movimente em sua própria escrita, transitando do papel para o mundo e do mundo para o papel outra vez (SILVA; MUNIZ, 2010, p. 8).

Compreendo, então, que a escrita no espaço de formação inicial docente precisa permitir que as experiências dos sujeitos que escrevem dialoguem com os conhecimentos científicos, que a subjetividade de cada autor possa permear a construção do conhecimento da profissão.

É de se questionar como o professor em exercício de sua função assumirá uma preocupação com a escrita de sua própria experiência sem ter tido uma relação significativa com a produção de textos em sua formação acadêmica, afinal, como aponta Kramer (1998), “é escrevendo que alguém se torna constituído de escrita” (p. 25).

É preciso pensar na concepção de gênero discursivo – aqui dando enfoque aos escritos –, que, de acordo com Bakhtin (2003), são os tipos de enunciados que empregamos em cada situação de comunicação em que nos encontramos. O texto escrito por alguém sempre atende às questões: o que se escrever? Para que se escreve? Para quem se escreve? Isto evidencia que os textos que escrevemos têm sempre um interlocutor, uma estrutura que o compõe e uma finalidade de comunicação. Neste trabalho de pesquisa, investigo as práticas da escrita que circulam na universidade. No contexto da formação inicial docente é necessário pensar como esses gêneros têm sido desenvolvidos e empregados: de modo “engessado” ou de modo a permitir que o sujeito da escrita se coloque, se exponha.

Cabe lembrar aqui, também, das contribuições de Benjamin (1987) discutindo sobre a arte de narrar, que se encontra em extinção. Ainda que o referido autor não direcione sua reflexão à formação de professores ou ao trabalho docente, é possível pensar que o fim da experiência nos tempos atuais está comprometendo também a escrita e as narrativas dos professores em formação, dado o distanciamento dos grupos humanos e o ritmo acelerado da vida, não possibilitando o intercâmbio de experiências.

Souza (2006b), em um de seus trabalhos, explicita que

a identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadoras leva-o a interpretar aprendizagens construídas ao longo da vida, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeru como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social (p. 144).

Dessa forma, faz-se importante pensar a contribuição das escritas para a formação do futuro docente, não apenas no âmbito profissional, mas também na dimensão pessoal do sujeito, pois o aprendizado torna-se muito mais significativo se tem como ponto de partida as próprias experiências e histórias de vida de cada sujeito.

Dentre as questões que foram colocadas aos entrevistados durante a coleta dos dados necessários para a realização da pesquisa, estavam a relação entre os futuros professores e a escrita antes mesmo de ingressarem na universidade, as possibilidades e oportunidades de escrita no contexto do curso de licenciatura, possíveis dificuldades com a prática da escrita e de que maneira esse professor em formação enxerga as contribuições dessa prática para sua formação docente.

3.3 Diálogos com trabalhos produzidos recentemente na área da formação inicial de professores.

Para início de conversa, considero importante trazer as contribuições de outros estudos que foram realizados e publicados por pesquisadores na área de formação docente, especificamente no contexto dos cursos Normal Superior (atualmente extinto) e Pedagogia, que iniciam tal formação.

Estes referidos cursos visam formar professores que atuarão nas séries iniciais do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, além de poderem, após alguns anos de experiência em sala de aula, dedicar-se à gestão escolar: na coordenação pedagógica, direção, vice-direção e supervisão.

Portanto, após se formarem, esses profissionais assumirão a tarefa de ensinar seus alunos, planejar sua ação educativa, cuidar de aspectos administrativos relativos ao ensino e refletir sobre seu trabalho docente. O professor já formado terá de ler muito: leituras sobre como ministrar determinados conteúdos, atas de reuniões, produções textuais dos alunos, propostas curriculares, projetos,

textos de formação continuada. Também será preciso escrever muito: planos de aulas, cadernetas, projetos, pautas de reuniões e, se tiver adquirido o hábito em sua formação inicial, escreverá sobre sua própria prática para refletir sobre ela.

É neste último ponto que reside a preocupação deste trabalho de pesquisa. É preciso investigar se os professores em formação inicial têm acesso à escrita e, se o têm, de que forma essa escrita acontece, quais contribuições ela traz para sua formação. Diria, ainda, que é necessário problematizar este acesso à escrita questionando se esses professores em processo de formação inicial são desafiados a escrever no contexto do curso em que estão inseridos. Será que eles são levados a passar pelo desafio da escrita?

Barros (2010) explicita que a escrita está presente diariamente no percurso acadêmico dos futuros professores, pois eles estudam escrevendo (ainda que rascunhos), fazem trabalhos escritos que são entregues ao professor de uma disciplina, fazem provas em que precisam escrever as respostas, relatórios e produções de texto a partir de leituras científicas. No entanto, tais escritas não obtêm devolutivas e os alunos dificilmente sabem se foram bem ou não em suas produções.

A autora afirma em seu trabalho que muitos professores chegam a se formar sem saber organizar opiniões e se posicionar por escrito acerca do que fora lido anteriormente. Barros (2010) faz uma constatação que soa forte aos ouvidos de pessoas preocupadas com a formação docente: diz que o docente não é preparado para assumir o lugar de escritor na escola.

Para Melo, Mello e Frangella (2000) e Carvalho (2000), que pesquisaram práticas de leitura e escrita no contexto de uma escola de formação de professores – o extinto Magistério – a escrita que se faz presente entre os futuros professores é aquela que não se refere à docência: a escrita de cartas pessoais, agendas (diários), músicas (poesias) que surgem no momento de alegria ou tristeza e tais escritas não são admitidas pela escola de formação ou são ignoradas pelos docentes. O espaço para a escrita de si é raro e muitas vezes o docente responsável pela disciplina que solicitou a escrita não avalia as redações de modo que os alunos compreendam e possam avançar com ela.

O texto de Carvalho (2000) traz contribuições para pensarmos nas práticas de escrita instituídas nos cursos de formação inicial de professores cujos objetivos residem em punir o aluno e avaliar o que ele aprendeu. Em seu artigo, a autora explicita falas de alunas de uma escola de formação que deixam claro o desgosto pela escrita, constatando haver muito mais cópia de textos do que práticas de escrita que permitam a criação, a autoria.

Muitos trabalhos que vêm sendo publicados nos dão indícios de uma grande preocupação com a formação continuada dos professores que, egressos de seus cursos de formação inicial, precisam refletir sobre seu trabalho e aprofundar seus conhecimentos.

Ao que parece, o contexto universitário e os cursos de formação inicial docente recebem atenção de poucos pesquisadores. Talvez isto se deva ao fato de que para investigar este campo seja preciso investigar a si próprio, uma vez que os pesquisadores são os próprios docentes responsáveis pelas disciplinas dos cursos de licenciatura, por exemplo. Poucas são as pesquisas que voltam o olhar para o seu pesquisador. Isto fica ainda mais restrito quando falamos em formação inicial e escrita.

Sendo assim, cabem algumas perguntas, tais como: para que e para quem os professores do Ensino Superior têm escrito? A escrita dos professores universitários tem ficado restrita à prestação de contas de seu trabalho como docente ou se configura como processo de constituição da autonomia de liberdade? É importante problematizar isto porque a falta de pesquisas acerca da formação inicial indicam que os professores universitários, pesquisadores que são, não estão engajados na pesquisa sobre si mesmos, sobre seus próprios fazeres como formadores de outros professores.

No trabalho de Andrade (2004), que discute práticas de leitura e escrita no contexto universitário a partir de uma pesquisa realizada com alguns professores universitários, foi possível notar que as práticas de escrita são vistas como uma maneira de diagnosticar o que o aluno compreendeu sobre determinada leitura. Além disso, a escrita aparece como atividade que precisa de certo rigor científico para ser válida e precisa de estrutura acadêmica, apesar de alguns professores

defenderem que a leitura de diversos gêneros textuais é importante para a construção da escrita posteriormente.

Segundo esta autora,

passam-se os anos de formação universitária e os alunos acabam por aprender a ler e escrever academicamente. Apesar de não terem sido ensinados, incorporam o como deve ser feito. A leitura e a escrita constituem um aprendizado de um saber prático necessário à sobrevivência como aluno na instituição universitária (ANDRADE, 2004, p. 1).

Assim como nos trabalhos dos autores citados acima, não há menção a uma prática de escrita voltada à expressão das reflexões estabelecidas pelos alunos entre o conhecimento que adquirem com suas experiências e a teoria. A escrita é tida como algo sério demais para permitir que sejam colocadas no texto as emoções, sensações e pensamentos, que não se bastam na objetividade do texto científico que a maioria dos professores universitários deseja de seus alunos.

3.4 Práticas de escrita: por que são ditas potentes?

As pessoas hoje matriculadas no curso de graduação, marcadas pela escola regular, que muitas vezes tornou vazias as práticas de leitura e escrita (KRAMER, 1998), enfrentam o desafio de se apropriar da escrita na academia como uma forma de se colocar, expressar as angústias da formação e, assim, refletir sobre seu processo formativo.

Alguns autores dedicaram-se a abordar a temática da escrita em seus trabalhos científicos explorando as potencialidades e contribuições dessa linguagem para a formação de futuros professores.

Para Castro (2011), por exemplo,

a escrita pode contribuir para uma contínua construção da identidade docente porque, por vezes, auxilia no processo de organização mental do sujeito e, conseqüentemente, em seu processo de formação. Escrever permite ao sujeito confrontar ideias e pensamentos do outro com suas próprias e restabelecê-las num campo terceiro (p. 40).

A estas atribuições para a escrita acrescento a perspectiva de Guedes-Pinto (2012), que reitera que os professores, “ao sistematizarem suas dúvidas, dificuldades e conflitos protagonizados com os sujeitos da escola, trazem à tona o desafio de se posicionarem e de refletirem sobre a profissão docente” (p. 147).

Ao encontro dessa ideia, Görgen (2012) vem complementar o pensamento de que a escrita provoca o escritor a pensar e produzir formas de experiências de si. Através da linguagem escrita, é possível mostrar um pouco de si mesmo e situar-se no mundo.

Görgen (2012) compreende a escrita como uma arte e defende

uma escrita que não se preocupa com a norma e nem em dar explicações, aberta a vários entendimentos e sentidos. Uma escrita que se traduz muito mais pela necessidade do escritor de escrever, de expressar seus sentimentos (p. 16).

A escrita precisa ser compreendida como um espaço em que quem escreve tem liberdade para articular os acontecimentos com sua própria vida, narrando seu processo formativo a partir das reflexões que surgem com as experiências.

Resgatando o que defende Castro (2011), “o escrever na formação inicial pode se constituir em uma oportunidade de refletir acerca dos conceitos e conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula” (p. 43).

Escrever enquanto se é professor em processo de formação inicial é manter um exercício de se colocar no papel, de olhar para si mesmo e suas experiências, e assim “promove essa abertura ao mundo, esse construir-se no processo de formação” (CASTRO, 2011, p. 45).

Todos os diálogos aqui estabelecidos entre os diversos autores evidenciam a escrita como prática potente no que se refere à formação de professores, uma vez que ela propicia reflexão, seja sobre as experiências práticas, seja sobre o processo formativo do futuro professor. Entretanto, o ato de escrever como uma prática constante é ainda um desafio até mesmo para quem já se encontra em intimidade com essa linguagem:

Nós mesmos (professores, profissionais da educação, diretores) muitas vezes não tivemos nosso direito respeitado, não nos tornamos leitores, temos medo de escrever, deixamos de ler, não gostamos que leiam o que escrevemos. Trata-se de propiciar a todos – a nós mesmos também – oportunidades de ler, escrever, voltar a ler ou perder a vergonha de escrever (OSWALD; KRAMER, 2001, p. 17).

Ainda sobre as potencialidades da prática de escrita na formação docente, Andrade (2003) nos faz pensar nas implicações que surgem da falta de contato com a escrita na formação inicial dos professores. Se as práticas de escrita sobre a

própria vida e formação fossem mais valorizadas no contexto dos referidos cursos, ao chegarem às escolas os professores saberiam se dizer, ou seja, saberiam explicitar através de seus escritos as experiências marcantes, os aprendizados da prática, as angústias do trabalho e, com esses registros, sistematizar o conhecimento para ser socializado. Além disso, ao tornar comum a prática de escrita de si na formação inicial, os saberes adquiridos na experiência prática ganhariam mais relevância e, com o tempo, seriam tão importantes para a formação quanto os saberes teóricos.

3.5 Das concepções de linguagem e de escrita.

Faço agora uma discussão teórica acerca do que compreendo como escrita quando afirmo meu interesse em investigar as possíveis práticas de escrita de um curso de Pedagogia, bem como a potencialidade formativa das mesmas.

Fazer essa abordagem é importante porque esclarecerá qual a concepção de linguagem (escrita) em pauta. Além disso, será discutido o lugar da escrita desde a escola regular até a universidade, como prática instituída.

Cabe ressaltar que a necessidade por fazer tais discussões surgiu à medida que a pesquisa foi-se desenvolvendo, uma vez que no início da elaboração do projeto que resultaria na pesquisa aqui apresentada, eu acreditava que temática estava muito bem definida: a escrita no contexto da formação inicial de professores. Para mim estava muito claro que eu investigaria os registros que os graduandos realizam ao longo do curso de Pedagogia de uma universidade pública, assim como os relatórios de estágio e outras práticas que envolvessem a redação de textos solicitada por alguma disciplina.

Esta clareza começou a desaparecer quando, cursando uma disciplina obrigatória da minha linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, surgiu a seguinte questão de uma professora: “o que você está entendendo como escrita? Qualquer coisa pode ser um texto: gráficos, desenhos, poesias, etc”.

Nesse sentido, percebi que havia necessidade de explicitar teoricamente qual é a concepção de escrita que carrego comigo e que permeia toda esta pesquisa do início ao fim.

Investigar sobre escrita ou práticas de escrita implica tentar compreender uma linguagem. Abrange, portanto, pensar em quem escreve, quem lê, em discursos, na forma como são enunciados, e tudo isto é um universo complexo e rico.

Bakhtin (2003) é o principal autor com quem procuro dialogar acerca desta temática. Ele fundamenta teoricamente as discussões acerca da linguagem e da língua.

Geraldi (2010), baseando suas ideias nas teorias bakhtinianas, defende a escrita e explícita como essa linguagem deve ser vivenciada na escola e na sociedade. Como neste trabalho meu interesse centra-se na escrita desenvolvida na esfera universitária, relaciono os dizeres do autor sobre o âmbito escolar com a universidade.

Trago para discussão ainda a questão da autoria. A justificativa para isto reside no fato de que sempre que se fala em escrita e produção textual, está implicado falar sobre quem escreve, quem cria o texto, ou seja, o autor.

3.5.1 A concepção de linguagem e de texto que permeia este trabalho.

Uma vez que estamos trabalhando com a escrita no contexto da formação inicial de professores, torna-se imprescindível discutir a concepção de linguagem que norteia o pensamento quando falamos em língua, linguagem, discurso e sujeitos que se comunicam. Da mesma forma se faz preciso esclarecer o que entendemos por texto, já que tratamos de discutir aqui que escritas produzem os alunos de um curso de graduação em Pedagogia.

Para explicitar tais concepções, dialogamos com a teoria de Mikhail Bakhtin, filósofo russo que abrangeu em seus estudos muito mais do que a linguística.

Para ele a linguagem é uma forma de interação entre os sujeitos com o objetivo de produzir um sentido, sempre dentro de um contexto social e histórico. Bakhtin contribui para pensarmos na linguagem como algo que vai além da língua compreendida como código, muitas vezes visto como pronto e acabado. Pelo contrário, Bakhtin defende a ideia de língua como um conjunto de múltiplas linguagens (BRASIL, 2012).

A linguagem, portanto, que compreendemos a partir de leituras bakhtinianas, apresenta-se como interação humana que se dá pela comunicação gestual, corporal e verbal. Esta última é composta pelos enunciados, que a tornam individual, impossível de se repetir.

Os enunciados estão sempre vinculados a outros enunciados e possuem autor e destinatário. São pronúncias que esperam uma resposta do interlocutor (BRASIL, 2012).

Falar em linguagem escrita e texto requer falar em enunciados, pois de acordo com Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)”.

Ainda compartilhando das ideias desse autor, temos que cada campo da utilização da língua tem seus próprios tipos de enunciados, que são compostos de elementos como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. É a isso que se dá o nome de gêneros do discurso. Por haver uma infinidade de possibilidades de atividades humanas, os gêneros também existem em grande diversidade:

A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Eles se dividem em gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos): os primários referem-se a discursos da vida cotidiana, já os secundários compreendem os discursos cujo convívio cultural é mais complexo, por isso é mais desenvolvido e organizado, é um “acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana” (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Gêneros, portanto, são tipos de enunciados que proferimos de acordo com a situação de comunicação em que nos encontramos, sejam eles enunciados oralmente ou de forma escrita. Geraldi (1996) exemplifica a questão dos gêneros:

Assim, um texto oral de conversação durante uma refeição tem características diferentes de um texto oral produzido num debate numa reunião sindical. Porque ambos respondem a interesses diferentes, resultam da atividade de sujeitos diferentes (ainda que

possam ser os mesmos sujeitos) e submetem-se a regras diferentes resultantes de práticas históricas diferentes (p. 70).

No caso deste trabalho de pesquisa, o maior interesse reside nas formas de enunciados escritos, que por sua vez também se distinguem de acordo com o gênero – que diferenciam os textos de acordo com seu conteúdo, forma e contexto de enunciação. O ato de escrever, como linguagem, só tem sentido se tiver muito claro o que escrever, para quê e para quem escrever.

A escrita dos textos é uma forma de enunciação, por isso um “ato de linguagem” (BRASIL, 2012, p. 32) que nunca está fora de contexto.

Ao investigar as práticas de escrita existentes no contexto de um curso de Pedagogia, este trabalho apresenta dados que revelam a existência de vários gêneros textuais no cotidiano dos alunos: cartas, diários, bilhetes, artigos científicos, relatórios de estágio, relatos de experiência, memoriais, trabalho de conclusão de curso.

Segundo Brasil (2012), há classificações e terminologias relacionadas à textualidade, que dizem dos contextos de produção e enunciação desses gêneros. São elas: a intencionalidade (empenho de quem escreve para elaborar um discurso), a aceitabilidade (de quem recebe os discursos produzidos), a situacionalidade (adequação do texto ao contexto), a informatividade (ocorrências esperadas ou não) e a intertextualidade (quando um texto depende de outros textos).

A produção escrita na universidade nem sempre proporciona situações reais de comunicação para que tais termos sejam percebidos e vivenciados pelos alunos escritores, o que torna os textos sem significado para eles. Foi possível perceber isto através das análises dos dados, em que emergiram os relatórios como práticas relevantes de escrita.

3.5.2 Compreendendo a escrita na escola para compreender a escrita na universidade.

Neste ponto do trabalho é interessante discutir algumas ideias trazidas por Geraldi (2010) acerca da escrita e das produções textuais no contexto escolar, tentando estabelecer relações com o que ocorre na universidade, no contexto da formação inicial de professores. Isto é possível porque, como veremos, as práticas

instituídas na escola apontadas pelo referido autor e as práticas desenvolvidas na universidade diferem muito pouco entre si. O que mais interessa nesta pesquisa é descobrir quais são as práticas existentes nesse campo, como se encontram definidas e compará-las com o que defendem os estudiosos dessas áreas – linguagem escrita e formação de professores.

Segundo Geraldi (2010), a produção de textos está em pauta nas mídias: seja no anúncio de vestibulares ou na divulgação dos resultados de avaliações externas, é muito comum ver a questão da escrita vinculada a processos educacionais nos veículos de comunicação. É preciso atentar, contudo, para as nomenclaturas atribuídas ao ato de escrever: o termo redação, muito empregado antigamente para dizer dos exercícios de escrita dos alunos, hoje se encontra em desuso, sendo substituído pelo termo produção de textos. Neste, a noção de trabalho e criatividade estão presentes, afastando uma ideia de ato mecânico, dependendo agora das condições, instrumentos e agentes de produção.

Por terem os estudantes assumido um lugar de agentes, acabaram tornando a escrita um ato intransferível, no qual não é possível escrever por alguém (GERALDI, 2010).

No contexto escolar, a escrita tem assumido um viés outro, uma vez que nela o co-enunciador presente no texto – aquele a quem a escrita se destina, o leitor – é unicamente o professor (GERALDI, 2010). A escrita funciona como um treino para quando o aluno tiver de escrever na vida real, como se não escola as situações de ensino-aprendizagem e produção de textos fossem “de mentira”, isto é, meramente fictícias e sem sentido com a vida dos alunos.

Por ser dessa forma, Geraldi (2010) aponta para a relação hierárquica entre quem escreve e quem lê: aquele que escreve deve provar que sabe e aquele que lê deve avaliar e julgar o saber do primeiro.

Na universidade é possível verificar uma situação semelhante à existente na escola regular que evidencia essa mesma hierarquia. Primeiramente, na universidade se escreve a partir da leitura de um texto científico, durante as avaliações (provas) e relatórios de estágio supervisionado, ou seja, espaços em que o aluno que escreve deve provar que aprendeu determinados conteúdos. Em

segundo lugar, a leitura de tais escritas universitárias se dá apenas pelo docente responsável por cada disciplina.

Trabalhada esta visão e compreensão de escrita durante tantos anos na escola regular, a escrita chega aos olhares da sociedade também carregada de mitos e inseguranças: “os processos de educação, como se sabe, não permitem um autêntico ingresso no mundo da escrita [...] escrever é coisa para gênios” (GERALDI, 2010, p. 146). Para dar conta de desmitificar essa compreensão da produção de textos, Geraldi (2010) apresenta a ideia de que escrever na realidade é trabalho, e não fruto de um dom divino que poucos possuem. No processo de escrita, a criatividade do autor está presente o tempo todo, ou seja, o autor imprime em suas escritas marcas e percepções que são criações só suas. É acerca da noção de autoria que discorro agora.

Para Serafim e Oliveira (2010), o conceito de autoria vai ao encontro das ideias de Geraldi (2010) e estão baseadas também nas teorias de Bakhtin:

concebemos a autoria não como algo mítico ou como um dom especial, mas como o trabalho produtivo de nossa relação de sujeitos com a linguagem verbal e não verbal. Ou seja, a autoria seria um conjunto de estratégias que o autor utiliza para mostrar-se como responsável pelo ato de dizer (p. 18).

Bakhtin (2003), por sua vez, afirma que

A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. As formas de autoria e o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante [...]. A posição hierárquica correlativa do destinatário do enunciado [...] Tudo isso determina o gênero, o tom, o estilo do enunciado: a palavra do líder, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. É isso o que determina a forma da autoria. A mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais (p. 389-390).

Dessa forma, todas as pessoas são autoras, pois sempre ocuparão um lugar na enunciação e seus enunciados assumirão a forma de um gênero (oral ou escrito). Autoria, portanto é a tomada da responsabilidade por colocar a própria voz no que se diz – ou se escreve (BAPTISTELLA; CHALUH, 2014). Ainda que um sujeito esteja reproduzindo de certa maneira o enunciado de outrem, o modo como se faz a reprodução, o contexto no qual está inserido e o seu interlocutor definem a sua

singularidade de dizer, as formas próprias de dizer são únicas daquele sujeito, então é sua criação, sua autoria.

Nesse sentido, Dias e Eisenberg (2015, p. 195) contribuem com uma pesquisa que investigou a questão do plágio nos cursos de licenciatura de universidades públicas, privadas e confessionais, evidenciando que falta diálogo nesses espaços formativos acerca do que seja autoria e do que seja plágio, e da relação entre ambos. Os autores discutem ainda a necessidade de esclarecer com os licenciandos a importância de colocarem sua voz em suas escritas:

É preciso que o licenciando entenda que sua voz é importante e que a virtude de autorar não se encontra apenas nas mãos de doutorandos, professores universitários ou acadêmicos de renome. Acreditamos que todos podem ser autores, a partir do momento em que são levados à prática da escrita, de modo que se uma um pensamento a uma técnica.

Assumir isso no contexto da formação inicial de professores requer entender essas ideias de outro ponto de vista, o de que o “plágio” nem sempre é, de fato, plágio. Isto é, a partir do momento que o sujeito se apropria dos dizeres de outrem, as palavras não são desse outro, mas dele. Não se trata, portanto, de estar copiando as ideias sem referenciar a fonte autoral, mas sim de ressignificar as palavras que já foram incorporadas e que agora são próprias do sujeito que fala. Esta situação precisa ser problematizada: como os docentes dos cursos de formação poderão orientar seus alunos, futuros professores, para que compreendam que existe uma diferença entre plagiar e se apropriar de palavras de outros, ressignificando-as para dizê-las de novo à sua maneira.

Levando isso em consideração, acredito que seja importante pensar na questão da mediação do professor em relação aos processos de escrita dos alunos. Quem trata da mediação é Vigotski. O autor chama de “Zona de Desenvolvimento Proximal” à distância entre o que o aluno consegue fazer com independência (desenvolvimento real) e aquilo que consegue realizar com a ajuda de alguém mais capaz (desenvolvimento potencial), que pode não necessariamente ser o seu professor. E é a partir da compreensão da existência desta distância que o professor pode mediar o trabalho dos alunos na produção de textos. Geraldi (2010) discute a produção escrita no contexto escolar e diferencia “redação” de “produção de texto” sinalizando que para que esta última possa acontecer se faz necessário pensar o professor como co-autor, destacando assim a mediação do professor.

Partir do já conquistado para chegar a outros aspectos do tema e a outras formas de tratá-lo e de apresentá-lo (esta apresentação responde sempre a condições discursivas de produção) é o caminho proposto quando da virada da 'redação' para a produção de textos. Trabalhar entre o sabido e o potencial é a forma de mediação do professor, que se torna assim um co-autor dos textos de seus alunos: faz junto e ambos avançam em suas capacidades de produção de novos textos (GERALDI, 2010, p. 170).

Na universidade os alunos devem cumprir obrigatoriamente a entrega de um artigo ou trabalho acadêmico, o conhecido TCC, no final do curso. Para a realização deste trabalho, os alunos contam com o apoio e orientação de um docente que podem escolher de acordo com a temática de interesse de cada um. Encontramos aí um espaço de mediação no processo de escrita.

Além disso, é comum em projetos de pesquisa e extensão a elaboração de trabalhos científicos para apresentação em eventos acadêmicos, como forma de divulgação do conhecimento produzido e sistematizado na universidade. Tais trabalhos são escritos pelos alunos em parceria com seus professores, que assumem o papel de orientadores, e por isso, co-autores: leem, releem, retificam. Este movimento faz com que o aluno aprenda agindo sobre seu texto e também o professor avance em seus conhecimentos acerca da produção textual.

Geraldi (2010) ainda defende a escrita dizendo que "é o texto o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e a instabilidade da língua. (...) No texto se encontram os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos" (p. 168-169).

Sendo assim, ao privilegiar a escrita de textos em contextos tanto escolares como universitários, coloca-se em evidência o ato de explicitar ideias, concepções e contradições dos autores e co-autores.

CAPÍTULO 4: PROPOSTA PEDAGÓGICA E DISCIPLINAS CURRICULARES – ESPAÇOS PRIVILEGIADOS PARA A ESCRITA?

Neste capítulo apresento algumas reflexões surgidas a partir do momento em que me dediquei a olhar para o curso de Pedagogia em pauta nesta pesquisa, em relação à escrita que se produz nesse contexto de formação.

Busquei em documentos como o PPP e as ementas das disciplinas do referido curso, algo que explicitasse a necessidade de proporcionar a escrita no contexto da formação inicial de professores, bem como outros dizeres que pudessem demonstrar o lugar que a escrita ocupa dentro da proposta pedagógica e da grade curricular.

Para pensar nas potencialidades das práticas de escrita para a constituição docente é preciso identificar os espaços que permitem – e, se não permitem, por que não o fazem – o desenvolvimento de vários tipos de escrita: de si mesmo, do conteúdo, das experiências, entre outros.

Primeiramente, apresento as considerações realizadas a partir da leitura do PPP do curso da Licenciatura Plena em Pedagogia da já referida universidade na busca por indícios de práticas de escrita. Este documento faz referência várias vezes a regulamentações nacionais acerca da formação de professores no Brasil e estabelece relações entre as necessidades formativas apontadas por estudos teóricos e as necessidades apresentadas pelo público-alvo do curso, constituinte da realidade educacional do câmpus universitário.

Em seguida, apresento as ementas que fazem parte da grade curricular da Pedagogia e que explicitam no documento a existência de práticas de escrita. A estrutura curricular desse curso é constituída pelas disciplinas, que são obrigatórias, de aprofundamento ou optativas, e que englobam a formação geral e profissional. Dentro do escopo das disciplinas existem as Práticas como Componente Curricular (PCC), que visam inserir os alunos da graduação em práticas investigativas e ligadas à prática docente, e que dentro do contexto do curso são chamadas de Projetos Integradores (PI) e a cada semestre configuram uma proposta diferente, de acordo com os docentes e as temáticas das disciplinas que o englobam. Além das

disciplinas, existem os estágios curriculares que devem ser realizados em instituições de ensino público e abrangem o Ensino Fundamental I, a Educação Infantil e a Gestão Escolar. Por fim, é exigido o cumprimento de atividades acadêmicas, científicas e culturais, que serão explicitadas de forma mais ampla nas páginas seguintes.

Os projetos de extensão se referem à participação dos alunos em atividades cujas propostas estão vinculadas à questão social, no sentido de que os conhecimentos produzidos através dos estudos desenvolvidas no âmbito de cada um dos projetos devem procurar atender às necessidades da sociedade. A proposta de formação do curso estruturada dessa maneira dialoga com as atividades desenvolvidas nos Projetos vinculados ao Programa do Núcleo de Ensino, com os projetos de extensão universitária e com o Pibid. Destaco que o Pibid não foi uma proposta contemplada no PPP de 2006⁴, uma vez que o referido Programa teve início em 2007.

No curso, das quarenta e cinco disciplinas existentes, apenas nove citam a escrita na metodologia ou no conteúdo. Dentre essas nove, os alunos citaram nas entrevistas apenas quatro, como disciplinas em que consideram que escrevem bastante. Mas os alunos citaram ainda outras três disciplinas como espaços no curso em que escrevem muito sendo que nas ementas dessas três disciplinas não é explicitada nenhuma proposta vinculada à escrita.

4.1 O Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia e a formação de futuros professores.

Ao ler superficialmente o PPP do curso de Pedagogia⁵ construído em 2006, cheguei a constatar equivocadamente que a escrita não estava presente nas

⁴ Segundo consta em PPP (2014, p. 20) “Ressaltamos que para além das atividades propostas na grade curricular, os alunos têm a possibilidade de participar em projetos de extensão (PROEX/UNESP), em projetos vinculados ao Programa do Núcleo de Ensino (PROGRAD/UNESP), no Programa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES) e ainda podem desenvolver projetos de Iniciação Científica, com bolsa do CNPq ou sem bolsa”.

⁵ Lembro que este trabalho trata do PPP do curso de Pedagogia elaborado em 2006. Destaco que no momento da escrita deste trabalho o PPP reelaborado em 2014 e implementado em 2015, estava sendo avaliado pelo Conselho Estadual da Educação (CEE). Este fato guarda relação com nova estruturação para atender a Deliberação n° 111/2012 que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos cursos de graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, alterada pela Deliberação n° 126/2014; adequar-se à Resolução CNE 02/2000 (Conteúdos de educação Ambiental); à resolução CNE 01/2004 (Conteúdos de Relações Étnico-raciais, Cultura Afro-brasileira e indígena), à Resolução CNE 01/2002 (Conteúdos

propostas ali explicitadas. Cabe ressaltar que, de maneira rasa, não foi possível detectar as práticas da escrita defendidas por uma proposta de formação que, após nova leitura se mostrou outra. Quero dizer com isso que para enxergar as práticas da escrita que se encontram implícitas no PPP, foi preciso investir um olhar outro, que viu além das palavras impressas, muitos indícios que indicam a prática da escrita.

Retomando as ideias de Ginzburg (1989) acerca dos indícios e pistas reveladoras durante a nova leitura do PPP, cheguei a desvelar algo que para esta pesquisa é de fundamental importância: dentro do que é chamado “princípio norteador” para o curso de formação inicial estão as brechas para a escrita. Tratam-se das práticas investigativas.

Na graduação, os alunos são colocados em situações que precisam de uma atitude de pesquisa. Nesse sentido, o curso proporciona espaços para que os alunos iniciem práticas investigativas. Disciplinas, estágios, projetos, espaços para pesquisa e extensão como os explicitados nas páginas 18 e 19 deste trabalho, tudo isto visa articular os conhecimentos teóricos com atividades ligadas à prática, sempre buscando a reflexão e sistematização das experiências, que dão origem aos relatórios, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), artigos científicos, ou seja, à produção do conhecimento na forma escrita, preponderantemente na forma de relatórios.

O eixo formador deste curso de formação inicial de professores é a pesquisa, e a escrita está atravessada por ela. Formar professores que saibam investigar seu próprio trabalho, que interrogam a realidade, e que fundamentem seu trabalho “na perspectiva do triplo movimento sugerido por Schön (1990): *da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação*” (UNESP, 2006, p. 15, grifo do autor).

A prática de investigação e pesquisa com registro escrito encontra-se nas atividades de Prática como Componente Curricular (PCC), que visam “favorecer a reflexão, por parte do futuro profissional, sobre a organização da educação brasileira

a partir da interação e da teorização sobre as práticas que consubstanciam nossa cultura escolar e nossa tradição educacional” (UNESP, 2006, p. 10). A carga horária referente à PCC é cumprida através dos Projetos Integradores (PI), cuja finalidade é

favorecer o envolvimento gradativo do aluno em temáticas específicas do campo educacional e com vistas a contribuir para a articulação entre diferentes campos teóricos como fundamento para a compreensão das práticas que consubstanciam o universo dos diferentes espaços educacionais em estudo, os PIs versarão sobre temas tratados pela disciplina ou pelo conjunto de disciplinas do semestre (UNESP, 2006, p. 12).

As propostas de atividade do PI acontecem semestralmente integrando determinadas disciplinas, sendo que uma delas atua como articuladora, ou seja, fica responsável pelas pontes que unem os temas abordados em cada disciplina com os projetos desenvolvidos na prática, seja na escola ou em outro contexto educativo.

O Parecer do CNE/CP 009/2001 e da Resolução do CNE 01, de 15 de maio de 2006 apresentam os seguintes dizeres sobre as atividades propostas pelo PI:

(...) com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o **registro de observações realizadas**, resolução de situações problemas, características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática contextualizada pode vir até a escola de formação por meio das tecnologias de informação, de **narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos**, de situações simuladas e estudo de casos (UNESP, 2006, p. 11, grifo nosso).

Acerca da citação, é possível inferir que o registro das observações seja uma oportunidade aberta para a prática da escrita das vivências ocorridas em campo, quando o futuro pedagogo entra em contato com a realidade educativa.

Além desses espaços formativos que guardam o lugar da escrita, ainda existe o espaço do TCC e das atividades acadêmico-científico-culturais, que estão organizadas em seis eixos distintos: “1- Pesquisa/Ensino/Extensão”; “2- Representações e participação em eventos de classe”; “3- Participação em eventos científicos”; “4- Produção Acadêmica”; “5- Atividades e Produção Artístico-Cultural” e “6- Atividades de apoio e de cunho social”⁶. Dentre eles apenas 1, 3, 4 e 5 parecem possibilitar a prática da escrita durante o desenvolvimento das atividades. O TCC “permite ao aluno exercitar-se no campo da investigação científica” (UNESP, 2006,

⁶ Fonte:

<http://ib.rc.unesp.br/Home/DivisaoTecnicaAcademica/SecaodeGraduacao/atividades_ped.pdf>.

p. 17-18), articulando conhecimentos. As atividades acadêmico-científico-culturais têm o “objetivo de valorizar e estimular a produção do conhecimento pelo aluno como elemento essencial para a formação integral do educador” (UNESP, 2006, p. 18).

Ainda que estes dois espaços estejam atrelados a normas técnicas que de certa forma modelam as produções textuais, são momentos em que os alunos da graduação, futuros professores, são mobilizados a exercitarem a prática da escrita acerca de temáticas que mais lhes inquietam.

Ao abordar a questão dos estágios supervisionados, o documento do curso de Pedagogia explicita, além da carga horária, as disciplinas que estão vinculadas à prática do ensino nas escolas regulares. Cada um dos três tipos de estágio que devem ser realizados obrigatoriamente pelos futuros professores; sendo eles “Estágio Supervisionado I: Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, “Estágio Supervisionado II: Prática Escolar em Gestão Escolar e Orientação Educacional” e “Estágio Supervisionado III: Prática Escolar e Docência da Educação Infantil”; conta com momentos para orientação e reflexão, juntamente com o docente responsável, acerca do que é feito fora da universidade. Tais momentos ocorrem nas disciplinas que estão articuladas ao estágio: “Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, “Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de prática em gestão e orientação escolar” e “Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de prática de ensino na Educação Infantil” respectivamente. Nesta última disciplina vinculada ao estágio supervisionado III, ainda acontecem algumas reuniões de orientação extraclasse, de acordo com a disponibilidade da professora responsável e do(a) aluno(a) da graduação, para planejar algumas atividades a serem desenvolvidas na escola. Como já referido na anteriormente, o gênero relatório está muito presente nas situações de enunciação dos graduandos, e no caso das disciplinas aqui mencionadas, ele consta como exigência no encerramento das atividades.

Dentre os temas para reflexão estão

[...] o trabalho do professor em sala de aula: os conteúdos, a relação com os alunos, as questões disciplinares, a atualização do professor em relação às novas orientações curriculares e as questões referentes

à observação, ao **registro** e à avaliação da aprendizagem” (p. 41, grifo nosso).

Dessa forma, pressupõe-se que ocorram escritas – além do emprego de outras linguagens e formas de registrar – durante a realização do estágio supervisionado que contemplem o processo de aprendizagem dos alunos acompanhados ou da docência por parte do aluno da graduação.

No tópico a seguir, apresentarei algumas disciplinas desse curso de Pedagogia que em suas ementas apontam a questão da escrita. Explicitarei o título da disciplina, a parte do plano de ensino da mesma em que é citada a escrita e a que gênero ela pertence.

O sentido de trazer essas disciplinas aqui reside em compreender em que momentos do curso os futuros professores se deparam com a linguagem escrita como prática constante.

4.2 Inventariando a escrita no curso de Pedagogia nas ementas das disciplinas.

A análise documental deste trabalho contemplou a leitura das ementas das disciplinas ministradas no curso de Pedagogia no qual os entrevistados estão matriculados. Como referido anteriormente na metodologia de pesquisa, das quarenta e cinco disciplinas oferecidas na graduação, entre obrigatórias, optativas e de aprofundamento (termos estes que serão explicitados mais adiante), apenas nove citam na metodologia de ensino ou no conteúdo programático a escrita ou a produção de textos. Isto representa 20% do total de disciplinas do referido curso de formação de professores.

Três disciplinas foram citadas pelos entrevistados durante suas falas como sendo disciplinas nas quais escrevem muito, ou que a prática de escrita aparece constantemente, mas em suas ementas nada consta acerca da escrita. São elas: “Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Língua Portuguesa”, disciplina de cumprimento obrigatório, exceto em casos de equivalência quando o graduando já tenha cursado disciplina equivalente em outro curso no qual fora formado, ministrada no 2º ano; “Literatura infantil: um enfoque histórico-cultural”, disciplina de aprofundamento no 3º ou 4º ano, o que significa que é oferecida pelo curso de Pedagogia (Departamento de Educação) em meio a outras disciplinas oferecidas,

cabendo ao graduando a escolha por uma ou outra, de acordo com seus interesses, desde que sejam cumpridas quatro disciplinas ao longo da graduação. Outra disciplina mencionada foi “Política educacional brasileira I: educação infantil e ensino fundamental” (obrigatória no 2º ano). No entanto, como dito anteriormente, a ementa de cada uma destas disciplinas não traz a questão da escrita em seus tópicos.

Nove disciplinas trazem explicitamente a existência da escrita em seu documento. É interessante destacar que as disciplinas pertencem a áreas muito diversificadas, o que me leva a pensar que a presença da escrita nelas seja decorrente da prática de ensino assumida por cada docente ao organizar suas aulas e não pelo fato de pertencerem a esta ou àquela área.

A relação das disciplinas e suas áreas podem ser verificadas na tabela a seguir:

Tabela 4 – As disciplinas, suas áreas e eixos temáticos.

Disciplina	Área	Eixo
“Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos”; “Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas”; “Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente”; “Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Língua Portuguesa”; “Literatura infantil: um enfoque histórico-cultural” “Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Educação Física”	Didática e metodologia do ensino	Teorias e práticas pedagógicas
“História da educação moderna e contemporânea”	História	

“Orientação sexual na escola”; “Dimensões psicossociais do cotidiano escolar”	Psicologia	Fundamentos da Educação
“Sociologia da educação”	Sociologia	
“Pesquisa educacional: construindo o projeto de pesquisa”	Pesquisa educacional	Projetos de integração e práticas investigativas
“Política educacional brasileira I: educação infantil e ensino fundamental”	Política educacional	Políticas e gestão da Educação

Fonte: Departamento de Educação. Organização: Baptistella, 2015.

A seguir apresento as nove disciplinas que em suas ementas trazem a questão da escrita. Dessas, quatro foram também citadas pelos sujeitos da pesquisa no momento da entrevista: “Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente”, “Pesquisa educacional: construindo o projeto de pesquisa”, “Sociologia da educação” e “Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas”. Elas são de caráter obrigatório, ou seja, não há escolha para os discentes quanto a seu cumprimento, salvo nos casos de solicitação de equivalência aceita:

“Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Educação Física”, ministrada no 1º ano. A questão da escrita encontra-se no campo reservado à metodologia do ensino, encontrada como estudo e produção de textos.

“Sociologia da educação”, ministrada no 1º ano: na metodologia do ensino, temos muito bem explicada a forma de escrita proposta pela disciplina. Em um dos itens, enfatiza-se a elaboração de um texto individual: este texto aborda o tema definido pelo aluno a partir do plano de leitura, da exposição do professor e dos debates realizados em classe. O aluno desenvolverá este texto de modo progressivo aproveitando os conteúdos refletidos em cada aula.

“Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente” também é uma disciplina oferecida no 1º ano. Questões referentes à escrita: na metodologia do

ensino da disciplina temos que haverá atividades individuais e grupais a partir dos temas estudados, de questões levantadas pelos estudantes (caderno de registros), de estudo de casos e/ou situações problematizadoras. O caderno de registros, portanto, revela a existência da prática de escrita.

“História da educação moderna e contemporânea”, ministrada no 2º ano: também no campo da metodologia do ensino, temos a redação de legendas e de pequenos textos explicativos que acompanharão o material pesquisado a ser (re) produzido para apresentação à sala.

“Pesquisa educacional: construindo o projeto de pesquisa”, ministrada no 3º ano: a escrita aparece, neste caso, em meio ao conteúdo programático, no qual enfatiza em um dos itens a redação do texto científico.

“Dimensões psicossociais do cotidiano escolar”, de cumprimento obrigatório no 4º ano: em sua metodologia do ensino encontramos os trabalhos escritos sobre o conteúdo previsto.

“Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos”, a ser cursada no 4º ano: como metodologia do ensino, há a elaboração de síntese de leituras e do debate, assim como avaliação através da elaboração de um texto apresentando a síntese do conteúdo estudado.

As próximas disciplinas que em suas ementas trazem a questão da escrita são denominadas de aprofundamento, o que quer dizer que são pré-definidas pelo curso de Pedagogia (juntamente a outras disciplinas relacionadas a outras temáticas) e oferecidas no decorrer do terceiro e do quarto ano, sendo necessário o cumprimento de quatro disciplinas de aprofundamento escolhidas pelos graduandos de acordo com seus interesses ao longo dos anos.

“Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas” pode ser cursada no 3º ou no 4º ano do curso. Sua metodologia do ensino compreende a discussão de situações problematizadas trazidas pelo futuro professor, da sua vivência pedagógica, no decorrer da disciplina (os registros escritos – Diários de Campo – constituem material privilegiado para essas discussões). A menção aos registros escritos mostra a presença da prática de escrita.

“Orientação sexual na escola” também pode ser cursada no 3º ano ou no 4º ano: além desta disciplina constar de aulas expositivas, estudo dirigido e leituras, a metodologia do ensino compreende a elaboração de textos também.

Todas essas disciplinas se distribuem ao longo dos quatro anos do curso de Pedagogia e as disciplinas de aprofundamento ou optativas são escolhidas em meio a outras opções, que no caso são disciplinas que não explicitam a escrita em suas ementas, pois isso elas não aparecem aqui.

Ressalto agora que dessas nove disciplinas, seis trazem a questão da pesquisa em suas ementas. A pesquisa atravessa a prática da escrita, ou seja, as escritas promovidas nessas disciplinas estão vinculadas a alguma atividade investigativa que deve ser desenvolvida pelos alunos da graduação. Seja na forma de relatórios após observações ou de artigos sobre determinadas temáticas exploradas em sala de aula, os alunos precisam escrever assumindo uma atitude investigativa perante o objeto de estudo.

No conteúdo programático da disciplina “Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Educação Física” têm-se as concepções de pesquisa e ensino em Educação Física, conhecimento, pesquisa e prática social como construção da realidade e a pesquisa na área da Educação Física escolar.

Em “Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente” os seminários de pesquisa estão na metodologia do ensino para tratar dos temas da Didática.

Na disciplina “Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas” um dos objetivos é ampliar a formação inicial do futuro professor-pesquisador. Um dos conteúdos programáticos se trata das concepções acerca do professor-pesquisador e da atitude e postura investigativa na prática pedagógica.

Em “História da educação Moderna e Contemporânea”, as pesquisas em grupo sobre material iconográfico que retratem a história da educação brasileira têm lugar reservado na metodologia do ensino.

A disciplina de “Orientação sexual na escola” prevê pesquisas de campo na metodologia de seu curso.

Por fim, em “Pesquisa educacional: construindo o projeto de pesquisa” é onde as questões da pesquisa e da escrita aparecem mais entrelaçadas, pois esta disciplina auxilia os alunos da graduação a pensarem e começarem a elaborar – por escrito – seu projeto de pesquisa que dará origem ao TCC. Nos objetivos da disciplina constam: conhecer as dimensões necessárias para a construção de projetos de pesquisa e reconhecer as contribuições do levantamento bibliográfico e da delimitação do objeto de pesquisa para os trabalhos científicos. No conteúdo programático encontram-se: elaboração do projeto de pesquisa em educação, partes que constituem um projeto de pesquisa e o que é objeto de pesquisa. Na metodologia do ensino, por sua vez, estão a observação, interação e construção com/de projetos de pesquisa.

Como é possível observar, as práticas relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa e de posturas investigativas estão presentes na maioria das disciplinas que foram apresentadas por explicitarem o lugar da escrita no decorrer de seus cursos. Pesquisar e escrever são ações que parecem caminhar juntas durante boa parte do processo de formação inicial docente neste curso de Pedagogia.

CAPÍTULO 5: OUTRAS HISTÓRIAS QUE QUERO CONTAR - ANÁLISES DAS ENTREVISTAS.

Este trabalho vem contando histórias⁷ que ficam implícitas nas entrelinhas de um projeto pedagógico, de uma ementa, de trabalhos publicados em diversos meios acadêmicos. A história que agora quero contar tem como personagens principais oito alunos, sendo sete mulheres e um homem, regularmente matriculados no curso de Pedagogia noturno de uma universidade pública de nosso país. Junto com a história deles, entrelaçarei a minha história como ex-aluna deste mesmo curso e universidade.

A história que eles compartilharam comigo durante as entrevistas que me concederam contribuem como dados qualitativos para a produção de novos conhecimentos acerca da formação inicial de professores, principalmente com relação à contribuição da escrita para essa formação.

Apesar de apresentarem contextos familiares distintos, estarem vinculados a empregos diferentes e nem todos participarem dos mesmos projetos universitários, nem frequentarem a mesma turma, todos juntos estão se constituindo professores na relação que estabelecem uns com os outros, comigo enquanto ex-colega de curso, futura colega de profissão e pesquisadora.

Trata-se de uma história marcante, que acompanhará cada sujeito pelas escolas e salas de aula que se inserir. Trata-se de uma história de trajetórias, caminhos e descaminhos pela escrita ou pela não escrita, como aquela que ficou impedida de ser colocada em palavras, que ficou proibida, cerceada. Academicamente falando, neste capítulo atendo-me na análise dos dados produzidos através de entrevistas conforme apresentações do Capítulo 1.

A partir do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), debrucei-me sobre os depoimentos dos sujeitos da pesquisa a fim de encontrar detalhes reveladores, pistas que, ainda que discretas, evidenciem as práticas de escrita existentes no referido curso, a relação que os sujeitos têm com a escrita ao longo da vida, de que

⁷ Lembro o(a) leitor(a) que as histórias foram compartilhadas pelos sujeitos a partir de entrevistas inspiradas na História Oral temática.

maneira compreendem essa linguagem – se enxergam contribuições à formação como futuros docentes.

Dessa forma, elenquei alguns itens fundamentais para abordagem nesta pesquisa de mestrado, relacionando as falas e iluminando-as com os referenciais teóricos que julgo adequados.

Cabe explicitar que para encontrar as pistas nas falas dos entrevistados utilizei como se fossem lentes: a minha experiência como pedagoga formada pelo mesmo curso no qual realizo a pesquisa, minhas experiências como alguém que escreve e tem bastante relação com a escrita há algum tempo, as leituras que realizei ao longo de minha formação; seja para o desenvolvimento deste trabalho ou de outras leituras da vida; meu acesso aos áudios das entrevistas, que permitiram captar entonações reveladoras em alguns trechos, também contribuíram para que eu enxergasse indícios interessantes para discutir a escrita no contexto da formação inicial docente, pois “a entoação permite colocar algo novo no próprio ato de fala, algo que é particular ao falante, e implica, portanto, sua singularidade” (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 105).

Um enunciado entonado faz todo o sentido: é pela entonação que a palavra se relaciona com a vida, por isso ela é social (BAKHTIN, 2011). Dessa forma, se os dizeres dos entrevistados não me forneciam subsídios suficientes para encontrar as pistas necessárias para compreender suas ideias acerca de determinado tema, sua expressão, seu tom no momento de falar puderam revelar indícios para que eu discutisse o assunto em pauta. De acordo com Jobim e Souza (2012), “a entoação é especialmente sensível a todas as vibrações sociais e afetivas que envolvem o falante e, principalmente, observar como ela atua constituindo e se integrando ao enunciado como parte essencial da estrutura de sua significação (p. 105)”.

Além de contar com esse arcabouço para compreender o que os entrevistados contavam, foi necessário olhar para além do que eles diziam. A resposta para uma pergunta pôde contribuir para compreender também outros aspectos da relação que os alunos mantêm com a escrita enquanto futuros professores.

5.1 Quem são os personagens dessa história?

Ainda que já tenha descrito brevemente alguns dados sobre os sujeitos dessa pesquisa, faz-se necessário agora contar um pouco da história de vida deles, dando mais vida aos diálogos que são estabelecidos mais adiante, lembrando que a idade de cada um deles está relacionada ao momento das entrevistas que aconteceram entre novembro de 2013 e março de 2014.

Nancy tem 20 anos de idade, participa de projeto vinculado ao programa do Núcleo de Ensino e desde criança sonhava em ser professora. Estudou em escola pública durante o Ensino Fundamental I e em escola particular durante o Ensino Fundamental II e Médio. Esta futura professora já trabalhou em uma escola como monitora eventual e também como auxiliar administrativo na mesma instituição.

Apresento agora a companheira de turma de Nancy, a Talita: é a mais jovem dentre os entrevistados, com 18 anos de idade, e estudou integralmente em escolas públicas. Momentos antes da entrevista disse que sempre se identificou com a área de educação e que com a pedagogia não estaria presa somente a uma disciplina ou uma aula. Talita já fez estágio em uma escola como monitora de informática e atualmente trabalha em uma loja de roupas. Não é participante de projetos de extensão universitária.

Agora é a vez dos colaboradores do 2º ano da Pedagogia: Jéssica e Bianca. A primeira tem 19 anos e participa do Pibid. Jéssica sempre estudou em escolas privadas e sua mãe é dona de uma escola, por isso teve experiência na Educação como auxiliar de sala e professora de Inglês. A segunda, Bianca, tem 21 anos, não é participante de projetos na universidade e tem bastante experiência na área educacional, pois desde os 16 anos trabalha como professora de Inglês e Informática em escolas privadas e atualmente atua como coordenadora de uma escola de informática e idiomas. Bianca sempre estudou na rede privada de ensino.

Raquel foi a primeira entrevistada matriculada no 3º ano de Pedagogia. Também possui 21 anos de idade e participa de projeto de extensão universitária. Cursou o Ensino Fundamental I e II em escolas públicas e o Ensino Médio em uma escola particular, sendo que nesta última trabalhou com a Educação Infantil no mesmo período em que cursava o Ensino Médio. Este foi o motivo que a fez escolher Pedagogia na hora de prestar vestibular.

Otávio é outro colaborador do 3º ano. Ele possui 41 anos de idade e não participa de projetos de extensão. Estudou integralmente em escolas públicas e atualmente trabalha como funcionário público municipal na área da saúde. Revelou que sempre desejou ser professor, pois em sua família há muitas pessoas com esta profissão – uma delas é seu pai – e até mesmo em testes vocacionais o resultado que sempre aparecia era a profissão docente.

Lavinia é uma das entrevistadas do 4º ano de Pedagogia. Durante sua vida estudantil passou por diversas escolas, privadas e públicas. Hoje, aos 22 anos, participa de projeto de extensão na universidade e já teve várias experiências na área da Educação: estagiou em escolas públicas e particulares, ministrou aulas de informática e atuou como aluna-pesquisadora em escola de uma rede pública municipal.

Completando o grupo de entrevistados está Lúcia. Também matriculada no 4º ano com 22 anos de idade, não participa de projetos de extensão universitária e estudou integralmente em escolas públicas. Sua experiência na área da Educação começou como monitora em uma escola particular e atualmente trabalha como professora de educação infantil na mesma instituição.

5.2 A relação dos graduandos com a escrita: onde, como e quando começou?

Neste tópico apresento alguns depoimentos que revelam o momento da vida em que os graduandos começaram a ter contato com a escrita: onde o incentivo a escrever começou, quem alimentava o desejo por colocar no papel a vida e os aprendizados dela resultantes, que idade possuíam na época e quais gêneros textuais e portadores de textos predominavam entre os sujeitos da pesquisa.

Para Nóvoa (1995b), as trajetórias de vida e formação nos levam a sermos os professores que somos. Assim, é importante compreender que a formação começa bem antes do ingresso da pessoa no curso superior, por isso é relevante buscar indícios de quando os futuros professores se deram conta de ter iniciado uma relação com práticas da escrita.

É necessário que haja uma interação entre as dimensões pessoais e profissionais da formação docente. Dessa forma, o futuro professor irá se apropriar

dos processos formativos (desenvolvidos na universidade, por exemplo), relacionando-os e ressignificando-os com suas histórias de vida (NÓVOA, 1995b).

Um dado interessante diz respeito à idade em que os alunos afirmaram ter começado a escrever ou intensificar seu contato com a escrita. Com exceção de uma entrevistada, que afirmou nunca ter tido um diário ou agenda no qual mantivesse a prática de escrita, os demais entrevistados revelaram que foi na pré-adolescência e na adolescência – dos 10 aos 14 anos de idade – que começaram a se relacionar com a escrita estreitamente, através de cadernos de poesias, cartas, agendas e diários.

A faixa etária mais mencionada como sendo a época da vida na qual a escrita esteve em ascensão foi dos dez anos para cima. No memorial que constitui o Capítulo 2 deste trabalho, explico algumas experiências que tive com a escrita durante meu processo formativo que também ocorreram nesse período de minha vida. Acredito que isto se deva ao fato de que nessa idade, o domínio da escrita nos torne mais seguros para colocar no papel as ideias que desejamos e a imaginação ainda não está capturada pelos compromissos do dia a dia, pelo tempo e outros fatores que às vezes nos atrapalham a escrever.

5.2.1 A escrita na família.

A seguir apresento as falas dos sujeitos desta pesquisa que se referem à escrita realizada em contexto familiar, na vida pessoal dos entrevistados, por incentivo dos pais ou demais familiares.

Otávio conta sua história entrelaçada à escrita, revelando a necessidade de se apropriar da linguagem para se comunicar com os parentes distantes, seus reais interlocutores:

“Eu morava em São Paulo, tinha parentes aqui e morava lá. E na minha época não existia e-mail, não existia mensagem de telefone, então existia muita carta. Então como morava lá, eu me comunicava com meus parentes por carta. Achava muito interessante, muito legal, porque conseguia resumir os fatos que aconteciam com a gente, assim, o que acontecia em 15 dias resumir em duas folhas de caderno. Então o meu contato com a escrita foi muito por carta escrita à mão. Na minha época era muito por carta escrita, esse foi meu primeiro contato com a escrita” (Otávio, Entrevista, 23/01/2014).

Neste trecho da fala de Otávio há pistas que nos permitem pensar no quanto o avanço da tecnologia leva as pessoas a se relacionarem com a escrita de uma maneira diferenciada. As mensagens de telefone e e-mails são textos que escrevemos (digitamos) rapidamente e enviamos aos destinatários com uma praticidade que não existe na carta.

Além disso, a frequência com que as pessoas enviavam cartas umas às outras, justamente pelo fato da demora, era menor. Vez ou outra se resumia os acontecimentos de um longo período de tempo para informar o interlocutor de tudo que se julgava importante.

Agora sem o elemento envelope, caneta, folha de papel e selo, a escrita chega a seu destino cada vez mais depressa e de maneira impessoal, uma vez que não carrega a grafia da pessoa que escreveu, as marcas da dobra no papel e até mesmo o cheiro.

A seguir apresento um trecho da fala de Jéssica que também valoriza o ato de escrever de próprio punho, pois ela vem dialogar com Otávio, reforçando o sentido outro da escrita à mão:

“Não sou dessa de anotar no celular, gosto do caderno, do papel, guardo com muito carinho. Acho que contribui pra você organizar seu pensamento, organizar sua ideia, firmar sua personalidade, acho que é um tanto quanto pessoal. Eu gosto do papel, gosto de escrever, tem a minha letra, tem a minha cara, acho que consigo passar mais aquilo que estou querendo dizer quando estou no papel. Eu nunca escrevo um texto direto no computador, seja para pesquisa, seja pessoal, sempre escrevo à mão, tenho um caderno daqueles de 15 matérias que é só de rascunho, escrevo tudo na mão e depois eu digito. É uma coisa minha, eu não gosto de livro digital, eu não gosto”
(Jéssica, Entrevista, 14/03/2014).

Os dois entrevistados elucidam que hoje em dia, como sabemos, a escrita é objeto de fácil acesso. Em um instante escrevemos o que nos é mais importante e enviamos a quem quisermos, quantas vezes forem necessárias, utilizando tantos quantos caracteres forem precisos.

Já para Nancy, que também trouxe à tona a influência de alguém de sua família para praticar a escrita, no caso sua mãe, no ato de escrever em ambiente familiar existiam diversos gêneros: anotações diárias, poemas e cartas de amigos, por exemplo.

“Eu tenho até hoje o caderno de poesias, tenho frases... sempre pego frases e copio. Sempre tive agenda, desde pequena, sempre gostei muito de escrever e ler, então sempre tive agenda. Escrevia tudo, depois com a correria do dia a dia fui deixando de lado, mas sempre gostei e sempre tive uma agenda que eu escrevia tudo da minha vida, tudo que acontecia, tudo, eu ia em algum lugar assistia a uma palestra, no culto, anotava tudo que estava falando. Alguma coisa eu guardo. Porque minha mãe ficava brava, por ser ‘de dez mil anos atrás, joga fora!’ aí acabei jogando. Tenho bastante cartinha, porque tinha cadernos que eu pedia pros outros escreverem pra mim, e eu escrevia. Isso eu tenho guardado, essas coisas eu tenho guardado, mas as agendas, geralmente foram tudo pro lixo, porque minha mãe ficava brava. Na verdade desde pequena eu sempre gostei de escrever. Eu não gostava de ficar brincando de boneca, por exemplo, sempre gostei mais de ler e de escrever. Tanto que quando eu comecei a aprender, eu comecei a ensinar meu irmão, que eu já gostava muito. Minha mãe sempre incentivou isso bastante em mim” (Nancy, Entrevista, 05/12/2013).

A aluna da graduação comenta que mantinha o hábito de copiar frases que lhes fossem significativas em um caderno ou agenda, porém pela quantidade que guardava, sua mãe recomendava desfazer-se dos materiais antigos. Essa postura da mãe não significava ser contra o fato de a filha gostar de escrever e praticar a escrita em cadernos específicos, mas incentivava a menina a ensinar o irmão menor.

Além disso, fica explícita na fala da entrevistada a necessidade que sentia de registrar tudo o que ouvia nos lugares que frequentava, afinal a escrita era para ela um prazer, mais do que uma simples atividade.

É instigante também como Nancy fala de seu caderno de anotações como um espaço em que pedia para os outros escreverem para ela. Cabe perguntar: quando pedia que escrevessem? Lembro-me que quando estudava ainda na 6ª série do Ensino Fundamental II, hoje chamado 7º ano, tinha o hábito juntamente com meus colegas de criar um caderninho no qual elencávamos algumas questões para os colegas responderem para a gente, como por exemplo, “qual a sua comida preferida”, “qual a brincadeira que mais gosta”, “qual profissão quer ter”, “qual qualidade você me daria”, entre outras. Esse caderno circulava de mão em mão, até que todos escrevessem e, além das respostas às questões, os amigos mais próximos escreviam poemas, frases amigáveis, faziam pequenos desenhos e era uma sensação muito agradável ler tudo o que vinha nos cadernos, pois nos surpreendíamos com os gostos pessoais dos amigos, com as declarações de

amizade eterna que recebíamos e era como carregar algo muito especial de cada um que havia escrito junto conosco.

E na universidade, quem pede para os alunos escreverem? Geralmente os professores solicitam uma escrita – seja ela de qual gênero for – para os alunos e somente os próprios docentes leem o trabalho. Seria o caso de pensarmos que os docentes também querem que seus alunos escrevam para eles?

Raquel, por sua vez, explicita que também tinha práticas de escrita durante a infância e pré-adolescência, mas que algumas delas foram se perdendo com o tempo:

“Geralmente o que escrevia eram cartinhas, eu tinha um diário, mantinha um diário, mas eu perdi e parei de escrever depois de um tempo. Mas eu tinha um diário, escrevia cartinhas pra mãe, pro pai, essas coisas, então era acostumada a escrever mais. Agora não escrevo com essa liberdade. Com 10 até os 12 anos eu tinha ainda o diário, depois eu parei de escrever. Não tenho mais o diário, até uns três anos atrás eu tinha esse material, guardado desde o primeiro ano, primeira série, mas acabei perdendo o material. Em casa eu não tinha tanto esse incentivo, era mais na escola com minha professora, que eu tinha uma relação bem próxima, que eu tinha com minha professora de primeiro e segundo ano. Então foi ela que incentivou a escrita. Em casa minha mãe acostumava com leitura, ela lia bastante pra gente, mas escrita não foi em casa que tive esse incentivo, foi na escola” (Raquel, Entrevista, 26/11/2013).

Para ela, a escrita vem como um incentivo dentro do contexto escolar, assim como para mais entrevistados, por isso é uma temática abordada no próximo tópico.

5.2.2 A escrita no contexto escolar.

Neste tópico, dou visibilidade às práticas de escrita relatadas pelos entrevistados que se vinculam ao contexto escolar, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

O ato de escrever está sempre muito presente na instituição escolar, seja uma cópia, uma anotação, uma prova, um trabalho escrito, enfim. O que é interessante aqui é observar qual lembrança os alunos da graduação em Pedagogia têm das práticas de escrita que vivenciaram na escola, de que maneira ficaram marcados por elas, que significado as mesmas produziram na formação desses futuros professores.

No caso de Otávio, a escrita de que se lembra está longe de ser aquela sistematizada, vinculada às situações formais de produção e avaliação de textos:

“Na escola também tinha muito o hábito de escrever poema, poesia, começava a gostar de alguma menina eu fazia poesia pra ela, carta pra ela, poema pra ela, não sabia diferenciar poema de poesia. Gostava muito de fazer isso aí, um tipo de carta também, bilhete pra dizer que gostava da menina. Esse foi meu primeiro contato com a escrita e na escola foi isso, basicamente” (Otávio, Entrevista, 23/01/2014).

Ao contrário do que qualquer professor pensaria o aluno Otávio menciona as escritas informais, porém significativas, nas quais o uso social da linguagem escrita chega a seu sentido pleno. Escrever para a amada, pensar nos versos ideais para declarar seu amor e surpreendê-la são exercícios de escrita que marcaram Otávio pela vida e trajetória como futuro educador.

Para outros entrevistados, no entanto, as escritas escolares estão carregadas de lembranças formais: das avaliações, principalmente o Vestibular, da correção do professor, ou seja, escritas vinculadas à obrigatoriedade e à sistematização de conhecimentos.

“Eu sempre gostei muito de escrever, da Língua Portuguesa em geral. Então na escola mesmo eu já tinha uma prática grande de acabar escrevendo, de pedir redação, então nos vestibulares, as provas que eu ia fazer, a matéria de Português sempre foi a que eu me dei muito bem. [...] Eu escrevia provas, para professores, não tive muito mais além disso” (Bianca, Entrevista, 14/03/2014).

“Acho que a gente escrevia mais na escola. No Ensino Médio treinando para o vestibular, bastante redação, bastante dissertação. Às vezes narrativas, mas mais isso, buscando mais pro vestibular. E eu sempre tive muita mania de escrever, tipo aconteceu isso, isso e isso, e escrevia. Sempre fui relatando. E eu tenho mania de toda aula que tem, mesmo que a gente usava o material apostilado na escola, eu anotava as aulas, eu tenho mania, porque eu sou muito mais fácil de aprender lendo o que eu escrevi sobre o que o professor falou, do que lendo a apostila. Eu sempre anotava o que o professor falava. Quando a gente chega na escola, são mais os professores que incentivam a escrever, mas eu sempre gostei muito mais de escrever do que de ler” (Talita, Entrevista, 23/11/2013).

A presença da escrita voltada às cobranças do vestibular indiciam as práticas de escrita da escola amarradas a um sistema que exige do aluno determinadas competências leitoras e escritoras. Ainda que seja necessário que o aluno saia da

escola sabendo argumentar e defender suas ideias em um texto, existem maneiras mais significativas para se trabalhar isto que não seja através dos treinos.

Mostrando o outro lado desta questão, alguns discursos explicitam a presença de escritas diferenciadas, que pareceram marcar na memória dos alunos, tais como narrativas, caderno “do que aprendeu” e outras escritas desvinculadas de avaliações.

“Eu fazia, quando estava no Ensino Fundamental, a gente tinha que fazer um caderno do que ‘aprendi hoje’. Então tinha que contar tudo que tinha acontecido na sala, esse era o momento do registro do dia, que fazia em casa e depois mostrava para a professora. Agora, no Ensino Médio, eu tive uma matéria de Literatura que teve um trabalho mais de escrita. Ele (o professor) dava um tema e a gente tinha que escrever redações só” (Lúcia, Entrevista, 21/11/2013).

Para Lúcia, a prática de escrever no caderno sobre o que aprendeu no dia, o que houve na sala de aula, não lhe parece uma escrita legitimada. Ao passo que quando fala das escritas vinculadas a uma disciplina curricular, refere-se a elas como “um trabalho mais de escrita”, enfatizando a prática de escrever redações cujos temas são postos pelos docentes, de acordo com a proposta da disciplina.

Nancy e Raquel também discorrem sobre suas experiências com a escrita no contexto da escola regular onde estudaram. O Ensino Médio, como é possível notar pelas falas dos entrevistados, é o nível de ensino em que mais aparece a questão da escrita e da produção de textos que, apesar de variarem quanto ao gênero, sempre estão vinculados ao vestibular, como um treino para se adequar às propostas dessa avaliação.

“Geralmente na escola a gente escrevia bastante, mas era redação. No primeiro ano (do Ensino Médio) a gente teve um pouco de escrita diferente, mas foi bem pouco, porque era mais forte treinar redação mesmo pra entrar na faculdade. Era mais focado no vestibular, mas quando eu era menor, no Ensino Fundamental, a gente tinha que escrever história. No ensino médio, no primeiro ano, a gente tinha carta, tinha narrativa, que não era exatamente uma dissertação com argumentos, essas coisas, a gente tinha narrativas pra escrever” (Nancy, Entrevista, 05/12/2013).

“Então, antes do Ensino Médio, era uma escrita mais livre, porque antes não tinha aquela cobrança de escrever para ser avaliado. Então eu escrevia mais em casa, principalmente, em brincadeiras, a gente acabava escrevendo mais. Depois do Ensino Médio e na faculdade que a escrita se tornou uma cobrança porque vale nota,

então você tem que escrever pra você ter uma nota” (Raquel, Entrevista, 26/11/2013).

No discurso de Raquel, a escrita aparece atrelada às notas, como uma forma de cobrança sobre o que o aluno sabe ou não fazer com as palavras.

Além disso, Nancy ao dizer que na escola escrevia bastante, emprega o termo “redação”, que parece significar um gênero textual. Para Geraldini (2010), a redação era a prática da escrita de textos nas escolas, que por sua vez caiu em desuso. As redações eram compreendidas como exercício ou como treino para uma escrita real que só seria realizada no futuro, ou seja, os sujeitos que escreviam redações eram meros aprendizes, ou escreviam sem ter um interlocutor, sem ter uma situação real de escrita.

Lavinia explicita outra escrita presente em sua vida escolar, que refletiu em sua vida pessoal uma história de entrelaçamento com a escrita:

“Eu sempre gostei muito de escrever, mas a escrita era solitária. Eu escrevia porque alguém pedia, principalmente no Ensino Médio eu escrevia muito, porque eu estudava numa escola que valorizava nós enquanto pessoas e acreditava no nosso potencial e tinha uma disciplina só sobre escrita. Não sei se tinha em todas as escolas, mas era só sobre redação, tipos de escrita. De lá surgiu o interesse por escrever além da escola. Então às vezes escrevo em casa, pra expressar algum sentimento, alguma sensação, mas era tudo muito solitário, eu escrevia pra mim mesma, e era como se fosse um desmanche no papel, um desmanche de sentimentos no papel, e raramente depois eu pegava ler. É engraçado, porque quando isso acontecia, eu nem me reconhecia naquelas palavras, porque parecia que a escrita era mesmo um transbordar. Então eu transbordava naquele momento de tudo que estava borbulhando em mim, e aí em outro momento de estabilidade eu lia e não me reconhecia. Era uma escrita mais pra mim mesma, nesses espaços: na escola e às vezes em algum momento fora pra colocar no papel o que eu estava sentindo. Botar pra fora mesmo” (Lavinia, Entrevista, 13/11/2013).

Para ela, mais do que demonstrar o aprendizado de conteúdos, de ficar treinada para a realização de alguma avaliação, a escrita incentivada na escola assumiu outro significado: o de se expor, se mostrar, deixar-se “transbordar” no papel. Colocar-se na escrita de maneira tão intensa como ela relata implica em muitas vezes não se reconhecer mais enquanto sujeito daquela escrita.

5.2.3 Os diários.

Merecem uma atenção especial as falas dos entrevistados que remetem à prática de escrita em diários. Em alguns casos, escritas realmente diárias. Em outros, escritas constantes, porém sem compromisso sério. Pode ser em cadernos personalizados ou em meio virtual, como é o caso do blog.

Além de a carta estar muito presente em seu cotidiano, Otávio explicita que recebeu muito incentivo de seu pai, também professor, para que escrevesse suas experiências de vida em um diário.

“Tive por muito tempo um diário. Gostava de escrever o que acontecia no meu dia a dia, as coisas que me afetavam mais, que eu achava mais importante no dia a dia escrevia no caderno. Poesia também, poema. Se eu gostava da menina eu escrevia o nome dela lá, fazia poema/poesia com as iniciais do nome dela. Basicamente o que me afetava durante o dia, o que fosse importante durante o dia pra mim, alguma coisa que alguém tivesse falado, uma emoção que eu tinha sentido, um período que eu tinha passado, me tocado, me marcado, eu escrevia no diário. Comecei a escrever esse diário acredito que eu tinha 10 a 12 anos de idade. Quando eu mudei de São Paulo pra cá eu ainda por um bom tempo guardei, assim, bem guardado, bem escondido, era uma coisa assim super secreta, parecia que se alguém descobrisse meu mundo ia acabar. Mas uma vez eu fiz uma limpeza em casa e joguei esse diário fora. E o que escrevi lá joguei tudo fora. [...] Meu pai sempre me incentivou a escrever, sempre me deu bloco de rascunho, coisas pra eu escrever, pra desenhar, tudo que eu sentia, ele que me incentivou a fazer esse diário, ele achava isso interessante. Um dia eu estava com uma inquietação e ele falou: ‘por que você não escreve o que está sentindo? Escreve’, ele me deu o caderno, e eu comecei a escrever, através do incentivo do meu pai” (Otávio, Entrevista, 23/01/2014).

“O diário é uma coisa extremamente incentivada entre as mulheres, então desde muito cedo você ganha cadernos, diários, não sei se isso acontece entre homens, mas eu lembro de vários aniversários que ganhei diários. Eu escrevi em alguns, mas não foi uma coisa metódica, assim, sempre, e eu nunca terminei um diário. Eu mudo e escrevo um pouco em um, aí de repente eu já não me reconheço mais naquele, aí pego outro caderno, e outro... Mais nesse sentido mesmo, de escrita como um segredo. Eu lembro bem, acho que na 7ª série, escrevia tudo que me passava num caderninho. Principalmente sobre os primeiros encontros, namoros, coisas assim. Aí lembro que uma vez meu irmão pegou, ele ficava muito curioso sobre o que eu escrevia e não contava pra ele, aí ele pegou meu diário e se trancou no banheiro e ficou lendo tudo o que estava escrito lá” (Lavínia, Entrevista, 13/11/2013).

Otávio e Lavínia explicitam a relação que estabeleciam com a escrita em diários e, principalmente, com a escrita dos acontecimentos que mais mexiam com eles. Conforme iam se sentindo tocados por determinadas experiências, faziam

questão de registrar nos cadernos ou diários, não importando a continuidade dos mesmos, ou seja, sem seguir uma rotina fixa de escritas permitindo-se mudar de caderno a partir do momento em que não se enxergavam mais nele. Para Souza, Carneiro, Perez, Oliveira, Reali e Oliveira (2012), a prática da escrita em diários pode contribuir para a formação dos futuros professores, pois “aqueles que escrevem diários podem tornar-se investigadores de si próprios e, conseqüentemente, da prática que desenvolvem na escola” (p. 185).

Além disso, outro aspecto em comum entre ambos os entrevistados diz respeito ao fato de escreverem sobre seus primeiros relacionamentos amorosos. Ao passo que se apaixonavam por alguém, dedicavam-se a escrever sobre os sentimentos e sobre a pessoa no caderno ou diário.

Indo ao encontro dessas ideias, as contribuições de Hess (2006) elucidam que, de fato, o diário é uma escrita transversal: “o objeto de uma anotação do dia a dia pode ser um pensamento, um sentimento, uma emoção, a narração de um evento, de uma conversa, de uma leitura, etc. Desse ponto de vista, o diário possui objetos diversificados nos registros múltiplos” (p. 92).

O segredo também era ingrediente fundamental na manutenção dos diários. Otávio e Lavínia evidenciam que as escritas não podiam ser vistas por qualquer pessoa, que sempre escreviam conteúdos secretos, mas no caso de Lavínia isto se quebrou quando seu irmão tomou o caderno para ler trancado no banheiro.

Para Hess (2006), os diários só são escritos para si mesmo num primeiro momento, mas depois adquire como destinatário o outro, ainda que seja um diário íntimo em que o único leitor será o próprio sujeito da escrita, quando este realizar a leitura em dado momento, diferente do momento da escrita, tornar-se-á outro.

“Acho que mantenho a prática de escrever diários faz uns 3 anos. Eu tenho diários que hoje eu escrevo situações difíceis que eu passei, enfrentei, escrevo bastante as coisas que eu penso durante a terapia que eu faço. E meu diário eu pretendo entregar para os meus filhos quando eles tiverem 15 anos, que daí eles vão estar o auge da minha adolescência [registrada] e acho que pode ajudar eles. Na verdade quando escrevo não tem um leitor esperando, nem sei também se vou entregar, mas muito que escrevo é isso. Guardo textos e cadernos. Acho que o registro dos seus pensamentos, das situações que você vive, enfim, de maneira geral, é uma maneira de movimentar conhecimentos. Então se algum dia alguém por acaso pegar, vai estar cheio de coisas, é um caderno rico de ideias, de

pensamentos, pode ser que sirva para a pessoa que ler, pode ser que não. Mas eu guardo uma pra questão de manter a memória e outra pra manter a ideia de movimentar conhecimentos” (Jéssica, Entrevista, 14/03/2013).

Neste trecho, Jéssica relata que em seus diários escreve sobre a vida, as situações que enfrenta cotidianamente e que isto é uma forma de guardar na memória as experiências, que podem ser compartilhadas com outras pessoas e assim movimentar conhecimentos. O que ela escreve hoje pode servir (ou não) para outra pessoa, em outro momento, refletir e crescer a partir da leitura de suas escritas.

“Eu tinha mania de escrever alguma coisa em diário. Acho que na 8ª série a gente fez alguma coisa assim, um diário para guardar de lembrança da sala, a gente lembrou coisa desde a 6ª série” (Talita, Entrevista, 23/11/2013).

Na fala de Talita a escrita no diário também aparece como forma de guardar na memória as lembranças do que vivenciou com os colegas de classe no período escolar.

“Eu acho que tinha diário desde os 13, 12 anos. Depois o costume de escrever todos os dias foi sendo escasso pelo fato de eu ter começado a ter uma rotina muito grande. Então trabalhava manhã e tarde e à noite eu estudava. Foram coisas que foram se perdendo com o tempo. Eu tenho uma coisa ou outra. Muitas coisas não mais apropriadas para guardar, eu fui me desfazendo. Porque na verdade, como eu era muito nova eu escrevia coisas muito fúteis, não fúteis, mas de criança, que na verdade eu fui me desfazendo aos poucos. Então outras informações foram chegando e eu fui me desfazendo de algumas antigas” (Bianca, Entrevista, 14/03/2014).

Neste trecho da fala de Bianca a questão do tempo entra como fator que passa a impedir a escrita frequente em diários. Com o início da vida adulta, na qual tinha que trabalhar e estudar, a maneira como passou a enxergar a escrita que realizava alguns anos antes também se modificou: as escritas eram fúteis, infantis e não mereciam mais ser guardadas. Novas vivências foram surgindo para ela e acabam suprimindo a necessidade de registrar e guardar as antigas.

Lavínia, Jéssica, Talita, Bianca e Otávio mantinham a prática de escrita em diários. É interessante ver que Lavínia se questiona se o hábito de escrever em diários é comum também entre os homens, pois no universo feminino esta é uma prática muito presente. Sem saber do depoimento do colega de curso, afirmando também ter sido incentivado pelo pai – outra figura masculina envolvida com os

diários – Lavínia relata que um dos conteúdos registrados nesse material se referia aos primeiros encontros, aos primeiros amores, assim como para Otávio, que registrava declarações e fazia versos para a menina de quem gostava.

Além do diário impresso, em cadernos personalizados, Jéssica relatou sua experiência com um diário virtual, o blog.

“Eu amo ler e escrever. Então eu tive um blog durante minha adolescência, por quatro anos. Nele eu escrevia toda semana, tinha uma missão de postar um texto, e escrevia reflexões que eu tinha durante o dia, contava experiências, mas sempre em forma de narrativas, e bem literárias, era sempre viajando, não era caso contado. E quando fiz 16 anos, tinha terminado com um namorado e tinha vários textos sobre ele lá, e eu deletei o blog, tenho o texto até hoje, mas deletei o blog. Mas eu tinha mais de 300 seguidores, participava de concursos de textos, eu adorava escrever. [...] Blog eu não tenho mais, mas eu tenho vários textos que eu escrevo e de vez em quando eu coloco no Facebook, mas normalmente eu guardo pra mim no caderninho” (Jéssica, Entrevista, 14/03/2014).

De certa forma, no blog de Jéssica também havia a presença de escritas relacionadas à afetividade: textos sobre o namorado, sobre a relação amorosa.

Talvez isto se dê pelo fato de que essas práticas de escritas acontecem em meio à adolescência, época da vida em que os sentimentos e emoções estão à flor da pele das pessoas.

As escritas de Jéssica eram públicas à medida que divulgava seus textos no diário eletrônico (blog). Isto fazia com que seus interlocutores fossem inúmeros e os mais diversos. Ao blog estava associada a imagem de seu antigo namorado, sobre o qual escrevia muito, pois mesmo depois de terminar o relacionamento e excluir o blog da Internet, as escritas permanecem guardadas. Hoje em dia, Jéssica continua escrevendo suas histórias e experiências, porém a publicação acontece em uma rede social ou então as escritas ficam guardadas em um caderno pessoal.

5.3 Que escrita é vivenciada no curso de Pedagogia pelos futuros professores?

Aqui, ganham destaque as palavras dos alunos que se referem às práticas de escrita que realizam no contexto universitário.

Alguns sujeitos da pesquisa relataram que escrevem bastante durante as provas – meio de avaliação muito conhecido por eles, desde antes do ingresso na universidade. Relatórios referentes às visitas que fazem nas escolas, antes mesmo de serem estagiários, também são escritas citadas pelos graduandos como típica escrita acadêmica. Considero que estas práticas de escrita, que compreendem gêneros comuns ao meio acadêmico e científico, poderiam ser pensadas dentro do eixo das escritas “oficiais”. Penso nessa denominação já que tratam-se de escritas consideradas pela comunidade acadêmica e pela sociedade como escritas que carregam grande valor acadêmico e são as vias oficiais de circulação dos saberes produzidos nas universidades.

Além disso, os relatórios de estágio supervisionado, o TCC e outros trabalhos solicitados durante as disciplinas da graduação em Pedagogia, principalmente no formato de artigos científicos, foram mencionados como espaços em que precisam escrever na universidade, porém de acordo com um conjunto de normas e regras que não permitem determinadas atitudes, como a exposição de si próprios por exemplo. Isto se relaciona com o que fora discutido no capítulo anterior, quando explicito um inventário das práticas da escrita no contexto do curso de formação inicial de professores. As escritas recorrentes na graduação em Pedagogia são aquelas atravessadas pela pesquisa, pelo olhar investigativo frente às atividades educativas e, por isso, as produções aparecem formatadas, já que se referem a gêneros textuais científicos (BAKHTIN, 2003).

“Em trabalhos se pede que a gente escreva bastante, em provas também, a maioria das provas não são múltipla escolha, acho que nunca fiz nenhuma de múltipla escolha, então são textos as provas, você faz folhas e mais folhas. Tem bastante escrita. As disciplinas são mais Filosofia, Psicologia, a Didática também... De certa forma é pra gente conseguir mostrar o que a gente está pensando, o que a gente está achando, sistematizar aquilo que está no texto através da nossa compreensão. [...] Na aula de Didática, que a gente fez um texto ‘memórias da escola’” (Talita, Entrevista, 23/11/2013).

De acordo com Talita, a escrita é muito exigida no curso de Pedagogia. É através dessa linguagem que os alunos precisam registrar o que compreenderam das leituras dos textos acadêmicos discutidos em sala de aula. É, portanto, uma escrita baseada nos autores e nas teorias abordadas durante as disciplinas oferecidas no curso. No entanto, na disciplina “Didática: saberes pedagógicos e o fazer docente” Talita relata que foi proposto escrever um texto acerca das memórias

de cada um na escola. Neste caso, a escrita não se baseava em um texto acadêmico, mas sim nas vivências de cada sujeito enquanto aluno da escola regular.

Para Jéssica e Lúcia, alunas do segundo e quarto anos do curso, respectivamente, a escrita é compreendida de outra maneira, um tanto contraditória:

“Tem alguns professores que exigem a escrita, comentários sobre a aula, inclusive pra nota, uma reflexão que fez, o que aprendeu no final da aula. Tem vários professores que pedem isso, mas mesmo sem pedir eu faço. Normalmente durante a aula se tem alguma coisa legal que eu ouvi, algum pensamento, algum comentário de uma amiga, eu sempre tenho meu caderno de registros, que faço até uma nuvenzinha rosa que é o pensamento, a reflexão que marcou pra mim. Os registros são poucos professores que pedem textos, escritas, que pedem o que você sabe sobre o conteúdo, tem poucos. Mas tem professores que pediam que a gente escrevesse o que ficou da aula pra gente, a Camila, de ‘Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Língua Portuguesa’, a professora Laís, de ‘Didática: saberes pedagógicos e o fazer docente” (Jéssica, Entrevista, 14/03/2014).

Jéssica inicia falando da exigência de alguns professores com relação à escrita, uma vez que para eles ela está atrelada a uma nota. Dessa forma, pedem que os alunos escrevam registros sobre o que aprenderam na aula, sobre alguma reflexão que fizeram no decorrer da leitura dos textos e das discussões em classe. Para Jéssica, a escrita é um exercício tão habitual que mesmo quando os professores não solicitam escritos, ela os realiza para si própria. Inclusive o conteúdo de seus textos não se refere apenas ao que os teóricos discutem, mas também às falas dos colegas de turma que contribuem para compreender determinados temas.

Ao falar que os professores que pedem textos e escritas são poucos, Jéssica quer dizer que acerca das vivências e experiências dos alunos da graduação os professores se interessam pouco, não havendo tanto incentivo para que escrevam sobre isso ao longo de uma disciplina. Ela cita duas professoras de disciplinas diferentes que proporcionam aos graduandos escreverem sobre as conclusões a que chegaram por si próprios ao final de uma aula.

Isto aparece implícito na transcrição de sua fala, mas recorrendo ao áudio de sua entrevista, a entonação utilizada para se referir a esses textos e escritas permite chegar a essa conclusão.

A seguir apresento a fala de Lúcia em relação a este assunto:

“Temos poucos momentos de escrita. Geralmente... trabalhos com temas definidos. Na matéria ‘Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente’ só que a gente tem uma abertura maior para escrever. Segundo ela, é pra gente ter uma reflexão sobre a nossa prática, mesmo no meu dia a dia eu tento, mas não consigo, no meu trabalho. A disciplina ‘Psicologia da Educação Infantil’ também, e o professor deu uma abertura pra essa escrita e foi muito legal, ele propôs a colcha de retalhos, e a gente que fazer uma escrita sobre o que a gente entendia sobre infância, uma escrita, um poema, qualquer tipo de escrita sobre a infância, que foi bem legal. Acredito que as práticas menos burocráticas de escrever, até o estágio eu acho que é mais interessante do que o TCC, no meu ver. Pelo menos no escrever, acho que eu escrevi muito mais sobre o que eu penso, sobre o que eu queria ter mudado no que eu tinha escrito, no que tinha acontecido, do que o TCC, que foi uma coisa onde dediquei mais tempo. A escrita mais significativa... Eu acredito que alguma que esteja mais no nosso cotidiano. Sobre a Pedagogia, sobre a infância eu achei muito legal, que era pra escrever sobre a nossa ideia de infância, o que a gente entende sobre infância, dos textos que a gente leu, o que tinha ficado” (Lúcia, Entrevista, 21/11/2013).

Ao que parece, Lúcia sente necessidade de escrever sem ter a obrigatoriedade de relacionar o que pensa com o que outros já pensaram, principalmente os teóricos da Educação.

Lúcia e Jéssica apresentam percepções acerca da escrita no curso de Pedagogia que concordam entre si. Para ambas as entrevistadas a escrita de experiências, de história de vida e da própria opinião do aluno de graduação não é incentivada no curso, tampouco no contexto acadêmico. Para elas, as escritas mais significativas foram aquelas que justamente abrangiam as particularidades delas enquanto estagiárias, alunas, futuras professoras já em exercício, escritas estas que contemplavam suas sensações por passarem por determinados processos formativos.

A seguir, o depoimento de Bianca também revela situações em que a escrita é bastante solicitada e presente no curso de Pedagogia:

“Na faculdade em geral, tem algumas coisas que ainda eu não me acostumei, ou é porque eu estudei antes de entrar numa particular. E na particular eu tinha um pouco mais de coisa mastigada. Então tinha muito mais escrita: muito mais conteúdo na lousa, aqui é mais ler o texto, interpretar, discutir, entender o contexto daquilo tudo para depois sim você passar para o papel. Basicamente é em trabalhos, em relatórios, no PI que é pedido pra gente, e em alguns momentos

das aulas que os professores gostam de deixar registrado aquilo que a gente está fazendo. Então a professora de 'Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Língua Portuguesa' ano passado tinha esse costume: tudo que a gente fazia ela mandava a gente escrever, pedia para relatar isso em palavras. Normalmente pedia para entregar para ela. É difícil quando algum professor pede para a gente escrever alguma coisa na sala pedir para escrever e guardar pra você, geralmente pedem pra gente entregar pra eles. Ela pediu pra gente escrever sobre alguma discussão aqui da sala. Então esse problema o que vocês acham disso? Como resolver esse tipo de situação? Então ela recolhia pra ela ter o registro do que a gente fazia. Um momento que escrevi muito foi do Rômulo [professor], de 'Sociologia da Educação'. [...] Anotações de 'Didática: saberes pedagógicos e o fazer docente', que é demais, é muita informação. Ela gosta de usar o recurso da lousa para a gente conseguir refletir e visualizar aquilo que ela está querendo dizer. Acho que de trabalho mesmo, que foi mais forte a presença do PI, que eu acho que a gente teve que fazer relatório para entregar do PI, relatório para 'Introdução à organização do trabalho escolar' também, a professora pedia muita coisa por fora, não tanto na aula" (Bianca, Entrevista, 14/03/2014).

A partir do que Bianca fala é possível compreender que a professora que ministrava a disciplina "Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Língua Portuguesa" solicitava aos alunos que escrevessem o que haviam realizado em sala de aula naquele dia. Em algumas escritas pedia que eles resolvessem uma situação-problema, mostrando que postura assumiriam ao se verem em uma situação como aquela na realidade do trabalho na escola. Aí encontramos um indício de que a docente esperava dos alunos algum posicionamento, que percebendo eles ou não, estariam impregnados de concepções e teorias educacionais.

Ao citar outros dois docentes de disciplinas distintas, como "Sociologia da Educação" e "Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente", Bianca não deixa claro sua ideia sobre as propostas de escritas dos mesmos, surgindo uma ambiguidade quando diz que as escritas eram demais e que escreveu muito. Por sua entonação no momento da entrevista o significado dessas expressões parece conferir às escritas um valor muito positivo para a formação dela enquanto futura professora.

Retomando um trecho seguinte à fala de Jéssica, a mesma relembra algumas escritas que realizou durante disciplinas, mas reitera que a escrita é um exercício pouco trabalhado no contexto do curso de Pedagogia:

"De escrever, fazer uma redação mais formal, eu lembro do professor Araújo, que pediu um artigo. Mas a escrita não é um exercício explorado na graduação. A escrita é o exercício da

linguagem, e quando você escreve, você guarda aquilo que você pensou, é um jeito de absorver. Sinceramente, falando da Laís [professora] e da Camila [professora] eu sei que o objetivo delas é pra gente refletir, fala-se do professor reflexivo e não é aquele professor que fica pensando mil anos, mas é pra gente refletir o que ficou da aula, o que vai mudar a nossa prática, a ideia pra elas era essa. De ver o que a gente estava sentindo nas aulas até um meio de avaliação da aula delas, acho que tem essa relação de troca. Sinceramente, acho que vários trabalhos que os professores pedem pra que a gente escreva, não sei nem se eles leem. Nunca tive devolutiva de redação que eu fiz, das pequenas coisas que a gente escreveu durante o curso, mas acredito que bastante coisa que escrevi foi no primeiro dia de aula, que pedem pra escrever o que a gente sabe sobre a disciplina. Que me lembro é esse tipo de registro, mas o objetivo eu não sei mesmo. [...]

Em algumas disciplinas, geralmente nas disciplinas de Didática, até com a professora Fabiana, a gente tinha tempo de não só escrever, mas também compartilhar com os amigos, depois da discussão, na plenária, sobre o que a gente tem vivenciado” (Jéssica, Entrevista, 14/03/2014).

Agora Jéssica também fala de algumas docentes que Bianca citou anteriormente como aquelas que proporcionam muitos momentos de escrita no curso de Pedagogia (Camila e Laís). Além dessas, ainda surge outra disciplina em que a docente responsável, além de propiciar o momento de registro, possibilita a socialização das escritas, como forma de discutir as vivências dos alunos da graduação quando estão em contato com o cotidiano escolar.

Jéssica aponta a existência da escrita de um artigo em uma disciplina e enfatiza a necessidade de compreender claramente o objetivo das propostas dos trabalhos escritos que os docentes fazem, o que muitas vezes não acontece. Lembra-se também de oportunidade de escrita durante as aulas e de poder socializar as mesmas.

Isto me leva a pensar no papel do destinatário dos enunciados, neste caso, escritos. Todo enunciado é dirigido a um outro, ainda que este outro seja o mesmo sujeito que enunciou, só que em uma leitura posterior. O destinatário é um participante ativo do processo de comunicação discursiva, pois desde o instante em que o sujeito profere o enunciado, já espera do destinatário uma resposta, ou uma compreensão responsiva (BAKHTIN, 2003). Dessa forma, penso que o fato de terem encontrado espaço em algumas disciplinas para socializarem as escritas produzidas, fez com que as alunas da graduação vivenciassem de modo muito mais intenso a comunicação discursiva, aprendendo ainda mais novos saberes através da relação dialógica com os colegas de classe.

É possível inferir que o que Jéssica e Lúcia tentavam dizer, quando explicitaram não haver espaços de escrita ou poucas oportunidades de escrita no contexto do referido curso, elas estivessem se referindo a escritas que sentem mais afinidade ao realizar ou que enxergam como práticas distantes do que gostariam de poder escrever na universidade.

As escritas excessivamente formais, que seguem padrões e normas científicas rígidas, acabam sendo percebidas por essas graduandas como não-escritas, pois não se sentem parte do texto que escrevem nessas situações.

Talita, por sua vez, vê na escrita de artigos científicos uma dualidade: ao passo que contribuem para a produção de novos conhecimentos, a publicação em massa de artigos por necessidades técnicas dos pesquisadores torna a prática da escrita desse gênero um tanto equivocada.

“Acredito que a escrita de artigos tem contribuições, porque é uma forma de você deixar uma ideia sua para ser estudada e trabalhada por outras pessoas, eu acho legal sim. A partir do momento que seja uma coisa que você pensa, que você quer. Porque hoje em dia os artigos são mais fabricação, vão fazendo sem parar e não tem muito conteúdo, é mais quantidade. Então a partir do momento que você faz uma coisa bem feita, com conteúdo, uma coisa que você acha certa, aí é legal sim.[...] Até entrar na faculdade, eu falava e escrevia sobre um tema que me davam, agora que estou começando a exercer uma coisa mais diferente. Até vai ter o TCC lá na frente, que vai ser uma ideia minha, que vou escrever bastante sobre o que eu quis” (Talita, Entrevista, 23/11/2013).

Além disso, na fala de Talita encontra-se o anseio pela escrita do trabalho de conclusão de curso como uma tomada da palavra, um texto produzido por ela de acordo com uma ideia que lhe mobiliza a pesquisar, escrever e publicar.

Para Otávio, a escrita predominante na universidade é a escrita acadêmica, pautada nos padrões e normas científicas, na qual é necessário relacionar o que o aluno da graduação compreendeu com os textos teóricos, que embasam o pensamento pedagógico. A escrita é empregada como metodologia para o ensino nas disciplinas e tem a questão da pesquisa atravessando as produções dos alunos.

“Hoje escrevo mais na disciplina de ‘Política educacional’, da Selma [professora]. Também é uma escrita acadêmica, é a que mais pede pra fazer. Inclusive nós entregamos um PI ontem, é mais também fazer uma escrita baseado num texto que a gente leu pra fazer a relação. Então ‘Política educacional’ é a disciplina em que a gente mais escreve, mas também é acadêmica, não é livre. Esse semestre não tive nenhuma escrita livre, não lembro de nenhuma. Aliás esse ano de 2013 não tive uma escrita que eu falasse: não, essa disciplina

deixou eu escrever livremente o que queria, não, é tudo relacionado a texto. [...] Eles [os professores] até elogiam a questão da concordância, eles falam: você escreveu bem o parágrafo, direitinho... Só que eles se atém muito à questão se eu não consegui o que eles estavam querendo. Assim, o que contribui mais é tentar fazer a gente saber ler um texto e saber contextualizar com outro, porque na parte de escrita literal, eles falam que não teve muito erro, que escrevo muito bem, só que faltou você pegar a ideia do texto... então o que eles se atém sempre é a questão acadêmica, a questão que a gente pode ter fugido do que eles achavam que a gente tinha que escrever. Então a contribuição que eles dão é pra gente prestar atenção no que está lendo, porque não era bem aquilo que eles queriam ler. Agora, na escrita, como a gente está na academia, como estamos aprendendo ainda, acho que é importante, inclusive eu que quero continuar estudando, deve ser importante esse tipo de atenção que o professor fala pra gente ter mais no texto. Mas na questão da escrita livre, nenhuma contribuição eles dão, só na acadêmica” (Otávio, Entrevista, 23/01/2014).

Otávio faz questão de reforçar em sua fala a escrita denominada “livre”. Este ponto será trabalhado com mais detalhes logo adiante, porém é possível perceber no trecho da fala de Otávio que se trata de uma escrita entendida como possibilidade de se expressar, sem compromisso com o diálogo com os autores estudados nas disciplinas do curso de Pedagogia.

O entrevistado relata que a estrutura do texto que geralmente entrega aos docentes é elogiada, porém o conteúdo nem sempre é considerado suficiente, pois parecem não atingir o que os docentes esperavam – como objetivos da proposta de escrita – dando a impressão ao aluno de que o docente só aceita ler e considerar corretas as opiniões que lhes são favoráveis. Isto se contrapõe à noção de escrita livre que Otávio tanto menciona em sua entrevista e que será abordada mais adiante.

Um dos fatores que parecem essenciais nas produções escritas dentro da universidade refere-se à suas relações com teóricos e dados empíricos, que conferem ao conteúdo dos textos a fidedignidade necessária para um espaço de sistematização do conhecimento para divulgação na sociedade.

Acerca dessa problemática, Andrade (2007) explicita em um de seus textos que na formação inicial a leitura e a escrita são elementos essenciais, uma vez que em todo curso é necessário ler e escrever. Com relação à leitura, os docentes universitários conseguem deixar claro aos alunos quais as intencionalidades e propósitos de ler determinados textos. No entanto, a autora afirma a partir de uma

pesquisa que desenvolveu em cursos de graduação de algumas universidades, que o que se espera da escrita não está tão claro quanto o que se espera da leitura nesse contexto de formação inicial docente.

Para Andrade (2007), o que é possível constatar nesses casos é “a relação intrínseca da escrita com a avaliação: a escrita é instrumento para se avaliar a leitura” (p. 144). O que a pesquisa da autora revelou foram as ideias dos docentes em relação às propostas de escrita que solicitam a seus alunos da graduação: os gêneros textuais são acadêmicos, nos quais devem articular tudo o que fora lido, principalmente no formato de provas. Espera-se ainda que neste texto a ser produzido pelos alunos em situação de avaliação contenha argumentação, citação bibliográfica e repetir e o que os autores dizem, utilizando-se de palavras próprias (ANDRADE, 2007).

É preciso refletir e questionar que se a escrita pode ser pensada como avaliação daquilo que foi estudado, poderia também assumir outra conotação, sendo necessário romper com esse padrão dentro do contexto dos cursos de formação inicial de professores para privilegiar ou dar mais visibilidade para as escritas que surgem das experiências que vivenciam na escola, na vida, compreendendo que as histórias de vida e memórias também são potencialidades formativas.

5.3.1 Os projetos de extensão como espaços para a escrita de alguns alunos.

Dentre os alunos que participaram da pesquisa metade deles encontrava-se inscrita em algum projeto de extensão ou projeto de pesquisa, além de frequentarem as aulas do curso de Pedagogia noturno.

Este fato faz com que esses graduandos tenham relações diferentes com a pesquisa, a leitura e a escrita de textos científicos e até mesmo literários (ou outros gêneros), além da participação mais intensa em eventos acadêmicos.

Ao serem questionados sobre a participação nesses projetos e como enxergavam as práticas de escrita neles instituídas, as respostas foram diversas.

“Minha orientadora hoje é uma pessoa que me incentiva a continuar escrevendo, que a gente trabalha no projeto com um caderno viajante de registros, fica na escola, fica com a gente, e lá a gente registra tudo que fez naquele dia, tudo, qual atividade fez, qual atividade que a professora responsável pela sala fez, quais as

impressões, então tenho esse espaço de escrever e desse caderno compartilhado. Ler os pensamentos dos outros também. O objetivo dessa escrita mesmo é arquivar conhecimentos para poder compartilhar os conhecimentos também. Então quando chega na hora de fazer relatório do projeto o final do ano, a gente tem uma bagagem muito grande, muita coisa pra colocar. Vai colocar em algum trabalho, vai apresentar alguma coisa, tem muita coisa, nosso material de pesquisa mor assim, é o caderno de registros, é muito rico tudo que tem lá. Porque quando a gente estuda, pesquisa a prática na sala de aula, no caderno tem o registro das práticas, tudo aquilo que aconteceu. Então um aluno consegue aprender e outro não, tem observações no caderno que podem ajudar a entender isso, a fomentar a pesquisa. [...] O meu projeto escreve trabalhos, normalmente eu estou um pouco mais à frente, eu escrevo mais e apresento. Eu gosto bastante de participar, dá trabalho, cansa, mas é bacana. A gente escreve mais artigos para o projeto. Eu, Jéssica, nunca escrevi um artigo. Eu nunca escrevi um texto acadêmico, sem ter sido solicitado. Acho que o contato com pessoas de fora, de outras cidades, você conhece muita gente. Esse contato é muito rico, até hoje troco e-mail com pessoas que conheci lá, trocar textos, trocar conhecimentos, isso pra mim é muito rico, tanto que trouxe muita coisa para o projeto, trouxe muita coisa pras minhas amigas aqui na graduação” (Jéssica, Entrevista, 14/03/2014).

Quando Jéssica explicita que o caderno de registros mantido pelo grupo no projeto de extensão é fonte de pesquisa para a sistematização de conhecimentos a serem apresentados em forma de artigo científico ou apresentações de trabalhos em eventos, toca-se em um ponto muito importante com relação à escrita das experiências e de guardá-las como memórias de um processo formativo. Trata-se de legitimar essas escritas consideradas marginais pela academia tomando-as como dados empíricos do trabalho, levando em consideração que as reflexões daqueles que escreveram o caderno de registros são tão relevantes para a construção do conhecimento em Educação como qualquer outro texto acadêmico produzido por teóricos.

“Agora estou participando do projeto de extensão, e a gente está produzindo um livro. Então estou tendo essa oportunidade de fazer uma escrita mais livre, sem seguir um padrão. Muitas vezes a gente escreve na universidade pra ter uma devolução, uma correção, esse livro a gente está escrevendo a partir do projeto que a gente desenvolve. [...] Como a gente trabalha com crianças que geralmente estão com um atraso em relação à sala de aula, a gente dá um reforço, a gente tem que produzir um registro, então é uma escrita mais livre, o capítulo do livro também é uma escrita mais livre. O objetivo do registro é fazer o registro do desenvolvimento da criança, das atividades desenvolvidas, e o livro é pra gente contar nossa experiência sobre como está sendo realmente trabalhar com essas crianças que estão com defasagem em relação à idade delas. Então, quando você escreve, você tem bastante teoria, então isso contribui

pra minha prática, porque você também na sua prática você precisa de teoria. Acho até que essa é a contribuição fundamental pra formação. [...] Participar do projeto muda a forma de escrever, a gente tem mais liberdade no projeto. A gente tem liberdade de se expressar, de falar e de escrever, acho que na aula, você tem que escrever aquilo que o professor pede, então no projeto você tem mais liberdade com a escrita” (Raquel, Entrevista, 26/11/2013).

Raquel evidencia na primeira parte de sua fala que a escrita que vem realizando no projeto de extensão do qual participa propicia um movimento mais livre para expressar sua experiência no trabalho com as crianças que atende, uma vez que a produção do livro não prevê a correção ou avaliação de ninguém, mas sim mostrar ao mundo o processo formativo dela, enquanto futura professora, e dos demais sujeitos que participam do projeto.

No contexto do projeto de extensão, a escrita assume o papel de acompanhar o desenvolvimento das crianças, não para ser julgado pelo professor que atribui uma nota à escrita, mas para registrar o movimento gerado pelo projeto nas crianças e nas alunas bolsistas.

“A gente escreve, mas nem tanto, porque na verdade a gente trabalha mais com imagem, então a gente não tem tanta escrita, mas a gente tem que escrever artigos. Quando a gente escreve, a gente tem que relatar no decorrer do ano, o que a gente viu através das imagens, basicamente isso, das imagens. A gente escreve sobre as imagens [...] Estou tendo que escrever um artigo, mas ainda está difícil de escrever. É pro projeto do Caio [professor], que tem que escrever o artigo, por causa da bolsa, e vou escrever sobre o corpo, falar sobre o corpo, mas está difícil escrever. Acho que é uma escrita diferente, que ajuda a gente até na hora de ler depois, porque na hora que você vai ler os outros artigos você entende melhor, porque é meio difícil de ler artigo científico, depois que você escreve um, acho que é mais fácil de entender artigo, acho que traz conhecimento, porque você vai buscar coisas, e a gente aprende bastante nesse sentido mesmo, a gente tem que ir atrás, buscar, repertório de vocabulário aumenta” (Nancy, Entrevista, 05/12/2013).

No caso de Nancy, que participa de um projeto que não é o mesmo que Raquel está inserida, a escrita no projeto de extensão ocorre em menor quantidade, uma vez que o foco do projeto está nas imagens, em pensar com elas e depois escrever a partir das mesmas.

Devido ao fato de ser bolsista, Nancy precisa escrever um artigo científico acerca de uma temática pertinente a seu trabalho no projeto. No entanto, segundo ela, há dificuldade para executar essa escrita por ser diferente dos gêneros com que já teve contato até o momento. Ainda assim, Nancy acredita que este tipo de

exercício – o de escrever artigos científicos, com padrões acadêmicos – contribui para posteriormente compreender a leitura de outros artigos, pois o vocabulário é diferenciado e irá aumentar com a prática dessa escrita.

Lavínia explicita sua relação com a escrita estando inserida em um projeto de extensão do qual eu também participei durante um ano, enquanto era aluna do curso de Pedagogia em pauta neste trabalho.

Nesse contexto, a escrita ocupa um lugar muito claro e estabelecido desde o início dos anos letivos, para que essa linguagem seja de fato uma prática, um exercício organizado, socializado, discutido e formativo. Os integrantes desse grupo percebem encontro a encontro o quão potente pode ser a prática da escrita para a formação humana e profissional – como se elas pudessem estar desconectadas – à medida que cada um, como interlocutor do outro e coletivamente, produz significações diferentes acerca das temáticas discutidas.

“Na universidade, quando entrei, a escrita vinha com um padrão perfeito, e aí no projeto de extensão, a Laís [professora] vem desmistificando isso, dizendo que a escrita é sua, tal... mas ainda na extensão, a escrita, por mais livre, vinha como obrigação. Então vou escrever porque a orientadora está pedindo, vou escrever porque tenho que ter registros da minha experiência na escola. Mas seria alguma coisa mais porque alguém pediu do que eu sentia necessidade daquilo. E aí pesquisando pessoas que escrevem, percebi que a escrita pra mim é extravasar. Então as coisas estão acontecendo no mundo e elas vão me tocando, vão significando pra mim, vão se tornando experiências, e à medida que está tudo borbulhando dentro de mim eu escrevo, extravasando aquele sentimento, e aí ela tem uma significância. Não é uma escrita solitária, pra mim a escrita solitária não faz mais sentido hoje. Eu escrever pra mim mesma é uma limitação. Porque acho que quando você escreve, joga no mundo, joga no outro, aí está a potência do ato de escrever, porque ela se resignifica na experiência do outro com o mundo, com você e com aquilo que está registrada. [...] No projeto de extensão, a Laís vem trazendo, incentivando a gente a escrever, de uma forma mais liberta, se colocando na escrita, porque isso é, não tem como a gente dividir aquilo que a gente faz daquilo que a gente é. Está tudo muito junto, e ficar tentando dividir isso, é te matar dentro de sua própria vida. E a Laís [professora] vem potencializando a escrita do eu, das sensações, coisas que não são valorizadas dentro do meio acadêmico” (Lavínia, Entrevista, 13/11/2013).

No decorrer de sua fala, Lavínia comentou que no curso de Pedagogia depende de cada docente instituir práticas de escrita em suas disciplinas, pois isto implica o modo como ele pensa e imprime na disciplina seus ideais. No entanto,

apenas esperar a escrita proporcionada nas disciplinas para que o graduando se expresse, transborde e reflita, ainda é pouco.

“Mas tem a Laís [professora] ainda que acredita nisso, aí nas disciplinas dela parece que rola um espaço mais aberto para escrever. Mas eu acho que a disciplina não dá conta, mais é a extensão que proporciona isso. Mas mesmo a extensão, porque eu estou há três anos no projeto, e esse estalo que me deu da escrita, a escrita como algo importante, mas ela passou de importante à necessária pra mim num dado momento em que eu estava pesquisando sobre isso e que eu me deixei levar pelas experiências do mundo. E aí essa passagem demorou, porque estou há três anos no projeto e eu sinto isso hoje, no terceiro ano, essa necessidade de escrever. Então alguma coisa me toca, me passa, borbulhando e eu preciso escrever. De qualquer forma, hoje já me sinto mais liberta para escrever, não só uma narrativa, mas outros gêneros. Demorou dois anos, então acho que além do espaço de escrita, você precisa, enquanto pessoa, refletir sobre que escrita é essa, qual o sentido dela na minha vida? É uma escrita obrigatória? Que alguém pede, ou que eu preciso colocar esses pensamentos e sentimentos no papel e compartilhar com o outro?” (Lavínia, Entrevista, 13/11/2013).

Lavínia afirma que a professora que coordena o projeto de extensão do qual participa é uma das docentes que acredita na potencialidade da escrita e independente das disciplinas que oferecer no curso de Pedagogia, apostará na escrita como prática formativa.

Diz ainda que demorou algum tempo até se ver entrelaçada com a escrita a ponto de sentir necessidade de registrar os momentos mais marcantes de sua vida. Para Lavínia, é preciso refletir sobre o sentido que a escrita assume na vida de cada um: escreve-se pela solicitação de alguém, cujo objetivo está vinculado às cobranças formais da universidade, ou escreve-se para si mesmo, como forma de reflexão, para repensar a própria prática e formação?

Não basta a escrita ser incentivada na formação inicial de professores se for para ela vir relacionada a outra cobrança, como a de uma escrita que faça sentido com a vida para ser entregue ao docente ao final de uma disciplina. É preciso incorporar a escrita nas práticas dos graduandos, para que enxerguem a escrita como uma potência para o crescimento de si mesmos, uma possibilidade de expressar aquilo que fica de mais significativo dos acontecimentos que os tocam.

5.4 Uma escrita denominada “livre”: possibilidade de espaço para a autoria.

Durante as entrevistas uma expressão se repetiu na fala de vários participantes. Ao discorrerem sobre as práticas de escrita da universidade, logo as

contrapunham à escrita livre. Esta sim, defendida pelos graduandos como a alternativa para fugir das regras acadêmicas, padrões e pensamentos estritamente teóricos.

“Eu encontro no curso de Pedagogia sempre, não foge à regra, você não tem uma escrita livre, é sempre acadêmica, sempre você fazer um trabalho escrito relacionado a um texto que você leu, a um livro que leu, uma palestra que você assistiu. Poucas vezes eu tive uma escrita livre. Estou indo pro 4º ano e poucas vezes fiz escrita livre. Como esse diário que fiz com a professora de Didática, do 1º ano, foi um dos poucos momentos que tive liberdade para escrever assim, sem me ater a textos, a livros, palestras. [...] Escrita livre é assim, quando a gente propõe fazer uma escrita livre, a gente logo é freado pela questão de que não pode ter ‘achismo’ na academia. Então a gente ouve muito o professor falar assim: não existe achismo, você tem sempre que escrever alguma coisa baseado num autor, em alguém. Então escrita livre é você ter o conhecimento daquilo que você está estudando e ter uma opinião que você criou. Isso é uma escrita livre, mas quando você fala assim: eu penso que essa mesa é assim, aí vem uma professora e fala: você pensa que essa mesa é assim segundo quem? Então, segundo um autor. Pra mim escrita livre é quando você tem uma opinião baseado numa coisa que você tirou de conclusão, não segundo algum autor. Mas os professores sempre querem baseado segundo alguém. Então pra mim escrita livre é quando você tem uma opinião embasada naquilo que você criou. Se o professor, por exemplo, que nem a professora Laís fez, pega um caderno e faz um diário do que você está tendo percepção, tendo a sensação do que você está passando por esse semestre, no 3º ano... se não for alguma coisa assim, não tem nenhuma possibilidade de escrever sobre o processo que eu estou passando, chegando próximo do 4º ano, não tem nenhuma possibilidade disso acontecer. Foi só em Didática, no 1º ano, através desse diário, que a gente pôde escrever, inclusive teve gente que ficou receosa, mas ela falou; não, pode escrever sobre o que vocês estão pensando. Depois ela leu os diários e entregou pra gente. Foi o único momento dos três anos que estou no curso de Pedagogia que pude escrever livremente. Do resto foi tudo baseado em texto, baseado em autor” (Otávio, Entrevista, 23/01/2014).

Para Otávio, as propostas de escrita em que pode escrever sobre suas experiências e sobre seu processo formativo caracterizam-se como escritas livres. Parecem escritas “livres de certo formato padronizado” exigido pela academia e também “livres de um rigor” quanto a seu conteúdo. Segundo os dizeres do entrevistado acima, a escrita livre permite que se escreva sobre o assunto que o aluno quiser, sem necessariamente vincular suas ideias às ideias de outros estudiosos da área sobre a qual se está referindo. Estas escritas podem ser agrupadas em um eixo que denomino “experienciais”, por se tratarem de escritas

tecidas a partir das experiências dos sujeitos e que nem sempre estão configuradas em gêneros textuais acadêmicos (considerados anteriormente como “oficiais”).

Cabe aqui uma reflexão: será que o diálogo com a teoria é uma forma de inibir o relato das experiências, impossibilitando ao sujeito se colocar, expressar-se de acordo com seus saberes construídos historicamente? Ou seriam os textos carregados de teorias um aporte para legitimar o que as experiências evidenciam, como forma de ajudar o aluno a argumentar sobre o que está querendo dizer?

Esta discussão parece querer dizer que as palavras dos próprios sujeitos não têm valor frente às palavras dos outros, no caso dos autores renomados da área da Educação. Acerca disso, Bakhtin (2003) explicita a ideia de palavra própria e palavra alheia, que correspondem às palavras dos sujeitos apropriadas a partir de uma relação dialógica com as palavras alheias, isto é, vindas de outros sujeitos. Para este autor, “essas ‘palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas-alheias palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras alheias’ e em seguida [nas] minhas palavras, já de índole criadora” (BAKHTIN, 2003, p. 402).

A partir disso, penso que esta relação entre os dizeres dos alunos da graduação e dos teóricos estudados permite que os graduandos construam suas próprias palavras sobre o conteúdo trabalhado nas disciplinas, uma vez que mesmo escrevendo livremente, sem se apoiarem em textos e palestras, estarão dizendo algo que já havia sido dito antes de maneira diferente. A partir da criação de cada aluno, as palavras dos autores deixarão de ser alheias para se tornarem palavras próprias, agora com a significação de cada graduando:

O processo de esquecimento paulatino dos autores, depositários das palavras do outro. A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência se *monologiza*. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro; é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro (BAKHTIN, 2003, p. 403, grifo do autor).

Dessa forma, escrever baseando suas palavras em autores não parece prejudicial à formação, ao contrário: articular a fala dos teóricos à sua própria fala é uma maneira de reelaborar tais palavras. Penso, ainda, que isto é relevante na formação de professores porque também garante que, de certa forma, as escritas dos alunos fiquem mais consistentes, uma vez que não estão “inventando a roda”, mas elaborando criativamente saberes importantes para a constituição docente.

Recupero agora alguns trechos da fala de Raquel que abordam a questão da escrita vinculada às escritas que ela encontra no projeto de extensão, além do curso de Pedagogia noturno.

“A escrita livre, assim, escrever pra você eu acho que não, não tenho essa liberdade pra escrever. Agora eu estou tendo a oportunidade, que estou participando do projeto de extensão da professora Adriana e a gente está produzindo um livro. Então estou tendo essa oportunidade de fazer uma escrita mais livre, sem seguir um padrão. Muitas vezes a gente escreve na universidade pra ter uma devolução, uma correção, esse livro a gente está escrevendo a partir do projeto que a gente desenvolve. [...] Uma escrita livre que a gente teve foi da Laís [professora] (Didática), com um caderninho. Acho que foi a escrita mais livre que teve na universidade. Geralmente é pra ter um retorno de nota, uma avaliação. [...] No caderno da Laís, na aula de Didática, os registros eram da aula, o que a gente tinha compreendido, o que a gente tinha sentido da aula, não era bem sobre formação, se bem que eu acabei colocando bastante coisa sobre a minha formação. Mas eu acho que era uma escrita mais voltada pra aula. [...] Escrita livre você não tem que seguir as regras, por exemplo, pra escrever um artigo, você tem que ter a introdução... e a escrita livre não, você tem uma liberdade pra escrever do seu jeito. E quando o professor pede trabalho, ele dá o conteúdo que você tem que escrever, já a escrita livre você escolhe o tema que se identifica mais” (Raquel, Entrevista, 26/11/2013).

Raquel explicita que não encontra espaços no curso para escrever livremente, ou seja, no formato que sente vontade. Geralmente as escritas solicitadas têm um padrão a ser seguido, que é o padrão acadêmico, obedecendo às normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e que traz a temática definida pelos docentes ou pela proposta da disciplina. Esta escrita está sempre vinculada às notas, isto é, à avaliação do aluno.

Para ela, escrita livre é poder escrever de acordo com suas ideias sobre o tema que mais lhe interessa, sem se preocupar com a avaliação que o docente fará de você. Esta ideia de poder fazer uma escrita livre remete a uma ideia de Kramer (1998) acerca dessa linguagem: “nós apostamos no poder libertador da escrita, pois parece-nos que esta atua como força libertadora” (p. 34).

Nesse caso, é pertinente questionar o que seria essa liberdade para Raquel? Quem seria o interlocutor que poderia solicitar esse tipo de escrita para ela num curso de formação inicial de professores? E por que solicitaria um texto livre? Como transparecer essa força libertadora nas escritas realizadas no curso de formação?

5.5 A escrita como desafio: medo e expressão.

Vários foram os momentos em que os entrevistados relataram a sensação de medo e insegurança para escreverem na universidade.

Alguns alunos disseram que determinadas escritas já lhes são familiares, como as provas, por exemplo. Outras propostas de escrita ainda são povoadas por medos e incertezas, nas quais os alunos sentiram grande dificuldade em colocar em palavras tudo o que precisavam relatar.

“Pra mim é difícil ter que escrever. Estou sofrendo à beça. Estou tendo que escrever agora o estágio da Aline (em ‘Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de prática de ensino na Educação Infantil’). Eu não sei o porque, mas eu acho difícil. A prova a gente está mais acostumado a fazer. O relatório de estágio que eu gostei muito de fazer foi o da Fabiana [professora] (em ‘Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental’), ela falou pra gente colocar bem o que tinha acontecido, o que a gente achou que podia ter melhorado, sobre tudo: com relação às crianças, professores... senti que foi mais fácil, mais legal. Uma escrita mais tranquila” (Lúcia, Entrevista, 21/11/2013).

“É difícil. É difícil porque eu acho que falar é muito mais fácil do que escrever. Então você tem que sistematizar tudo numa coisa só, é um pouco mais complicado. No início eu senti um pouco mais de dificuldade em lembrar tudo, que é muita coisa. E de expressar meus sentimentos... é complicado porque às vezes você não falar sobre aquilo, não está à vontade, porque sei lá, a gente acostumado com uma sala onde todo mundo fica quieto, ninguém fala nada. Então é um pouco complicado sair do papel de aluno quieto para aluno que conversa e que se expressa. Através da escrita consigo me expressar” (Talita, Entrevista, 23/11/2013).

Para Lúcia, que desde o início de seu depoimento revelou ter pouco contato com a escrita, seja ela informal, no âmbito da família ou formal, na escola regular, a escrita na universidade vem como uma dificuldade muito grande, principalmente quando proposta em um formato diferenciado, que privilegia a reflexão e a expressão das próprias percepções e opiniões do graduando em relação à temática estudada no curso.

Talita também explicita a dificuldade de sair do lugar de aluno que não fala, e que não expressa seus pensamentos, para ocupar um lugar na sala de aula em que pode exprimir suas ideias, colocando-se no mesmo nível do professor – ainda considerado aquele que mais sabe – dialogando com ele, sem estar sujeito à avaliação.

As provas, que são escritas mais pontuais, nas quais são cobrados os conteúdos lidos durante um período de tempo na disciplina, são compreendidas com mais fáceis (ou menos difíceis), porque os estudantes já estão acostumados a colocar no papel as respostas esperadas pelos docentes acerca da matéria. Os textos mais subjetivos são encarados com certo receio pelos alunos da graduação, pois além de terem de imprimir neles sua própria subjetividade, está em jogo também a avaliação, as notas a aprovação ou não pelo docente da disciplina.

É sobre este ponto que Jéssica discorre em sua fala em dos momentos da entrevista:

“No começo, na questão da graduação, no caso da Laís [professora] que a gente teve no primeiro ano, a gente tinha que escrever sobre nossa experiência, a barreira que eu tive foi: se que escrever alguma coisa que não gostei da aula e ela ler, como que ela vai encarar isso? Vai criar uma situação pessoal, vai me perseguir? Eu tinha muito medo de escrever, mas aí com a prática, fui conhecendo a professora, fui me aprofundando na disciplina e fui perdendo essa vergonha e teve coisas que falei mesmo que não gostei e por fim não foi um problema que achei que ia ser. Depende se vou me expor. Hoje aprendi a separar um pouquinho as coisas, depois de ir praticando bastante fazendo relatório, que eu tinha necessidade, depende do objetivo da escrita. Se é um professor que pede uma escrita, eu tento se ele não fala nada se quer as impressões pessoais, eu tento não passar. Agora, se é um texto livre, e que eu tenho mais liberdade, eu me expesso sim. Quem me conhece ainda e lê o texto, me vê falando, elas falam que eu escrevo falando. Nunca tive dificuldade de me expor nesses casos, não tenho timidez. Através da escrita eu consigo ter segurança com a minha identidade, de quem eu sou. Na terapia eu escrevo muito, como to vendo as situações, como to vendo as coisas ao meu redor, então essa prática de diário me ajudou muito porque não tenho dificuldade nenhuma de me expor, de ser quem eu sou mesmo” (Jéssica, Entrevista, 14/03/2014).

Otávio e Lavínia mostram-se mais confortáveis com a escrita que vai além dos conteúdos científicos e dos padrões acadêmicos. Vale ressaltar que essa familiaridade com a prática de escrita de registros, diários e reflexões vem de tempos atrás, quando ainda não estavam inseridos na universidade e, além disso, passaram por um processo de reflexão sobre suas próprias posturas com relação à linguagem escrita no contexto acadêmico, questionando os padrões, as propostas e si mesmos enquanto produtores dessas escritas.

“Quando a professora Laís pediu pra gente fazer o diário foi tranquilo. Pra mim foi uma coisa natural, porque já estava acostumado com isso, não vi nenhum obstáculo fazer isso e achei

até interessante ela deixar a gente escrever livremente o que a gente pensava, sobre as experiências que a gente estava passando, no curso e no dia a dia da classe” (Otávio, Entrevista, 23/01/2014).

“Então, na minha vida, a escrita é colocada como um jeito certo, padrão, desde antes da alfabetização, tem um padrão certo para escrever, e isso vai se intensificando durante a vida, principalmente na academia. Então existe o jeito certo de escrever, e se você não está dentro dessa forma, você é excluído e seu trabalho não está bom. Escrever sobre experiência, sobre pensamentos, sobre ideias suas dentro da academia não é aceito. Tanto que eu e a professora brigamos muito na disciplina de pesquisa. Porque ela dizia que isso não era científico. Aí fui entender o que é científico. E existe um padrão de escrita. E escrever sobre as experiências ainda é muito marginalizado. É marginalizado mesmo que esteja ganhando espaço. Tem gente partindo desse caminho e indo por esse lado, mas ainda são poucas pessoas e não é aceito. Então pra mim foi necessário romper. Romper mesmo. Apostar nisso e me jogar nisso, independente do que for acontecer comigo depois. Então tem essa barreira entre o que a universidade está esperando que você escreva. Nós estamos numa instituição científica, num lugar onde se produz saberes científicos, que existe padrão de escrita, e que as pessoas cristalizaram. Pra mim é uma necessidade intensa quebrar esse cristal e abrir pra outras formas de ser narrar experiências, registrar experiências, mas levando em consideração o eu e todo o subjetivo que envolve esse eu. Precisou desse rompimento que consigo pontuar hoje em que momento aconteceu e quem me ajudou nisso. Pra mim, esse momento aconteceu no começo desse ano (2013) que foi um momento de rompimento com os padrões da academia e fui influenciada pela Laís [professora], pelo projeto de extensão, pelo encorajamento dela de colocar nossas vozes no mundo e registrar esse momento. Tive influência do Caio [professor], que deu uma requebrada entre o que é certo, completo, existe isso? E ele incentivando, ele vive isso. Colocando a todo momento que somos nós no mundo carregados de tudo que a gente vivencia, não tem como ficar se negando. Articulado ao Rômulo [professor], também, que falava da nossa auto-repressão, como nós estamos a todo mundo nos reprimindo. Então era o Caio [professor] acendendo nossas sensações, falando pra sentir e se colocar no mundo, e o Rômulo [professor] falando onde estão suas repressões, e aí consegui me enxergar com essa potência de me deixar sentir e a Laís [professora] falando registra isso e eles me deixaram pessoa perturbada, porque é difícil hoje. Articulado ao meu envolvimento com o Movimento Estudantil, que nos fortalece enquanto pessoas, dá força a nossa voz. Não consigo mais escrever hoje sem me colocar, e aí tem alguns momentos que não sou aceita e pra mim é uma resistência quanto ao que está instituído e ser resistência é levar as bombas. Seria muito mais fácil conseguir escrever aquilo que o professor quer, do jeito que ele quer e entregar e fica feliz. Não, preciso escrever da forma como eu acho, de acordo com meus ideais e crenças, preciso segurar a onda” (Lavínia, Entrevista, 13/11/2013).

“Toda vez que a gente vai fazer um trabalho os professores quando passam um trabalho pra gente, eles terminam assim: a respeito do trabalho, nada de achismo. Então cerceia você, sabe, você fica

intimidado, com medo de tirar uma nota baixa, a verdade é essa. Inclusive tem muito debate na classe com os professores, e eles sempre têm um discurso preparado dizendo que você está na academia, e aqui não tem achismo, você tem que achar alguma coisa baseado em alguém. Segundo um autor. Quando você se formar, tiver artigos publicados, livros, for uma pessoa, enfim, aí você pode falar segundo você mesmo. Mas enquanto você for um aluno de Pedagogia, de graduação, não é segundo 'nome dele', é segundo fulano, segundo sicrano... então não tem no PI escrita livre e em nenhum trabalho de entrega pra nota. A professora fala que pode escrever o que você achou, fica tranquilo que não vai acontecer nada. Não, vai acontecer sim. Se escrever segundo 'eu' você zera no trabalho, os professores sempre avisam isso. Quando você pensa que vai poder escrever alguma coisa sua, ele fala pra não esquecer de basear a escrita de acordo com aquele artigo, tal artigo... senão, nada de achismo, aqui não tem achismo” (Otávio, Entrevista, 23/01/2014).

A partir do que Otávio diz, vem à tona um eterno dilema que a universidade e seus atores enfrentam na formação de professores: formar professores capazes de, segundo teóricos, argumentar sobre seu trabalho e, também, que possam imprimir sua própria voz em seus discursos, ou seja, legitimar os conhecimentos que produzem sem vincular a discursos de outros sujeitos.

5.6 Afinal, qual a finalidade da escrita na vida desses graduandos?

Para cada um dos entrevistados, a escrita representa uma prática cujas finalidades são as mais diversas.

Talita, por exemplo, acredita que escrever é como imprimir uma marca sobre si mesma no papel. Através da releitura das palavras, o autor consegue se olhar e ver como foi seu processo formativo: o que aprendeu, o que progrediu e quais ideias mudaram ao longo do tempo e de seu desenvolvimento.

“Acho que querendo ou não, escrever é uma forma de você mostrar o que você acredita e é uma marca também. Porque a ideia que eu tinha na 8ª série, que eu tinha no 3º colegial, vai mudando. Eu pego meus textos do 3º ano, as ideias que eu tinha nele são diferentes do que eu estou tendo hoje, através do que li, do que escrevi. Então é uma marca que você vai olhando, como você progrediu com o tempo. [...] Na escola é uma coisa que você olha pro texto e fala “nossa, olha como era”. E acredito que a cada ano vai mudando aos poucos, porque você ganha um vocabulário diferente, ganha ideias diferentes. Igual eu estava pensando esses dias, se eu fosse fazer vestibular de novo com as ideias que eu estou hoje, seria diferente, porque são ideias bem mais maduras, mais prontas sobre a sociedade e tudo, que no Ensino Médio você vai passando meio que... Tem um tema e a gente não discute o tema, se fala um pouco sobre ele, mas não discute como agora. E quando chegar no 4º ano,

as ideias que estou tendo hoje vão se modificar também” (Talita, Entrevista, 23/11/2013).

Otávio, por sua vez, explicita sua facilidade com a escrita porque a tem como prática desde a infância: escrevia diários, cartas aos familiares e até hoje mantém um caderno no qual escreve suas reflexões sobre a vida. Para ele, a escrita tem a finalidade de resumir os acontecimentos de um grande período de tempo de maneira que não se perca o sentido das ideias e os interlocutores as compreendam.

“Eu tenho uma facilidade por eu ter sempre gostado de escrever, desde criança, porque eu escrevo até demais quando escrevo as coisas. Eu tenho até que fazer um resumo, ou fazer uma síntese depois que escrevo, porque essa prática de escrita minha desde criança facilita hoje eu ler um texto e fazer uma síntese, fazer uma opinião sobre o que eu li, assisti de acordo com o que a professora pede. Eu tenho muita facilidade por ter sido criado desde criança com essa coisa, ser incentivado pelo meu pai, de fazer essa escrita... pegar um diário e escrever o que eu estava sentindo. Porque pra mim não tem nenhum problema pra mim, sentar na frente do computador com o Word lá na tela branca e começar... não tem nenhum problema. Pra mim foi muito importante ter desde criança escrito, praticado a escrita. Eu acho que foi tão natural escrever carta, como falei no começo pra você, de ter que escrever carta porque gostava de me comunicar com meus parentes. Então pra mim acho que ajudou inclusive nisso, quando fosse mandar uma carta pra um primo meu, de São Paulo pra cá, conseguir sintetizar bem o que estava acontecendo na minha casa, na minha família, tudo que tinha passado, se tinha ganhado alguma coisa. Porque acho que esse contato a vida inteira facilitou desde essa questão de escrever carta sem problema, sem precisar pedir pra meu pai e minha mãe me ajudarem, como hoje na faculdade. Como alguém na classe pede: Otávio faz o texto pra gente aí. Porque eu tenho facilidade de escrever, porque tive contato com isso desde criança” (Otávio, Entrevista, 23/01/2014).

A estudante Jéssica apresenta uma ideia de escrita como arquivo, pois para ela escrever é guardar as experiências e um dia poder socializá-las, movimentá-las.

“Escrita é como arquivo, porque posso pegar muita coisa quando estiver na prática oficialmente, posso pegar muita coisa daquilo que vivenciei na graduação pra minha prática. [...] Uma palavrinha: a escrita é registro, que pode ficar guardado na minha caixa, que pode ser compartilhado com os outros. Não necessariamente um texto, mas uma frase, um mapa, um desenho, tenho mania também de desenhar, então às vezes faço registro da aula em forma de desenho. É um jeito de mostrar seu sentimento, seu pensamento, é um jeito de passar o que eu mais tenho de essência. O papel dela é um tanto quanto técnico, de desenvolver a linguagem, que o professor fala com aluno, corrige textos de alunos, alfabetiza. Então acho que a escrita é um dos exercícios da linguagem, então como a fala é outra” (Jéssica, Entrevista, 14/03/2014).

Ao definir a escrita como sendo o registro das experiências, Jéssica abre possibilidades outras de se registrar através de desenhos e mapas.

“Escrever é uma coisa que faz parte da vida da gente, que ajuda a gente a crescer e amadurecer, e é muito importante, sem ela não tem como a gente ficar refletindo toda hora, porque nem tanto só na hora que escrevo é que reflito, mas escrevendo tem uma hora que a gente vai parar e mesmo sem querer vai pensar em tal coisa. Mas acho que isso só vem da gente praticar essa escrita. [...] Acho que escrever traz contribuições pra gente parar pra refletir mesmo, inclusive ler a sua própria escrita e se ver ali, o que você estava fazendo de errado, o que você já mudou, o que tem a mudar ainda, e isso ajuda bastante na formação. Acho que traz um crescimento pra gente. A gente se expressa melhor no papel, às vezes a gente não tem coragem de falar, então no papel a gente escreve, coloca tudo o que pensa, e no falar é mais difícil. Acho que tem mais liberdade no papel. A dificuldade foi começar mesmo, porque a gente nunca sabe por onde começar, ou o que colocar, se a gente pode mesmo ter a liberdade que a gente acha que tem. Mas depois que começa, flui” (Nancy, Entrevista, 05/12/2013).

Nancy diz que apesar de a escrita começar de maneira difícil, ela flui. Isto faz transparecer o fato de que sempre temos o que falar e a quem falar, ainda que o interlocutor seja posteriormente nós mesmos. Sempre nos posicionamos frente a um ocorrido, sempre refletimos acerca de uma ação ou experiência e isto pode ser colocado em palavras em um texto escrito que será retomado por outrem depois.

5.7 Táticas de escrita: oportunidades informais de uma escrita outra.

Na fala de uma das entrevistadas, a escrita apareceu como uma tática para escapar de determinada regra imposta por docentes na sala de aula do curso de Pedagogia.

Para Raquel, a escrita de bilhetes para trocar com as amigas durante o andamento das aulas é um escape da proibição da conversa:

“Em relação aos bilhetes, acho que é uma escrita que não tem como o professor controlar. Tem bastante, principalmente com quem senta do seu lado. O professor fala ‘não conversa’, então troca bilhetinhos. E querem fugir da aula, ou combinando um trabalho que tem que ser feito. Ou ‘oi tudo bem, como está hoje’. Quando uma amiga chega meio cansada, abatida, eu sempre vou lá e escrevo alguma coisa no cantinho do caderno dela” (Raquel, Entrevista, 26/11/2013).

A partir dessa colocação da entrevistada, fui levada a pensar nas “táticas” que os alunos da graduação desenvolvem para burlar determinadas situações. O impedimento de falar, interagir com o outro oralmente, leva a futura professora a criar táticas: a escrita de bilhetes e as mensagens no canto dos cadernos.

De acordo com Chaluh (2011), “a tática está precisamente na capacidade de ‘aproveitar o tempo’, o exato momento para agir/interferir no espaço de onde fala a estratégia do poder” (p. 250).

Esta autora inspira meu pensar, pois se baseando nas ideias de Certeau, socializou sua experiência como pesquisadora no contexto de uma escola municipal, onde precisou lidar com a problemática de assumir seu lugar de pesquisadora na e com a escola criando táticas para compreender a maneira como era vista enquanto pesquisadora pelos demais atores escolares, assim como para refletir acerca do lugar da academia e de si mesma na escola e poder agir.

Para Certeau (1994) nós somos sujeitos anônimos, ordinários, porém não somos meros consumistas do que os outros produzem e temos brechas para fazer diferente. Então aquilo que é determinado por instituições de poder ele chama de estratégias, aquilo que o sujeito ordinário consegue fazer rompendo e entrando pelas brechas são táticas.

No caso o que revela a fala da entrevistada acima é que ao encontrar-se em uma situação em que a fala é inibida pelos professores responsáveis das disciplinas, a escrita aparece como sendo a fuga, a saída para resolver o problema dos alunos que sentem necessidade de dialogar com os colegas, de relacionarem-se uns com os outros. Assim, as táticas da aluna que não pode falar são os bilhetes.

Esse gênero textual (bilhete) produzido pela aluna, assim como outras anotações no final do caderno, na agenda, por exemplo, são práticas da escrita não reconhecidas pela universidade como escritas que fazem parte da formação. Tais produções dos alunos podem ser compreendidas dentro do eixo que chamo de “práticas de escrita marginais”, que se referem às escritas não legitimadas pela academia, mas que estão presentes no contexto da formação inicial docente. Elas estão inscritas nas “brechas”. É nessas escritas marginais que os alunos da graduação se colocam com palavras, desenhos rabiscos..., se expressando, ainda que os docentes não percebam.

5.8 Escrita e docência: é necessário escrever quando se está lecionando?

Ao longo de minha formação docente, era comum ouvir discursos no âmbito escolar (quando estava realizando estágios) que eram contrários aos discursos proferidos no âmbito universitário.

Os professores com mais tempo de carreira com os quais tive mais contato ao longo da vida diziam que teoria era coisa de faculdade, que na escola nada daquilo existe. Registrar? Refletir? Sistematizar? Dialogar com teóricos? Isso tudo era tido por eles como perda de tempo, atividades sem sentido e outras denominações do tipo.

No decorrer dos estudos no mesmo curso de Pedagogia onde pesquiso agora a escrita na formação inicial de professores, fui aprendendo o quanto é importante escrever sobre si, sobre a prática, sobre a própria experiência. Na relação com outros colegas, docentes e textos acadêmicos fui percebendo a potência de registrar os acontecimentos para depois retomá-los para pensar no trabalho e tentar avançar nele.

Ouvindo e lendo falas de professores há tempos em exercício que praticam a escrita, que registram com força tudo o que vivem na sala de aula é possível enxergar o movimento que fazem para construir os conhecimentos necessários à prática pedagógica e, o que é mais belo, compartilhar esses saberes com outras pessoas.

Passei a ver na escrita uma potencialidade formativa que, além de me permitir refletir e crescer profissionalmente e pessoalmente, possibilita o compartilhamento de novos saberes construídos no dia a dia da sala de aula e da escola.

Ao realizar as entrevistas com os alunos do curso de Pedagogia – no qual me formei, reforço – tentei saber deles o que pensavam sobre estar na escola como professores escrevendo, produzindo conhecimentos e divulgando-os.

Quando se tratava de uma escrita menos formal e sem compromisso com a ciência – produção de conhecimentos sistematizados – a resposta de Talita foi animadora:

“Eu desejo sim registrar. Eu tenho medo por causa do tempo, porque é uma carreira tão corrida e eu não sei se vou trabalhar dois períodos ou mais de uma sala. Mas eu quero sim. Porque eu penso que quando eu começar a dar aula eu quero fazer um caderninho para ter aquilo e guardar, pra eu lembrar o que eu fiz de legal e o que não fiz. Eu quero sim! Numa forma de me avaliar, porque vou estar ali vendo o que eu dei pra eles e também como uma forma de guardar cada turma, que é única e não vai ter outra, como memórias” (Talita, Entrevista, 23/11/2013).

Pensando na possibilidade de escrever como maneira de guardar memórias, Talita demonstra interesse em reler sua prática para avaliar-se. Ao se colocar em avaliação, olhará para si mesma e para seu trabalho: a reflexão estará presente.

No entanto, quando questionada sobre o interesse por escrever artigos a partir de suas vivências como professora, na escola, sua resposta evidencia um pensamento muito comum entre os estudantes de graduação: o de que só escreve artigos científicos as pessoas que estão vinculadas à academia através de programas de pós-graduação:

“Não sei se eu teria a prática de escrever como professora, eu teria que estar na prática. Eu não sei também, mas eu acho que não... acho que só se você quiser seguir num mestrado, doutorado ou numa pós, aí sim, mas se você for ficar só na sala de aula e parar na graduação, acredito que não. Só se você quiser alguma coisa pra depois usar em exercício na sala de aula” (Talita, Entrevista, 23/11/2013).

Nesse contexto, entra em cena outra questão apontada por uma das entrevistadas: o tempo. Para quem está na sala de aula, o tempo entra em pauta como fator determinante para certas posturas e decisões. Em alguns casos, o tempo é visto como obstáculo para realizar algumas práticas.

“Eu trabalho como professora, hoje eu não consigo fazer diariamente, não dá tempo. Por causa até da faculdade, tudo, não sei mais pra frente. Mas o que eu consigo eu até tento registrar no dia, alguma coisa que as crianças falem, como foi a atividade que eu tinha pensado e o que aconteceu, o que não deu certo, o que foi mais bacana, nesse sentido. Acho que para reflexão, poder voltar e ver o que deu certo, o que não deu, se faria diferente, um amadurecimento. [...] Na escola onde trabalho, tem um momento em que a gente tem que escrever. Eu tenho que fazer o relatório bimestral das crianças. Então é um momento que eu pego aqueles registros que eu coloco em alguns momentos, porque isso me força também a ter os registros, aí tenho que escrever sobre eles. Bimestral, então é uma coisa assim me força também a ter que fazer diferente a cada bimestre e esse é o momento em que faço minha escrita no trabalho” (Lúcia, Entrevista, 21/11/2013).

Lúcia explicita que em seu trabalho, a escrita é cobrada ao fim de cada bimestre. Por ter que escrever um relatório nesse momento, torna-se necessário o exercício de registrar ao longo dos meses, para que a tarefa de fazer o relatório seja menos trabalhosa.

Como professora em início de carreira, venho mantendo a prática de escrita mesmo sem o compromisso de ter de redigir um relatório ao final de determinado

período. Ainda que em meu primeiro ano de docência em uma escola pública regular eu não tenha colecionado inúmeros registros, desde o início deste ano de 2014 tenho um caderno no qual relato os acontecimentos que mais me marcam e mexem comigo.

Essas escritas têm servido como um espaço em que dialogo comigo mesma, onde desabafo sensações que ainda não consigo expor para outros colegas do trabalho. Além disso, o caderno é um espaço constantemente revisitado por mim: fico admirada de ver as situações pelas quais passei e como reagi, questiono-me acerca de outras maneiras de desenvolver certas atividades que foram registradas e reflito sempre sobre minha postura enquanto professora recém-formada, que exprime marcas de professores antigos que tive, escolas por onde passei, às vezes mais fortes do que influências recebidas da universidade.

Lavínia conta durante a entrevista que seu TCC se tratou de uma pesquisa sobre a escrita de professores. Disse que entrevistou professores – com anos de experiência docente – que mantêm a prática da escrita em seu trabalho. Demonstrou-se encantada com a paixão que os mesmos têm para com a escrita, a socialização delas e a potencialidade formativa que a leitura dos textos uns dos outros traz para cada um deles.

“Minha paixão pela escrita de fato se deu depois que eu comecei a pesquisar as escritas, que no meu TCC eu estudei as Pipocas Pedagógicas, que são narrativas feitas pelos professores sobre sua própria prática, sua experiência dentro e fora da escola. [...] Na minha pesquisa do TCC eu entrevistei dois professores e eles me fizeram pensar a escrita como um processo histórico. Então quando escrevo, eu me registro no mundo, se me registro no mundo, sou um ser histórico, todos os seres históricos, são seres de potência transformadora no mundo, e isso é muito sério de se pensar. A escrita como potência de transformar o mundo. Pensar a escrita como um registro histórico e você no mundo pode influenciar naquilo que está sendo registrado historicamente. E aí pensar que somos nós, com nossas vozes colocando nossas ideias e ideologias e pensamentos no mundo e que grande parte da história só é contada por quem detém o poder. Então eu acho extremamente potencializador isso. [...] Eu acho que a escrita agora, que assumiu uma significância na minha vida, ela engrandece em todos os espaços, não só no meio acadêmico para me constituir professor, mas eu utilizo ela em todos os momentos da minha vida: com minha família, meus relacionamentos íntimos de amizade, comigo mesma, então a escrita vai estar pela minha vida toda. Pensando em tudo isso, nas experiências todas que a gente vive, em Benjamin [autor] principalmente, que ele diz que muitas coisas acontecem no mundo,

mas são poucas as coisas que nos tocam, que são de fato experiências. Pensando nisso, esse ano, eu sinto que me abri às experiências e pra isso precisei deixar de lado muita coisa burocrática. Essas experiências dentro da gente, causam inúmeras sensações. A escrita ela vem como uma forma de viver novamente tudo isso, de dar uma organizada em tudo isso, de refletir todas essas vivências e experiências que me perpassam” (Lavínia, Entrevista, 13/11/2013).

Lavínia nos ajuda a pensar na escrita do próprio professor, acerca de si mesmo, de seu trabalho, como uma construção de saberes que precisa ser legitimada. Digo isto porque acredito ser extremamente necessário que os professores socializem os conhecimentos que constroem ao longo de sua carreira, pois são sujeitos desses saberes e protagonistas de suas histórias enquanto docentes situados na história e no espaço.

Esta entrevistada toca em um ponto importante da discussão de formação de professores: quem fala da docência? Quem produz os conhecimentos cientificamente reconhecidos, geralmente, não se encontram nas salas de aula das escolas. É preciso que os professores tomem consciência disso e busquem sistematizar, socializar e legitimar seu trabalho:

“Dentro da minha formação enquanto futura professora, a escrita assume vários caminhos: esse primeiro de reviver, resignificar as experiências, organizar, refletir, repensar. E também vem como uma resistência ao próprio sistema. Porque quem fala sobre o professor? Quem é que está dentro do meio acadêmico se referindo à educação? Nunca são os professores, são sempre outras pessoas. Então, escrever, a escrita sobre mim mesma, sobre a experiência enquanto futura professora, estudante de graduação e depois como professora vem como resistência a tudo isso. Poxa! Eu sou professora, eu quero falar sobre minhas experiências dentro da escola, fora da escola, no processo educativo. Então ela tem esses dois sentidos, o primeiro que eu disse e uma resistência do eu no mundo” (Lavínia, Entrevista, 13/11/2013).

A escrita como uma resistência é algo que precisa estar presente nos cursos de formação inicial de professores, a fim de que estes profissionais se apropriem de suas palavras para transformar o cenário de que só escreve quem pretende ser mestre ou doutor, quem está na academia e que na escola não é há produção de conhecimentos cientificamente válidos.

De acordo com o depoimento de Jéssica, a escrita é uma questão séria a ser pensada desde os cursos de formação inicial de professores, uma vez que é a

prática de uma linguagem. Para ela, escrever bem e saber se expressar em palavras é um quesito muito importante no momento de ensinar os alunos, de alfabetizar e construir o conhecimento junto com os alunos.

“Fico pensando em como esse monte de gente que passa pela graduação vai ser professor se não escreve. Porque quando você escreve, você está praticando a linguagem, e às vezes quando pouco é solicitado a escrita, na aula de Português mesmo, a professora pediu pra gente trocar os textos pra ler e corrigir o do colega e eu olhava e eu fiquei boquiaberta, porque a pessoa não sabe escrever, não sabe passar sua ideia, não formula suas ideias e erros de português grotescos, não quero parecer que estou me exibindo, e não foi uma pessoas, foram várias que o texto passou na minha mão e eu falei: gente, como vai dar aula de Português? Não sabe escrever, não sabe colocar sua ideia no papel, fica sem coesão, sem coerência, sem sentido. Acho que deveria ser praticado: como a gente vai alfabetizar, se a gente não sabe exercitar a escrita, a linguagem.[...] Acho que pela questão de quando você tem algo escrito, você movimenta o conhecimento, você passa o conhecimento, de uma maneira geral. É diferente de eu sentar aqui com você e você me contar as suas experiências, e eu ler os seus textos, é diferente. Porque nem tudo que você me contar vai estar com uma riqueza de detalhes. A escrita é uma coisa mais profunda.[...] Eu já tenho inclusive em casa, um caderno de coisas que eu vou fazer quando for professora, o que eu tenho que prestar atenção. Tem lá: dicas da Laís [professora], dicas da Mariana [professora]. O que eu vou fazer em sala de aula, tem um monte de ideias lá do que eu vou fazer em sala de aula. Com certeza eu vou registrar. É pra reflexão da prática, quando a gente escreve, a gente reflete sobre tudo que passou no dia, o que fazer com essa experiência. Acho que essa reflexão tem que acompanhar a prática, se não a gente não vai conseguir mudar a educação. Se eu não vejo meu próprio erro, ou se eu não vejo minhas próprias contribuições, como é que vou fazer diferença na escola. É um movimento. E se, por exemplo, todas as professoras fizerem um caderno de registros e a gente trocasse esses registros? Acho que seria uma coisa muito rica e que falta nas escolas. A gente vê o professor muito solitário, só ele com a turma dele e eu acho que falta esse contato, essa troca de ideias, que pode ser feita tanto oralmente, mas se a pessoa não quer se expor, por que não utilizar a escrita? Acho que quando você escreve você fala mais do que falaria pessoalmente, acho que o papel é o meu melhor amigo, de quem eu não escondo nada. Até quando estou brava, é no papel que escrevo, não falo nada pra pessoa, mas o papel é um aliado” (Jéssica, Entrevista, 14/03/2014).

Na fala de Jéssica é possível enxergar uma preocupação com a socialização dos saberes pedagógicos dentro das escolas através dos registros escritos. Inclusive ela já guarda saberes em um caderno, no qual imprime seus desejos enquanto futura professora.

Todas as ideias que as futuras professoras que foram entrevistadas explicitaram em suas falas vão ao encontro das ideias de Prado (2013) acerca da produção de textos por professores que estão em exercício na sala de aula. Para este autor, as histórias escritas sobre o que fora vivido na classe com os alunos, os aprendizados construídos e refletidos podem ser considerados “narrativas pedagógicas” e “a perspectiva epistemológica e metodológica assumida na produção das ‘narrativas pedagógicas’ pressupõe um sujeito autor de seu percurso de formação e dos diálogos que estabelece sobre sua atuação profissional” (p. 11).

Escrever nem sempre é tarefa fácil, pois como as entrevistadas disseram, depende do tempo que temos para nos debruçarmos sobre o papel (ou computador), depende do modo como enxergamos a nossa própria escrita – se como uma marca, um ato potente e transformador ou simplesmente o cumprimento de uma obrigação:

Sabemos, enquanto professores, que escrever é sempre um exercício complexo, que não há escrita fácil, mas, por certo, a escrita narrativa tem suas singularidades, que, por vezes, trazem um grau de complexidade maior... As “narrativas pedagógicas” não são apenas narrativas de acontecimentos importantes, mas são textos reflexivos sobre esses acontecimentos. E que têm consequências... (PRADO, 2013, p. 13).

O que seriam essas consequências para os professores, já atuantes, que mantêm a prática da escrita no cotidiano? A resposta a esta questão, para mim, deveria estar sempre ecoando para os professores em formação, para que se sintam mobilizados a desenvolver a prática da escrita desde antes de sua entrada nas escolas para lecionar.

5.9 O padrão de texto e o padrão de ciência na academia.

Quando se fala em escrita dentro do contexto da universidade, o que parece emergir na mente das pessoas, de modo geral, são escritas complexas, cheias de termos técnicos, sustentadas por dados empíricos que são manipulados com neutralidade pelo pesquisador, como se este nada tivesse a ver com a produção e uso dos dados.

De fato, a escrita acadêmica é rodeada de rigores científicos, que buscam legitimar conhecimento, com a finalidade de diferenciá-lo dos conhecimentos

populares, os quais não necessitam de tantas formalidades e normas técnicas. O problema é que esta imagem da escrita acadêmica vem se difundindo dentro dos cursos de graduação de modo a impedir que o pesquisador – autor dessa escrita – se coloque nela, como se não tivesse vínculo algum com o que escreve.

Lavínia relata sua vivência na universidade com relação a isto: sempre que precisam escrever, os alunos se questionam se podem se colocar no texto, o que para ela é algo absurdo:

“Na teoria tem espaços para escrever sobre nossas experiências, porque a gente escreve nossos relatórios de estágio, sobre os PI’s. Na teoria existem esses espaços, porque a gente tem que entregar essas escritas, e esses espaços em que a gente tem que ir pra escola, a gente tem que devolver de alguma forma para o professor. Só que é tudo muito padronizado, técnico, se negando enquanto sujeito dessa experiência. Tanto que sobre o relatório de estágio, a primeira pergunta que a turma fala é: ‘eu posso escrever eu... eu fiz aquilo?’. E pra mim isso é uma coisa absurda, porque como que você fez aquilo e não pode colocar que foi você que fez?” (Lavínia, Entrevista, 13/11/2013).

Na universidade, os alunos da graduação são sempre lembrados da necessidade de dialogarem em seus textos com os autores estudados ao longo do curso. Por se tratar de uma produção de conhecimento na academia, a fala dos alunos encontra-se envolta por uma série de outras palavras elaboradas por outras pessoas, ainda não saibam ou percebam. Dessa forma, quando é preciso escrever sobre si, os alunos ficam receosos quanto à possibilidade de escrever em primeira pessoa, por exemplo, como se não pudessem aparecer no texto, sendo que são eles os protagonistas da experiência a ser relatada.

Isto incomoda Lavínia, que parece não se conformar com essa dúvida dos seus colegas da graduação: como questionar se é permitido escrever “eu fiz”? Trata-se de falar em autoria. Não é pelo fato de ser necessário relacionar suas ideias às ideias de outros autores mais renomados que o autor do texto escrito não pode ser evidenciado.

Mais do que uma forma de construir um texto – gramaticalmente falando –, uma vez que o autor faz parte do conteúdo da escrita (afinal foi ele quem executou as ações), estamos falando em assumir um lugar de criação, de tomada da palavra para dizer e dizer-se, a autoria.

Para Dias e Eisenberg (2015), autoria em trabalho científico é o diálogo entre autores e ideias: “o pesquisador se preenche do outro e, concomitantemente, complementa este outro por intermédio do diálogo de ideias” (p. 185).

Ao expressar suas ideias sobre a escrita acadêmica, Nancy cita o exemplo do relatório como uma escrita exigida na universidade que não favorece muito a reflexão, porque as críticas e análises que nele são feitas dizem respeito a uma crítica e análise do outro, que é o referencial teórico. Porém a escrita do relatório científico exige muito rigor, através do detalhamento das informações e descrições a partir de uma vivência prévia com a prática pedagógica.

“O relatório a gente faz pra colocar, enxergar as críticas, mas não tanto a sua própria crítica, na verdade a do outro, não exatamente da gente. Talvez alguma coisa que a gente olhe e diga que quer ou não fazer assim. Talvez não mude tanto a nossa vida, não dê pra refletir tanto. Mas é importante, porque um relatório a gente especifica mais as coisas, coloca mais detalhada, mais minuciosamente” (Nancy, Entrevista, 05/12/2013).

Retomando uma fala da entrevistada Lavínia já explorada em outro momento neste Capítulo, tenho como objetivo discutir agora a questão da escrita acadêmica e suas exigências quanto ao rigor dos textos (estrutura) e conteúdos. Evidencia-se nesta fala o fato de que a escrita na academia tem um padrão aceito como correto e que marginaliza qualquer outro tipo de escrita que não se assemelhe a ele.

“Então existe o jeito certo de escrever, e se você não está dentro dessa forma, você é excluído e seu trabalho não está bom. Escrever sobre experiência, sobre pensamentos, sobre ideias suas dentro da academia não é aceito. Tanto que eu e a Regina [professora] brigamos muito na disciplina de pesquisa. Porque ela dizia que isso não era científico. Aí fui entender o que é científico. E existe um padrão de escrita. E escrever sobre as experiências ainda é muito marginalizado. É marginalizado mesmo que esteja ganhando espaço. Tem gente partindo desse caminho e indo por esse lado, mas ainda são poucas pessoas e não é aceito. Então pra mim foi necessário romper. Romper mesmo. Apostar nisso e me jogar nisso, independente do que for acontecer comigo depois. Então tem essa barreira entre o que a universidade está esperando que você escreva. Nós estamos numa instituição científica, num lugar onde se produz saberes científicos, que existe padrão de escrita, e que as pessoas cristalizaram. Pra mim é uma necessidade intensa quebrar esse cristal e abrir pra outras formas de ser narrar experiências, registrar experiências, mas levando em consideração o eu e todo o subjetivo que envolve esse eu. Precisou desse rompimento que consigo pontuar hoje em que momento aconteceu e quem me ajudou nisso” (Lavínia, Entrevista, 13/11/2013).

Neste trecho, percebemos que a concepção de ciência predominante da academia menospreza as escritas que têm como foco o próprio autor, que abordem as experiências, a autobiografia e o fato de o autor se posicionar, se colocar em seu texto.

Dessa maneira, faz-se necessário buscar meios de legitimar essa escrita ainda marginalizada pelo meio acadêmico. Para isso, é preciso que docentes, alunos, professores em formação, futuros professores, pratiquem a escrita de si e de suas experiências, enxerguem nessas práticas a potencialidade formativa que carregam ao possibilitar a reflexão e construção de conhecimentos.

Atualmente, é imprescindível que as escritas realizadas em contexto universitário explicitem o sujeito que as escreveu, a subjetividade das pessoas que costuraram o texto que é publicado para contribuir com a formação de professores.

Mais uma vez Lavínia contribui para pensarmos nas escritas que os futuros professores realizam na academia a partir de outro ângulo:

“Eu sei que existem várias formas de escrever, mas sei que todos os artigos que escrevi, o tema estava ligado a alguma experiência que vivi. E quando a gente vai narrar uma experiência nossa, tem muito significado, é diferente de pegar um tema e destrinchar num texto. Tudo que escrevo está ligado à minha experiência, aí vou colocando isso tudo, dialogando com os teóricos que eu acho relevantes, e pra mim é importante como uma forma de sistematizar isso, de registrar minhas experiências, enquanto pessoa que vivenciou, colocar minha voz no mundo e divulgar isso com outras pessoas, colocar no mundo. Pra ser sincera não gosto muito de escrever artigo, só escrevo porque é a primeira forma que a gente é instigado a escrever dentro da academia e aí, ele se torna uma coisa prazerosa pra mim à medida que encontro as brechas e vou me colocando dentro dele. Mas existem outras coisas mais gostosas de se escrever, mas que não são aceitas cientificamente. No CIC (Congresso de Iniciação Científica), uma professora disse que estávamos lá para fazer trabalhos científicos, não para fazer poesia. E de fato escrever poesias é mais gostoso do que escrever trabalho científico. Mas é importante pra gente ver o que está instituído. Qual é a forma de escrita instituída? Que eu posso fazer dentro dessa forma para eu ser naquela escrita, quais são os caminhos para requebrar. Porque nós estamos dentro de uma instituição, não tem como a gente negar ela totalmente. A gente pode olhar e falar o que gosta e o que não gosta, mas a gente está dentro disso e tem que encontrar brechas, formas de (re)quebrar e re-significar esses espaços de forma que seja relevante pra mim. Acho que escrever artigos na graduação é importante também para entender todo esse processo da academia e também como essa resistência: sou eu me colocando dentro do científico, com outra forma de pensar, escrever, ser, enquanto futura

professora levantando minha bandeira e colocando minha voz ali. Eu da educação falando da educação” (Lavínia, Entrevista, 13/11/2013).

Neste trecho, Lavínia se refere à escrita de artigos científicos como possibilidade para sistematizar o que considerou relevante em sua experiência. Ao estabelecer o diálogo entre suas vivências e os referenciais teóricos, essa experiência ganha força para se legitimar no mundo, contribuindo para a formação de outros.

Ainda acerca da escrita acadêmica, Lavínia aponta caminhos a serem trilhados pelos alunos a fim de quebrar e “requebrar” padrões, abrindo possibilidades para os alunos criarem formas de escrever cientificamente em estrutura textual diferenciada.

O que é importante frisar aqui é o fato de que o conhecimento científico não precisa conter padrões e normas rígidas para ser válido. Basta que aqueles que leem, estudam e interessam-se pelas temáticas estejam abertos a possibilidades outras de estar em contato com os conhecimentos sistematizados, que contribuem para a construção de novos e outros saberes.

5.10 Escrever como um ato potente: extravasa-borbulha-transborda o sujeito da escrita.

Neste tópico abordo a temática da escrita como um ato potente. A escrita como prática, vivenciada pelos futuros professores durante a formação inicial, deve proporcionar um momento para extravasar sensações, borbulhar ideias e transbordar as reflexões.

Escrever como um processo de exposição daquele que escreve e se escreve no contexto da formação inicial docente tendo em vista o profissional reflexivo que se constituirá, a pessoa reflexiva que fará parte do profissional professor e evidenciará o sujeito como autor de sua vida e construtor de seus saberes. De acordo com Souza e Cordeiro (2008), “o registro narrativo permite compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, se transforma” (p. 4).

Lavínia explicita sua relação com a escrita, que assume o âmbito pessoal, profissional, familiar e reflete de maneira geral em suas relações.

“A escrita hoje perpassa a minha vida num todo, mas mais só minhas experiências dentro da escola, por mais que começou aí, com a Laís

[professora] incentivando a gente a escrever sobre as vivências escolares, ela extravasou. E eu tenho vontade de escrever as experiências que eu vivo enquanto pessoa inteira, não de completa, mas que vive todos os momentos e não consegue separar. E muito do que eu vivo na graduação levo pros meus amigos, e o que vivo com os amigos levo pra graduação... e desse emaranhado todo saem minhas escritas. E acho que isso vai continuar e espero que continue de outras formas também, porque a escrita tem uma limitação. É escrevendo que a gente vê que a escrita não dá conta de tudo que a gente quer colocar pra fora. Então às vezes acontece alguma coisa que eu quero expressar, colocar no mundo, e a escrita não dá conta, então eu tiro uma foto, desenho, eu procuro outras formas de completar essa escrita, que é estática, diferente de uma imagem, diferente de uma música, de um desenho. Ela é estática e tem começo, meio e fim. Por mais que o poema quebre essa sequência, a narrativa não, então ela tem uma certa limitação para colocar tudo isso pra fora. Além de escrever, espero que eu consiga colocar as coisas pra fora de outras formas também. E também não é aquela escrita de escrever todo dia um registro do dia, essa escrita pra mim já era na verdade, porque o mais importante pra mim é a escrita daquilo que te toca, que te passa, que te significa, que é aí que você sente necessidade de escrever. Escrever todo dia pra mim é obrigação, e escrever como obrigação não acho, hoje, que seja tão potencializador quanto escrever aquilo que te quebra por dentro, que te faz se rasgar enquanto pessoa, que tire as cascas, as amarras. Pretendo continuar escrevendo, estou escrevendo muito esse ano, por conta desse processo que disse, mas os acontecimentos que me marcam e me desconstroem e constroem como pessoa. Nesse sentido, com o objetivo de refletir, organizar, colocar pra fora, historicizar, pra mim é nesse sentido. Eu acredito que a escrita é mais significativa com o outro, ela nunca vai ter sentido sozinha pra mim, nesse momento, acho que a escrita sozinha é um sentimento que é limitado a você e você mesmo. Pra mim a escrita é uma relação entre o eu, o outro e o meio. Então aquilo que vivi, que registrei, o sentimento que o outro vai ter, é todo esse movimento. E acho que esse movimento falta na universidade. Até na extensão acho que ele é forçado. E eu falo isso desde quando entrei na extensão. Não sei como fazer não ser forçado, porque a gente escreve muito na extensão, mas é uma escrita que você mandava pro grupo e não rolava troca. Acho que porque a gente está afogado com as milhões de coisas que tem pra fazer dentro da academia, e aí vai perdendo a sensibilidade sobre o outro. Quando você escreve e entrega para o outro, aquilo significa de uma forma, e aí tenho tido experiência com pessoas de fora da academia de troca de "extravaso". Entreguei meu TCC pra um amigo ler, e ele me devolveu palavras fantásticas, algumas coisas concordando, outras criticando, mas de uma forma sensível de olhar sobre a produção do outro, sobre a escrita, sentimento do outro [...] É a palavra gerando a contra-palavra, que Bakhtin fala. Essa contrapalavra que é fantástica pra mim, que movimenta" (Lavínia, Entrevista, 13/11/2013).

Para Lavínia, a escrita hoje em dia só faz sentido se puder contar com a leitura do outro, sempre esperando uma atitude responsiva. Dessa forma, para

movimentar palavras, a escrita tem de ser compartilhada, trocada, como visitas que recebemos e fazemos na casa das pessoas com quem nos relacionamos.

Além disso, Lavínia explicita sua abertura à prática de registrar os acontecimentos e experiências em outras formas de linguagem, como a foto, o desenho ou a música. Estas outras formas de linguagem são comparadas pela aluna graduação à escrita, e assumem uma forma diferente para ela, não estática e que sugere movimento.

Penso que estas outras formas de registro podem e devem ser empregadas pelos docentes, caso julguem pertinentes para seu processo de formação e reflexão sobre a prática pedagógica. Trata-se de enriquecer o registro, ir além do texto escrito e tornar possível um olhar outro, diferenciado, para as questões que se costuma escrever.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu as práticas da escrita presentes em um curso de Pedagogia, bem como as contribuições dessas práticas para a formação inicial de professores. Para isto, foi adotada uma perspectiva qualitativa inspirada na História Oral. Por meio de entrevistas com sete alunas e um aluno do referido curso, busquei respostas a alguns questionamentos: qual a relação dos graduandos com a escrita? Como enxergam as práticas da escrita no curso em que estão matriculados? Que incentivos recebem para que escrevam? Que contribuições essas práticas trarão para seu trabalho docente?

A pesquisa teve como objetivo geral investigar a potencialidade das práticas da escrita no contexto da formação inicial docente e, como objetivos específicos, inventariar as práticas da escrita dos futuros professores e explicitar de que forma os futuros professores compreendem a prática da escrita no exercício da profissão docente.

Dessa forma, ao longo do trabalho, narrei minhas experiências com a escrita – dentro e fora do contexto institucional da escola e da universidade –, assim como minha trajetória até a pós-graduação. Por ter me graduado como pedagoga no mesmo espaço formativo em que desenvolvi a pesquisa, pude traçar relações entre o que os entrevistados explicitaram e o que vivenciei ao longo dos quatro anos de formação inicial no mesmo curso.

Discuti teoricamente com autores da formação inicial e com autores que investigam a prática de escrita. A partir das leituras e diálogos estabelecidos com Nóvoa (1995a; 1995b), Zeichner e Liston (1998) e Prado e Fernandes (2009), foi possível compreender em um contexto geral o cenário da formação inicial de professores e como esse tipo de formação deveria acontecer, conforme exemplo da Universidade de Wisconsin, Madison, problematizado por Zeichner e Liston (1998), no qual propiciam uma formação voltada para a reflexão e para a autonomia do futuro professor. Uma formação com vistas a estes objetivos possibilita a concepção da ideia de autoria docente (PRADO; FERNANDES, 2009), que valoriza o sujeito da experiência como alguém que produz conhecimentos e que pode legitimar isso através de suas produções de texto.

Abordei, ainda, as contribuições de Souza (2006a) e Zeichner (2002) para pensar na formação do professor-pesquisador e do professor reflexivo. Um professor que pesquisa sobre seu próprio trabalho e sobre sua própria formação, refletindo sobre esses processos, pode se apropriar da linguagem escrita para também documentar tais reflexões, memórias e compartilhar com seus leitores os conhecimentos produzidos e sistematizados.

Silva e Muniz (2010) enfatizaram a necessidade de a escrita no contexto da formação inicial docente estar vinculada à vida e à realidade dos graduandos. Castro (2011), Guedes-Pinto (2012) e Görge (2012) foram referenciais importantes para embasar a discussão acerca da potencialidade da escrita. De maneira geral para essas autoras a escrita na formação inicial é potente por permitir ao futuro professor uma organização mental e a constituição da identidade docente, assumir uma posição perante a profissão docente, pensar e produzir formas de si mesmo, ou seja, mostrar-se através de suas escritas. Com Andrade (2003) foi possível compreender que a falta de vivências significativas com práticas da escrita faz com que o docente chegue à escola sem saber se dizer.

Para entender tais práticas, olhei para o PPP do curso de Pedagogia para ver de que forma a escrita estava inscrita nele. De todas as disciplinas oferecidas pelo curso, o equivalente a 20% mencionava práticas da escrita na metodologia do ensino ou no conteúdo programático. Tanto na leitura das ementas quanto na fala dos entrevistados acerca do que escreviam no contexto das disciplinas, ficou nítido que a escrita se apresentava na maioria das vezes como trabalho final, vinculada ao conteúdo trabalhado ao longo do semestre, poucas vezes pareciam privilegiar o processo formativo do graduando – suas experiências e suas histórias de vida. Por sua vez, encontrei nas práticas investigativas o lugar em que a escrita mais era incentivada. Elas é que se encarregam de trazer a escrita para o cotidiano dos alunos da graduação em Pedagogia. Isto é, a escrita se realiza no contexto desse curso a partir de trabalhos que envolvem pesquisa, tanto na escola como fora dela e também na sala de aula, durante as discussões dos textos propostos. A escrita encontra-se inscrita no PPP nos momentos em que se prevê o registro escrito, os relatórios, os trabalhos científicos submetidos em eventos e nos demais trabalhos acadêmicos constituídos através de pesquisas e atividades investigativas.

Como já referido, minha concepção de linguagem se baseia nos estudos de Bakhtin, que compreende a linguagem como uma forma de interação entre sujeitos dentro de um contexto social e histórico. Essa interação humana ocorre pela comunicação, seja através de gestos, do corpo ou verbalmente. Esta última se dá pelos enunciados (orais ou escritos), que também variam de acordo com a situação na qual são empregados, dando origem aos gêneros do discurso. Dessa forma, os gêneros discursivos que predominam no contexto do curso de Pedagogia são científicos, como artigos, relatórios e demais trabalhos acadêmicos (vinculados a normas e formatações). Outros gêneros, como poemas, narrativas, cartas, bilhetes e diários, até podem ser encontrados ao longo dos quatro anos, porém estão atrelados à proposta do docente de cada disciplina, fato que às vezes deixa de proporcionar momentos de escrita mais livres para os alunos.

Das entrevistas, destaco os indícios encontrados que mais me marcaram e que possibilitaram reflexões acerca das seguintes questões:

- A escrita no contexto escolar,
- A escrita de diários,
- Que escrita é vivenciada no curso de pedagogia pelos futuros professores,
- Os projetos de extensão como espaços para a escrita de alguns alunos,
- Uma escrita denominada livre como possibilidade para a autoria,
- A escrita como desafio rodeado pelo medo de se expressar,
- Qual a finalidade da escrita na vida dos graduandos entrevistados,
- Táticas de escrita como oportunidades informais de uma escrita outra,
- A necessidade da escrita durante o exercício da docência,
- Os padrões de texto e de ciência que permeiam a escrita na academia,
- Escrever como ato potente que mexe com o sujeito da escrita.

Lavínia, uma das alunas da graduação entrevistadas, contribuiu com sua fala para legitimar o que vim afirmando ao longo do trabalho com discussões teóricas e argumentos científicos, ao explicitar que espera ser uma professora crítica, reflexiva e que a escrita lhe permitirá fazer esse exercício de pensar sobre suas experiências e não deixar que elas se percam. No entanto, é preciso lembrar que nem todos os futuros professores escrevem ou passarão a escrever durante seu processo formativo e quando estiverem na escola. Frente a isso, fui levada a pensar que a

escrita não é a única maneira de se exercitar a linguagem e de se fazer registros. Os próprios entrevistados sugeriram fazer fotos, vídeos e desenhos para registrar suas experiências, e também essas formas de linguagem ficarão guardadas e documentadas. O que as diferencia das potencialidades da prática da escrita são as formas como provocam o sujeito a refletir e repensar sobre o que fora registrado. Outras formas de registro que não sejam os escritos talvez não permitam ao sujeito reorganizar-se mentalmente para se dizer assumindo uma posição frente à docência. Expressões que apenas as palavras organizadas e sistematizadas podem apresentar.

A escrita é importante como uma forma de assumir uma postura investigativa, pois quem escreve reflete, pensa, questiona sobre o que está sendo escrito e busca respostas, busca ir além do que foi registrado no papel. Para que isso se efetive durante a formação inicial de professores, a potencialidade da linguagem teria de ser pensada desde muito antes. Sobre isso Silva e Muniz (2010) contribuíram também afirmando que a escrita é vista como algo que serve apenas para apontar os erros do aluno, para diagnosticar aquilo que ele ainda não aprendeu. A escola regular apresenta a escrita aos alunos dessa maneira e, normalmente, essa ideia chega até a universidade, quando é necessário que o aluno da graduação produza textos sem a intenção exclusiva de julgamento do professor. Nesse sentido, quanto maior a liberdade e a familiaridade com a escrita cuja finalidade é expressar a si mesmo, mais significativo e leve é o processo de produção dos textos.

Algumas alunas da graduação revelaram suas dificuldades em produzir textos na universidade porque antes nunca foram estimuladas a escrever relacionando suas ideias a ideias de outras pessoas e, ainda, as escritas solicitadas tinham como objetivo o treino para avaliações. Ao se depararem com propostas de escritas que envolviam escrever sobre si mesmas sentiram-se inseguras, questionaram se podiam escrever realmente o que pensavam, com medo da avaliação que o professor faria de suas vivências registradas no texto.

É comum ouvir dos alunos da graduação um discurso que coloca a escrita no lugar da avaliação, como um espaço em que é preciso provar o que se aprendeu. Dessa forma, os alunos se sentem levados a escrever aquilo que o docente quer ler, ou seja, aquilo que muitas vezes não é pensamento do aluno-autor, mas do

professor-doutor. Por não possuírem tal titulação, os graduandos ainda não se autorizam (ou não são autorizados) a escreverem aquilo que vem de suas próprias reflexões. A escrita defendida neste trabalho de pesquisa assume outra conotação: a de propiciar a quem escreve um momento de retomada do que se passou, de se repensar o vivido, de documentar as práticas julgadas relevantes para o sujeito da escrita, sem medo da avaliação – julgamento – do docente responsável por uma disciplina. Escrever para obter no final uma nota, ainda que isto seja necessário em alguns momentos de um curso de formação inicial docente, não deve ser a única possibilidade e a mais importante para os envolvidos no processo de constituição da docência.

De encontro com essas escritas que avaliam e julgam o aprendizado dos alunos nas disciplinas do curso, vêm as escritas promovidas no contexto dos projetos (sejam eles de extensão, do Núcleo de Ensino ou Pibid), nos quais os sujeitos da pesquisa que eram integrantes desses espaços formativos afirmaram encontrar oportunidades para escrever de forma significativa. Para as alunas que fazem parte desses projetos a escrita é um exercício constante e que prevê a socialização, ou seja, são compartilhadas com o grupo, lidas, relidas, produzidas coletivamente e buscam legitimar os saberes construídos pelos graduandos no espaço universitário sem descartar suas experiências pessoais.

Os sujeitos da pesquisa que não estavam envolvidos em projetos oferecidos no contexto da universidade (projeto de extensão, Núcleo de Ensino, Pibid) afirmaram que talvez tivessem um melhor desempenho na escrita de textos científicos caso estivessem inseridos em algum projeto para além do curso noturno porque sua relação com o curso se dava apenas com o aproveitamento das disciplinas. Lúcia, que não participava de projetos disse que também nunca recebeu incentivo para escrever, desde muito antes do ingresso na universidade e que isto teve influência no seu processo formativo durante o curso, visto que encontrou muitas dificuldades para se expor, para colocar em palavras tudo que estava pensando acerca das temáticas discutidas em aula. Otávio, por sua vez, mesmo não estando inserido em projetos explicitou sua relação muito estreita com a escrita desde a infância, fato que contribuiu para que durante o curso conseguisse escrever os textos solicitados sem dificuldades. Para ele o entrave se dava no momento de

referenciar suas colocações, já que os docentes exigiam que fosse estabelecido diálogo teórico nos textos produzidos.

A visão das entrevistadas e do entrevistado durante a pesquisa revelou que existem diferenças na forma como compreendem a escrita e as contribuições que essa modalidade de linguagem pode trazer para a formação docente. Os sujeitos da pesquisa inseridos nos projetos compreendem que as práticas da escrita podem ir além dos textos científicos e que podem socializar experiências significativas para repensar a docência, a escola, a formação. Para aqueles que não fazem parte dos projetos, a ideia que se faz da escrita é de que seja algo sério demais para ser praticado por professores no intuito de guardar memórias, registrar práticas, resignificar experiências.

A escrita é valorizada por aqueles sujeitos que se sentem livres para colocar em palavras seus pensamentos, para relatar o que vivem sem receio de julgamento. Aí surge o desafio para os docentes do curso de como estruturar suas disciplinas a darem lugar para uma escrita que permita aos alunos se sentirem autores de seus dizeres, autorizados a pensarem como autores – ainda não renomados como os que são estudados – mas que também constroem saberes legítimos.

O curso de Pedagogia em que foi desenvolvida a pesquisa possibilita que os alunos escrevam do início ao fim. As práticas da escrita promovidas nesse contexto podem ser compreendidas como escritas oficiais, ou seja, aquelas que requerem certa formalidade, formatação e correspondem a gêneros textuais acadêmicos como artigos, relatórios e TCC. Há também o que entendemos como escritas marginais, que são aquelas relatadas pelos sujeitos da pesquisa como escritas em que se expõem e geralmente não são muito aceitas pelos docentes por não conterem referências bibliográficas ou não pertencer aos tipos textuais científicos, como é o caso do bilhete e das anotações mais breves. Por fim, foram encontradas também escritas consideradas experienciais, que são aquelas que partem das experiências do aluno e das alunas, registradas em diários, cadernos individuais ou coletivos e que se configuram outros gêneros, distintos dos gêneros acadêmicos, ou como os próprios sujeitos da pesquisa preferiram chamar, escritas “livres”.

Os projetos paralelos às disciplinas do curso possibilitaram, para além da escrita experiencial, um encontro do graduando com a escrita acadêmica de forma

diferenciada, uma vez que é socializada no grupo ou em eventos científicos, além de permitir que os graduandos escrevam sem o compromisso com a avaliação ou com a nota final.

Vale ressaltar ainda que a escrita na qual se permite que o sujeito da escrita se coloque e até mesmo escreva sobre si, sobre sua história de vida e formação, é potente no sentido de ressignificar tais experiências e ainda explicitar que nos formamos ao longo de nossa vida, nas relações que estabelecemos com pessoas no passar dos anos e que também produzimos nossas contra-palavras a partir de tudo o que ouvimos e lemos nas disciplinas da graduação, e estes conhecimentos são legítimos.

Tendo tudo isto em vista, busquei explicitar de que forma os futuros professores compreendem a prática da escrita no exercício da profissão docente e inventariar as práticas da escrita dos futuros professores no contexto do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira.

Foi possível observar ao longo do caminho da pesquisa, principalmente posteriormente ao levantamento bibliográfico, que ainda são poucas as pesquisas voltadas à formação inicial e às práticas de ensino nesse contexto relacionadas à escrita. É o caso de se questionar: por que será que isto acontece, sendo que os pesquisadores em sua maioria são professores do ensino superior e lecionam nos cursos de formação docente? Uma possível resposta a isto talvez seja o fato de não ser tão simples voltar os olhares investigativos sobre si mesmo, sobre seu próprio trabalho. Para os pesquisadores acadêmicos, investigar o campo da formação inicial docente estaria implicado investigar suas próprias ações enquanto formador, e a pesquisa, como se sabe, pode deixar vir à tona dados que nem sempre são os esperados por quem se lança a pesquisar. Assim, é menos tenso dedicar-se a olhar para o contexto de formação que já está fora da área de atuação do pesquisador.

Espero que este trabalho possa contribuir para se pensar numa formação inicial de professores que se preocupa com os dizeres dos alunos da graduação, dando lugar às práticas de escrita significativa nos espaços formativos da universidade. Que este trabalho propicie, ainda, a reflexão acerca das potencialidades da escrita para a constituição de docentes mais críticos, reflexivos,

autônomos e criativos, a fim de que se tornem sujeitos de sua experiência e protagonistas de suas histórias de vida tanto pessoal quanto profissional.

A formação de professores autores que assumem sua própria palavra na escola e na sala de aula afetará também a formação de alunos que sabem da importância de escrever e se escrever.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. P. T. de; ARAPIRACA, M. de A. **Escrevendo-se**: a construção do sujeito pedagógico na ciranda do encontrar-se e desvelar-se a partir dos muitos outros. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ANDRADE, L. T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 95, p. 1297-1315, dez., 2003.
- ANDRADE, L. T. de. **Práticas universitárias de leitura e escrita de futuros professores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, n. 27, 2004, Caxambu. Rio de Janeiro, ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt10/t108.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2012.
- ANDRADE, L. T. de. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- AQUINO, M. S. **Narrativas e reflexões de vivências educacionais no processo de formação do professor**: graduandos da UNEB/Campus V. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.
- ATAÍDE, Y. D. B. de. História oral e construção da história de vida. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 313-323.
- AZEVEDO, R. **Meu material escolar**. Campinas: Quinteto Editorial, 2000.
- BAKHTIN, M. A palavra na vida e na poesia introdução ao problema da poética sociológica. Tradução: Valdemir Miotello & Fabrício Oliveira. In: Valentin N. Voloshinov; Mikhail Bakhtin. **A palavra própria e a palavra do outro na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAPTISTELLA, B. F.; CHALUH, L. N. Escrita e autoria na formação inicial de professores. **Linha Mestra**, n. 24, p. 634-637, jan./jul, 2014.

BARROS, A. P. B. L. S. As práticas de escrita na formação inicial do docente: as demandas de escrita no percurso acadêmico à construção do artigo científico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 33, 2010, Caxambu. **Educação e justiça social**. Rio de Janeiro, ANPed, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL, R. **Superestrutura argumentativa: o artigo jornalístico na escola**. Belém: L & A Editora, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, M. Os registros como instrumentos de reflexão docente. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, n. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

CARVALHO, M. A. de O. O lugar da escrita na formação da identidade docente: textos de professores produzidos em processos de formação continuada. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, n. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

CARVALHO, M. C. M. P. **Lugares da leitura e da escrita numa escola de formação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 23, 2000, Caxambu. Rio de Janeiro, ANPed, 2000.

CASTRO, A. P. P. de. **Contribuições da escrita online para a aprendizagem de professores em formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

CATANI, D. B. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 77-87.

CHALUH, L. N. A *simultaneidade* de lugares da pesquisadora na escola: um movimento caleidoscópico. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 238-255, maio/ago. 2011.

CHALUH, L. N. Cartas na formação inicial de professores. Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, n. 5., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2012.

CHALUH, L. N.; CAMARGO, M. R. R. M. de. Memórias inscritas. Ou de como palavras tornam-se potentes em caderno coletivo. In: SOUZA, E. C. de. **Memória, (auto)biografia e documentação narrativa**. Salvador: EDUFBA, 2015.

CÔCO, V. Escrita de professores em formação inicial. **28ª Reunião da Anped**, Caxambu, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10960int.rtf>. Acesso em: 28 dez. 2012.

CUNHA, A. de F. **Narrativas no processo de formação e autoformação de professores**. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV

Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

DIAS, W. T.; EISENBERG, Z. W. Vozes diluídas no plágio: a (des)construção autoral entre alunos de licenciaturas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 179-197, jan./abr. 2015.

FAIRCHILD, T. M.; MAGALHÃES, M. de M. M.; FACHINETTO, L. Por uma formação de professores que considere o escrito do sujeito na escrita. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, n. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

FERNANDES, M. P.; DE LA ROCA, M. E. C.; VÉRAS, A. F. T. As vozes da formação: os discursos orais e escritos como constituintes da identidade profissional docente. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, n. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 138-189, jan./abr. 2008.

FURLANETTO, E. C. Escritos de si e aprendizagens biográficas. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, n. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÖRGEN, N. **Encontros com a artescrita: composições com as alunas de Curso Normal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GUEDES-PINTO, A. L. Percursos de letramento de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: o papel da história oral no estudo da memória de leituras. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 13, n. 14, p. 45-59, jan./dez. 2006.

GUEDES-PINTO, A. L. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 137-149, 1º semestre, 2012.

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 89-103.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2012.

JOCA, T. T.; ROLIM, L. R. **A descoberta de si através de suas produções**. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 DE JULHO DE 2010/ COMISSÃO ORGANIZADORA Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores. Da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 19-41, jan./fev./mar./abr. 1998.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de pesquisa**, n. 106, p. 129-157, mar.1999.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA, C. A; FREITAS, A. L. de S.. **A escrita como prática de (auto) formação**. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. da C. Narrativas autobiográficas e formação de professores: a escrita de si como projeto de conhecimento. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, n. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MELO, D. M.; MELO, M. L. S.; FRANGELLA, R. C. P. **Leitura e escrita nas vozes de futuros professores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 23, 2000, Caxambu. Rio de Janeiro, ANPed, 2000.

MENDONÇA, S. G. de L.; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. **Núcleos de Ensino da Unesp: memórias e trajetórias**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

NASCIMENTO, I. S. do. **A “fala-escrita” dos professores em formação**: o fanzine como espaço/tempo das narrativas autobiográficas. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 DE JULHO DE 2010/ COMISSÃO ORGANIZADORA Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

NEVES, J. G. Cultura escrita e narrativa autobiográfica? Implicações na formação docente. In: CAMARGO, M. R. R. M. de. (org.); SANTOS, V. C. C. dos. (colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010, p. 123-139.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A.; HUBERMAN, M.; GOODSON, I. F.; HOLLY, M. L.; MOITA, M. C.; GANÇALVES, J. A. M.; FONTOURA, M. M.; BEM-PERETZ, M. **Vidas de professores**, Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, O. B. de. Reflexões sobre a escrita na formação inicial de professores. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 111-126, 2009.

OSWALD, M. L.; KRAMER, S. Currículo e saberes docentes: o que aprendemos pesquisando leitura e escrita em três escolas de formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 15-37, 2001.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PEZZATO, J. P. **Narrativa em cursos de formação de professores**: o que os alunos da Geografia registram? In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

PRADO, G. do V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, M. C.; PRADO, G. do V. T. (orgs.). **Pipocas pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PRADO, G. do V. T.; FERNANDES, C. H. Saberes docentes tecidos na escrita: pontos do fazer constituídos na autoria e na interlocução. In: LACERDA, M. P. de. (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

PRADO, G. do V. T.; PINHEIRO, M. A. de M.; FERNANDES, C. H. Escrita, autoria e formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, n. 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

RAUSCH, R. B.; CORREIA, Z. Relação entre reflexividade e pesquisa na formação de professores: a compreensão de professores formadores. In: Encontro Nacional

de Didática e Práticas de Ensino, n. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

RIBEIRO, M. A. de O.; IGREJA, S. G. da; CAMPOS, S. F. A escrita do texto acadêmico: o sujeito e sua relação com a teoria. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, n. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

ROËSCH, I. C. C. **Formação docente:** narrativas de experiências na prática pedagógica. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

SANTOS, F. A. A. dos; TAVARES, A. M. B. do N.; PESSOA, J. de S.; LOPES, E. de B.; SILVA, S. S. D. da. **O professor-pesquisador em formação:** a escrita de si como estratégia de formação. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

SERAFIM, M. de S.; OLIVEIRA, R. M. L. de. E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. **Caleidoscópio**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 14-23, jan./abr. 2010.

SILVA, O. S. F.; MUNIZ, D. M. S. **Escrever (-se):** uma trama entre a subjetividade e a Identidade do sujeito. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

SILVA, P. **Narrativas de docentes em formação:** redes educativas e as multimídias. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

SOUZA, A. P. G. de.; CARNEIRO, R. F.; PEREZ, S. M.; OLIVEIRA, E. R.; REALI, A. M. M. R.; OLIVEIRA, R. M. M. A. de. A escrita de diários na formação docente. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 181-210, mar. 2012.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p.136-147.

SOUZA, E. C. de.; CORDEIRO, V. M. R. **Escrita, narrativa (auto) biográfica, formação de professores e de leitores:** interfaces teóricas e formativas. In:

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (14.: 2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico]/14. ENDIPE. PortoAlegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM

SOUZA, L. R. de. **As narrativas (auto)biográficas nos processos de formação e autoformação**: relato de uma experiência no estágio supervisionado do curso de pedagogia. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

SOUZA, M. P. R. de; HORIBE, A. C. B. **Repercussões da formação docente sobre a prática Pedagógica**: a relevância da escrita autobiográfica. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (4.: 2010: São Paulo) Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, SP 26 a 29 de julho de 2010/ comissão organizadora Paula Perin Vicentini... [et.al.]. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010.

TEIXEIRA, L. R. M. A escrita de si como experiência formadora nos diferentes momentos de aprendizagem da docência. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, n. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. (Rio Claro). Departamento de Educação. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia**. [2006].

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Extensão Universitária. **Guia da Extensão Universitária da UNESP 2012**. 3.ed. São Paulo: UNESP, PROEX, 2012.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. P. Formando “Maestros reflexivos”. In: ALLIAUD, A. e DUSCHATZKY, L. (compiladoras). **Maestros. Formación, práctica e transformación escolar**. 2.ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

**APÊNDICE A – QUADROS DOS TRABALHOS SELECIONADOS APÓS
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Trabalhos selecionados após levantamento no IV CIPA.

Título	Autores	Ano
A descoberta de si através de suas produções	JOCA, Terezinha Teixeira; ROLIM, Livia Rocha	2010
A escrita como prática de (auto)formação	LIMA, Cleiva Aguiar; FREITAS, Ana Lúcia de Souza	2010
A “fala-escrita” dos professores em formação: o fanzine como Espaço/tempo das narrativas autobiográficas	NASCIMENTO, Ioneide Santos do	2010
A formação docente: narrativas de experiências na prática pedagógica	RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa	2010
As narrativas (auto)biográficas nos processos de formação e Autoformação: relato de uma experiência no estágio supervisionado do curso de pedagogia	SOUZA, Lucimêre Rodrigues de	2010
Escrevendo-se: a construção do sujeito pedagógico na ciranda do encontrar-se e desvelar-se a partir dos muitos outros	ALBUQUERQUE, Ana Paula Trindade de; ARAPIRACA, Mary de Andrade	2010
Escrever (-se): uma trama entre a subjetividade e a Identidade do sujeito	SILVA, Obdália Santana Ferraz; MUNIZ, Dinéa Maria Sobral	2010
Narrativas de docentes em formação: redes educativas e as multimídias	SILVA, Perseu	2010
Narrativas e reflexões de vivências educacionais no processo de formação do professor: graduandos da	AQUINO, Maria Sacramento	2010

UNEB/Campus V		
Narrativa em cursos de formação de professores: o que os alunos da Geografia registram?	PEZZATO, João Pedro	2010
Narrativas no processo de formação e autoformação de professores	CUNHA, Aldina de Figueiredo	2010
O professor-pesquisador em formação: a escrita de si como Estratégia de formação	SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; PESSOA, Joseneide de Souza; LOPES, Evanilda de Brito; SILVA, Sandra Salustiano Dias da	2010
Repercussões da formação docente sobre a prática Pedagógica: a relevância da escrita autobiográfica	SOUZA, Marilene Proença Rebello de; HORIBE, Ana Carolina Bastides	2010

**Trabalhos selecionados após levantamento nos anais do XIV e XV
ENDIPE.**

Título	Autor	Ano
Escrita, narrativa (auto) biográfica, formação de professores e de leitores: interfaces teóricas e formativas	SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha	2008
A escrita de si como experiência formadora nos diferentes momentos de aprendizagem da docência	TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins	2010
A escrita do texto acadêmico: o sujeito e sua relação com a teoria	RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira; IGREJA, Suelen Gregatti da; CAMPOS, Sulemi Fabiano	2010

Escrita, autoria e formação de professores	PRADO, Guilherme do Val Toledo; PINHEIRO, Maria Ângela de Melo; FERNANDES, Carla Helena	2010
Relação entre reflexividade e pesquisa na formação de professores: a compreensão de professores formadores	RAUSCH, Rita Buzzi; CORREIA, Zeni	2010
O lugar da escrita na formação da identidade docente: textos de professores produzidos em processos de formação continuada	CARVALHO, Marlene Alves de Oliveira	2010
Narrativas autobiográficas e formação de professores: a escrita de si como projeto de conhecimento	MARTINS, Marilda da Conceição	2010
Escritos de si e aprendizagens biográficas	FURLANETTO, Ecleide Cunico	2010
Os registros como instrumentos de reflexão docente	CARVALHO, Mercedes	2010
Por uma formação de professores que considere o escrito do sujeito na escrita	FAIRCHILD, Thomas Massao; MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino; FACHINETTO, Lisiane	2010
As vozes da formação: os discursos orais e escritos como constituintes da identidade profissional docente	FERNANDES, Mônica Pinheiro; DE LA ROCA, Maria Eugênia C.; VÉRAS, Ana Flávia Teixeira	2010

Trabalhos selecionados após levantamento na base de dados SciELO.

Título	Autor	Ano
A escrita de diários na formação docente	SOUZA, Ana Paula Gestoso de; CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PEREZ, Silvia Maria; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de	2012
A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação	ANDRADE, Ludmila Thomé de	2003
Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática	FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario	2008
Narrativas em educação	GALVÃO, Cecília	2005
Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação	KRAMER, Sonia	1999
Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização	PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin	2011
Reflexões sobre a escrita na formação Inicial de professores	OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de	2009
Leitura e escrita de professores da prática de pesquisa à	KRAMER, Sonia	1997

prática de formação		
---------------------	--	--

Trabalhos selecionados após levantamento na Anped.

Título	Autor	Ano	GT
Leitura e escrita nas vozes de futuros professores	MELO, Dinorá Machado; SOUZA E MELLO, Maria Lucia; FRANGELLA, Rita de Cássia P.	2000	08
Lugares da leitura e da escrita numa escola de formação	CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira	2000	10
Práticas universitárias de leitura e escrita de futuros professores	ANDRADE, Ludmila Thomé de	2004	10
As práticas de escrita na formação inicial do docente: as demandas de escrita no percurso acadêmico à construção do artigo científico	BARROS, Ana Paula Berford Leão dos Santos	2010	10
Escrita de professores em formação inicial	CÓCO, Valdete	2005	10

Trabalhos selecionados após levantamento na CAPES.

Palavras-chave	Tipo	Autor	Título	Ano
Escrita formação	Dissertação	CASTRO, Ana Paula Pontes de	Contribuições da escrita online para a aprendizagem de professores em formação	2011
Escrita formação inicial	Dissertação	GÖRGEN, Neila	Encontros com a artescrita: composições com alunas de curso Normal	2012

ANEXO A – ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS - PEDAGOGIA

ATIVIDADES ACADÊMICO - CIENTÍFICO - CULTURAIS - PEDAGOGIA

Atividades	Comprovação	Meses	Horas	Produto	Créditos
1. Pesquisa/Ensino/Extensão					
1.1 Monitoria	Certificado Institucional		30		2
1.2 Estágios junto a disciplinas	Certificado Institucional		30		2
1.3 Participação em projetos de extensão	Atestado ²		30		2
1.4 Participação em projetos de pesquisa	Atestado ²		30		2
1.5 Iniciação científica com bolsa	Certificado Institucional				7
1.6 Iniciação científica sem bolsa (estágio extra-curricular)	Certificado Institucional				7
2. Representações e participação em eventos de classe					
2.1 Titular em colegiados centrais, Congregação, Departamento, Conselho	Certificado Institucional ¹	12			4
2.2 Suplente em colegiados centrais, Congregação, Departamento, Conselho	Certificado Institucional	12			1
2.3 Titular de Representação Estudantil (Centros, Associações Atléticas)	Certificado Institucional ¹	12			4
2.4 Suplente de Representação Estudantil (Centros, Associações Atléticas)	Certificado da Entidade	12			1
2.5 Titular em Comissões Institucionais	Certificado Institucional ¹	3			1
2.6 Participação em eventos de classe (estudantis, políticas, associativas)	Certificado da Entidade			1	1
3. Participação em eventos científicos					
3.1 Curso de Extensão Universitária	Certificado Institucional		15		1
3.2 Estágios extracurriculares	Certificado Institucional		15		1
3.3 Organização de Eventos Acad. Cient. Culturais (Congresso, Curso ou similares)	Certificado Institucional			1	2
3.4 Participação em Mini-Curso, Intervenção, Oficina (ministrante)	Certificado do evento		15		2
3.5 Participação em Mini-Curso, Intervenção, Oficina (ouvinte)	Certificado do evento		15		1
3.6 Apresentação oral de trabalho	Certificado do evento			1	2
3.7 Apresentação de trabalho (painel)	Certificado do evento			1	1
3.8 Disciplinas optativas além do mínimo exigido	Histórico Escolar		30		2
4. Produção Acadêmica					
4.1 Trabalho Completo em Evento Científico (primeiro autor)	Certificado e cópia do trabalho			1	4
4.2 Trabalho Completo em Evento Científico (co-autor)	Certificado e cópia do trabalho			1	3
4.3 Resumo em Evento Científico (autor)	Certificado e cópia do trabalho			1	2
4.4 Resumo em Evento Científico (co-autor)	Certificado e cópia do trabalho			1	1
4.5 Artigo Completo Publicado em Periódico Qualis (primeiro autor)	Cópia do artigo			1	7
4.6 Artigo Completo Publicado em Periódico Qualis (co-autor)	Cópia do artigo			1	4

ATIVIDADES ACADÊMICO - CIENTÍFICO - CULTURAIS - PEDAGOGIA

Atividades	Comprovação	Meses	Horas	Produto	Créditos
4.7 Livro científico - com seleção editorial (autor)	Exemplar*			1	10
4.8 Livro científico - com seleção editorial (co-autor)	Exemplar*			1	7
4.9 Capítulo de livro científico - com seleção editorial (autor)	Exemplar*			1	4
4.10 Capítulo de livro científico - com seleção editorial (co-autor)	Exemplar*			1	3
4.11 Texto científico em Jornal ou Revista com circulação regular (primeiro autor)	cópia do exemplar			1	1
4.12 Texto científico em Jornal ou Revista com circulação regular (co-autor)	cópia do exemplar			2	1
4.13 Material Didático (autor) (Apostilas, Modelos, Filmes, etc)	Cópia do material e Atestado ²			1	2
4.14 Material Didático (co-autor) (Apostilas, Modelos, Filmes, etc)	Cópia do material e Atestado ²			1	1
5. Atividades e Produção Artístico-Cultural					
5.1 Poesia editada (em livros, jornais ou revistas impressas)	Exemplar			5	1
5.2 Poesia editada (em livros, jornais ou revistas virtuais)	Indicação do site e cópia da página da web			10	1
5.3 Autoria ou co-autoria de música registrada na Biblioteca Nacional	cópia do registro			1	2
5.4 Autoria ou co-autoria de obras literárias impressas (romance, conto, ficção etc)	Exemplar*			1	4
5.5 Apresentação Artística Individual (dança, peça teatral, audição)	Certificado Institucional			1	4
5.6 Apresentação Artística Coletiva (dança, audição, peça teatral, coral)	Certificado Institucional			1	1
5.7 Apresentação de obras de artes visuais - exposição individual	Certificado Institucional			1	4
5.8 Apresentação de obras de artes visuais - exposição coletiva	Certificado Institucional			1	1
5.9 Prêmios em concursos artísticos ou culturais	Certificado Institucional				7
6. Atividades de apoio e de cunho social					
6.1 Participação em equipe de suporte - eventos científicos, culturais ou classistas	Atestado ³			2	1
6.2 Atividade técnica de apoio a colegiados e comissões	Atestado ³		30		1
6.3 Participação em equipe de suporte - eventos científicos, culturais ou classistas	Atestado ³			2	1
6.4 Associação em organizações não-governamentais	Atestado ³			1	1
6.5 Membro de organizações para-governamentais (conselhos e colegiados federais)	Atestado ³	12			4
6.6 Membro de organizações para-governamentais (conselhos e colegiados estaduais)	Atestado ³	12			2
6.7 Membro de organizações para-governamentais (conselhos e colegiados municipais)	Atestado ³	12			1
6.8 Membro de organizações governamentais (conselhos e entidades federais)	Atestado ³				4
6.9 Membro de organizações governamentais (conselhos e entidades estaduais)	Atestado ³				3
6.10 Membro de organizações governamentais (conselhos e entidades municipais)	Atestado ³				2

ATIVIDADES ACADÊMICO - CIENTÍFICO - CULTURAIS - PEDAGOGIA

Atividades	Comprovação	Meses	Horas	Produto	Créditos
6.11 Membro suplente de organizações governamentais e para-governamentais	Atestado ³				1
6.12 Trabalho voluntário em eventos com finalidades assistenciais	Atestado ³			1	1
6.13 Trabalho voluntário em instituições assistenciais	Atestado ³			30	1
7. Outras Atividades não previstas					
7.1 análise caso a caso					

1. com atestado de presença mínima de 70% nas reuniões.

2. atestado de docente responsável, da escola ou da instituição

3. atestado da presidência da entidade ou da comissão organizadora

* após conferência será doado à biblioteca.