



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

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E AS
TRAJETÓRIAS DE INCORPORAÇÕES DE HABITUS DE ESCRITA DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

FORTALEZA

2020

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

S697r Sousa, José Edilmar.

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E AS
TRAJETÓRIAS DE INCORPORAÇÕES DE HABITUS DE ESCRITA DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA / José Edilmar Sousa. – 2020.

319 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

1. Habitus escritural. 2. Campo. 3. . Escrita. 4. Pedagogia. 5.
Formação docente. I. Título.

CDD 370

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E AS
TRAJETÓRIAS DE INCORPORAÇÕES DE *HABITUS* DE ESCRITA DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb

FORTALEZA

2020

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E AS
TRAJETÓRIAS DE INCOPORAÇÕES DE *HABITUS* DE ESCRITA DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Práticas Educativas

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Aos agentes que imprimiram marcas na trajetória formativa deste aprendiz da poesia, dos pássaros e da vida.

Em especial, às minhas mães (adotiva e biológica), Raimunda Pereira de Melo (*in memoriam*) e Antônia Maria de Sousa, respectivamente.

E ao meu avô, Raimundo Valentim de Sousa (*in memoriam*), portador da primeira carta escrita por este aprendiz e que a mim creditava um futuro promissor.

AGRADECIMENTOS

Esta página bastante esperada ao longo de anos, me renderia uma nova tese, se fosse marcar os inúmeros registros de gratidão que este texto e este momento representam. A tese é um trabalho individual que se realiza na confluência de uma coletividade que ultrapassa o tempo e o espaço possíveis de ser rigorosamente registrados nesse breve recorte textual. Faço uso então deste espaço para pinçar alguns registros mais significativos quanto à contribuição para que este rito se concretizasse.

A Deus, a quem credito minha existência e, por conseguinte, tudo o que foi possível construir durante a trajetória em torno da qual posso dizer “Ebenezer, [pois] até aqui me ajudou o Senhor”.

À minha família, que me apoiou ao longo do itinerário de formação e da qual, ao que consta, estou me tornando o primeiro Doutor, neto de seu Neném Valentim. Em especial à minha mãe biológica, Antônia Maria de Sousa, a Dona Tânia e à minha mãe adotiva, Raimunda Pereira de Melo, Dona Mundinha (*in memoriam*), cujas palavras anteviram ainda na pequena infância quando, por repetidas vezes insistia: “um dia, meu filho vai ser doutor”.

Ao meu filho Eliabe de Sousa Santos, pela compreensão, não poucas as vezes em que deixei de brincar e lhe dar atenção e o informei que o papai precisava trabalhar no computador. Tão compreensivo, ao perceber minha dispersão com alguma outra atividade dizia “papai, vai *trabaiar*, tu *num* disse que ia *trabaiar*?!”

Ao meu orientador, Prof. Messias Holanda Dieb, de quem sou doutorando/doutor primogênito e um amigo que ganhei nesse doutorado. Um conselheiro que, a despeito do forte vínculo de amizade que construímos nesses quatro anos, jamais deixou que, em nome dessa amizade, se perdesse o rigor acadêmico necessário ao bom desenvolvimento do trabalho. Tive o orientador sobre o qual pude ouvir de muitos colegas: ‘ah! Se eu pudesse te um orientador assim, o Dieb é um orientador massa, não é?! Ao que, sem titubear, respondia: “felizmente, eu tenho o orientador que pedi a Deus.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, do qual fui egresso do Mestrado e na mesma instituição onde ingressei há 18 anos e concluí a graduação em Pedagogia. Penso que atinjo a maioria acadêmica de modo singular nesse espaço onde fiz tantos amigos e amigas, a Faculdade de Educação da UFC – FACED.

Ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos da Escrita (GRAFÍ), coordenado pelo Prof. Dieb e onde fizemos valiosas leituras e discussões que fomentaram as análises.

À Universidade Federal do Maranhão, especialmente ao Curso de Pedagogia de Imperatriz, instituição à qual estou vinculado profissionalmente e onde se materializaram as inquietações que deram origem ao objeto da tese por me conceder licença durante esses quatro anos para cursar o doutorado. E, além disso, escancarou as portas do curso, pela mediação da Professora Herli de Sousa Carvalho, então Coordenadora do Curso, para a realização da pesquisa de campo com os estudantes de Pedagogia da UFMA.

Ao meu amigo Francélio Ângelo de Oliveira, um grande amigo que fiz ao longo desses quatro anos, por meio de quem tive a felicidade de conhecer e fazer muitos outros afinados à sua pessoa amorosa.

Ao meu Psicanalista, Bruno Resende Matos, com quem partilhei a ansiedade de ingressar no doutorado e durante todo o curso confidenciei as dores e alegrias em cada momento vivido e me indicou caminhos para vencer a mim mesmo em minhas descrenças sobre a capacidade de prosseguir.

Aos estudantes de Pedagogia da UFC, Fábio Florêncio Nogueira Júnior e Josiane Duarte que muito colaboraram com a pesquisa, transcrevendo comigo grande parte dos áudios das entrevistas e da roda de conversa com estudantes.

Aos estudantes de Pedagogia da UFMA que se prontificaram a colaborar com a pesquisa por meio das narrativas de suas trajetórias de escrita.

Aos meus amigos do Programa de Pós-Graduação em História da UFC com quem partilhei muitos momentos de angústias e de alegrias na empreitada de construção da tese. Especialmente à minha amiga Cleidiane da Silva Moraes e aos amigos José Marvin de Andrade e Lucas Assis pelos cafezinhos após o almoço nas tardes em que nos faltava ou sobrava coragem para escrever.

Ao meu amigo Hiatiel Vital Viana, cuja leveza e formas de organização que me ensinou foram fundamentais antes da primeira qualificação. A Técnica do Pomodoro foi essencial para aumentar meu foco e produtividade. Mais tarde, por ocasião das ansiedades em torno das análises do *corpus*, as dicas de meditação e sobre inteligência emocional também foram muito importantes, além das interações nesse tempo terem propiciado o período mais produtivo da tese.

À Professora Adriana Limaverde Gomes pelas inúmeras contribuições às inúmeras versões do projeto apresentadas e acompanhadas da questão: “cadê a tese? Gratidão pela leitura atenta e colaboração em todas as etapas desde à entrevista ao momento da defesa.

À Professora Ana Maria Iorio Dias, pela leitura e escuta e durante a primeira qualificação e, na segunda qualificação, mesmo sem participar formalmente se prontificou a ler e dar um *feedback*.

Ao Professor Lucineudo Machado Irineu, peça chave para encaminhamentos e melhoria do texto, amparado pela leitura exaustiva, cuidadosa e solidária com a construção da tese desde a primeira qualificação,

Ao Professor Elcimar Simão Martins, conterrâneo da querida Aracoiaba, por quem tenho grande admiração, pela cuidadosa leitura durante a segunda qualificação e apontamentos pertinentes para a melhoria do texto.

Ao Professor Witembergue Gomes Zapanoli, companheiro de trabalho na UFMA, o primeiro com quem tenho a honra de compartilhar os achados da pesquisa em nossa instituição e receber contribuições valiosas para a melhoria da tese.

Por fim, registro aqui minha profunda gratidão a todos aqueles e aquelas que direta ou indiretamente contribuíram para o partejamento desta tese. Tenho de registrar minha gratidão, inclusive, aos pássaros, de quem sou aprendiz e ao vento de quem sou seguidor.

Um dia vai ser doutor...

Estude, porque um dia meu filho vai ser doutor...

Ele já sabe ler e até já escreveu a primeira carta!

Já leu até na igreja!

E quando meu *fi* for doutor, nós vamos fazer uma festa de *arromba* ...

Olha! Esse menino vai longe!! Esse menino tem futuro!

Palavras e frases encravadas na memória.

Gravadas no cérebro e no corpo durante uma longa trajetória.

Anotei esses e outros escritos alimentando um desejo semeado e ensinado.

Escrevendo, me inscrevi para completar reticências de uma história.

A história de um menino que vira homem acreditando naquela frase que não foi anotada com tinta.

Estude que um dia meu filho vai ser doutor.

Por essa razão, senhores doutores, peço licença para, assim, iniciar a minha tese.

Afinal, não é disto de que precisam para dizerem que posso ser doutor?!

Permitam-me, por essa compilação de textos, a licença para ser chamado de doutor.

Que se cumpra a profecia: “um dia meu filho vai ser doutor”.

(Por José Edilmar de Sousa, em 02/01/2020, do arquivo pessoal).

RESUMO

A pesquisa descrita nesta tese tem como objetivo geral investigar a relação entre a formação no Campo da Pedagogia e as trajetórias em que se constituíram *habitus* de escrita e de docência dos estudantes que adentram esse campo. Apoiou-se teoricamente no encontro entre as teorias que tratam da formação docente (TARDIF, 2002), do ensino dos letramentos (STREET, 2010; SOARES, 2003; BAZERMAN, 2007) e da ação social (BOURDIEU, 2005), com especial atenção para os conceitos de campo e *habitus*. Seguindo uma abordagem qualitativa, a construção dos dados contou com a colaboração de estudantes concludentes, matriculados na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os estudantes, em um total de 33 colaboradores, contribuíram fornecendo a escrita de 26 memoriais de formação e de 11 entrevistas individuais, além da participação em três sessões de uma roda de conversa que teve como foco suas experiências de e com a escrita. Os procedimentos para a análise do *corpus* se orientaram pela perspectiva da Análise Textual Discursiva, conforme propostos por Moraes e Galiazzi (2007). Como resultados, foi possível observar que os estudantes trazem consigo disposições incorporadas no seio de suas experiências de/ou com a escrita entre o contexto da família e o da escola. Ao chegarem à universidade, as interações da formação inicial com as disposições do *habitus* de escrita dos estudantes se polarizam entre um movimento de acolhida e/ou de indiferença às suas histórias de escrita, bem como entre suas dificuldades e/ou facilidades nesse percurso formativo. Essas interações se deram em nível micro institucional, no âmbito das relações entre professores e estudantes, e em nível macro institucional, situando-se em projetos e programas da universidade com o objetivo de acolher as demandas formativas dos estudantes. A partir dessas interações, os estudantes reconfiguram seus *habitus* (de escrita e de docência) que se manifestam pela busca de (re)posicionamentos no campo da Pedagogia, sinalizando para o que estão aprendendo nesse percurso: ensinar exige saber escutar, uma vez que se trata de uma especificidade humana e, em sendo a formação humana um processo permanente e sempre inconcluso e inacabado, é preciso um movimento contínuo de busca por entender as múltiplas facetas que a envolve.

Palavras-chave: *Habitus* escritural. Campo. Escrita. Pedagogia. Formação docente.

ABSTRACT

The described research in this thesis has, as general aim, the investigation of the relation between the Pedagogy Field formation and the trajectory where writing and teaching *habitus* were constituted in students who got into that field. Theoretically supported in the encounter between the theories that address teaching training (TARDIF, 2002), literacies teaching (STREET, 2010; SOARES, 2003; BAZERMAN, 2007), and social action (BORDIEU, 2005), with a special attention to the concepts of field and *habitus*. Following a qualitative approach, a data construction had the collaboration of concluding students, enrolled in the discipline Course Concluding Work (CCW), in Pedagogy Course of Federal University of Maranhão (UFMA). The students, a total of 33 collaborators, contributed by providing the writing of 26 formation memorials and of 11 individual interviews, in addition to participating in three sessions of a conversation circle that focused on their experiences of and with writing. The procedures for an analysis of the corpus was guided by the perspective of the Discursive Textual Analysis, as proposed by Moraes and Galiazzi (2006). As results, it was possible to observe that the students bring with them provisions incorporated within their experiences of / or with writing between the context of the family and that of the school. Upon arriving at the university, the interactions of initial training with the dispositions of students' writing *habitus* are polarized between a movement of acceptance and / or indifference to their writing stories, as well as between their difficulties and / or facilities in this formative path. These interactions took place at the micro-institutional level, within the scope of relations between professors and students, and at the macro-institutional level, taking place in university projects and programs with the objective of accommodating the students' training demands. From these interactions, students reconfigure their *habitus* (of writing and teaching) that are manifested by the search for (re)placements in the field of Pedagogy, signaling what they are learning in this path: teaching requires knowing how to listen, since it deals with a human specificity and, since human formation is a permanent and always inconclusive and unfinished process, a continuous movement of search is necessary to understand the multiple facets that involves it.

Keywords: Writing *Habitus*. Field. Writing. Pedagogy. Teacher training

RESUMÉN

La investigación descrita en esta tesis doctoral tiene, como objetivo general, la investigación de la relación entre la formación en el Campo de Pedagogía y la trayectoria en la que se constituyeron los *habitus* de escritura y docencia en los estudiantes que ingresaron a ese campo. Teóricamente apoyado en el encuentro entre las teorías que abordan la formación docente (TARDIF, 2002), la enseñanza de las alfabetizaciones (STREET, 2010; SOARES, 2003; BAZERMAN, 2007) y la acción social (BORDIEU, 2005), con especial atención a los conceptos de campo y *habitus*. Siguiendo un enfoque cualitativo, la construcción de datos contó con la colaboración de estudiantes concluyentes, inscritos en el curso de disciplina Trabajo de Conclusión del Curso (TCC), en el Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA). Los estudiantes, un total de 33 colaboradores, contribuyeron al proporcionar la escritura de 26 memoriales de formación y de 11 entrevistas individuales, además de participar en tres sesiones de un círculo de conversación que se centró en sus experiencias de y con la escritura. Los procedimientos para un análisis del corpus se guiaron por la perspectiva del Análisis Textual Discursivo, según lo propuesto por Moraes y Galiazzi (2006). Como resultados, fue posible observar que los estudiantes traen consigo disposiciones incorporadas dentro de sus experiencias de / o con la escritura entre el contexto de la familia y el de la escuela. Al llegar a la universidad, las interacciones de la formación inicial con las disposiciones del hábito de escritura de los estudiantes se polarizan entre un movimiento de aceptación y / o indiferencia a sus historias de escritura, así como entre sus dificultades y / o facilidades en este camino formativo. Estas interacciones tuvieron lugar a nivel microinstitucional, dentro del alcance de las relaciones entre profesores y estudiantes, y a nivel macroinstitucional, y tuvieron lugar en proyectos y programas universitarios con el objetivo de satisfacer las demandas de capacitación de los estudiantes. A partir de estas interacciones, los estudiantes reconfiguran sus *habitus* (de escritura y de docencia) que se manifiestan a través de la búsqueda de (re)colocaciones en el campo de la Pedagogía, señalando lo que están aprendiendo en esta ruta: la enseñanza requiere saber escuchar, ya que es una especificidad humana y, dado que la formación humana es un proceso permanente y siempre inconcluso e inacabado, es necesario un movimiento continuo de búsqueda para comprender las múltiples facetas que la involucra.

Palabras clave: *Habitus* de escritura. Campo. Escritura. Pedagogía. Formación de profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Concepção de Formação Docente.....	45
Figura 2 - Campo da Pedagogia na interseção com outros campos sociais	57
Figura 3 - Ciclo de apropriação da escrita e a formação	70
Figura 4 – Síntese das bases teórico-conceituais da pesquisa.....	75
Figura 5 - Interconexão entre os processos de formação docente, ensino e aprendizagem e formação/incorporação de habitus	76
Figura- 6 Demonstrativo de colaboradores da pesquisa, conforme os instrumentos	87
Figura 7 Esquema Conceitual campo da Pedagogia	136

SUMÁRIO

1. A AVENTURA DE ESCREVER E PESQUISAR: À GUIA DE INTRODUÇÃO A UM OBJETO DE ESTUDO.....	15
2. LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	32
2.1 - Formação Docente: explicitando posições que atravessam o estudo	34
2.2 <i>Habitus</i> escritural e o Campo da Pedagogia: disposições e posições nas trajetórias formativas	46
2.3 – escrita, habitus e formação docente: elos possíveis.....	59
3. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	78
3.1 Um poema para falar de um desenho? Como assim?	78
3.2 A abordagem metodológica	82
3.3 Lócus e agentes colaboradores da pesquisa	83
3.4 – A construção do <i>corpus</i> da pesquisa: procedimentos/instrumentos	88
3.5 – Traçados finais do desenho metodológico: o trabalho analítico....	96
3.6 – Os aspectos éticos que perpassaram a investigação.....	104
4. O QUE HÁ NO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DO HABITUS ESCRITURAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: A CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO. 109	
4.1 “<i>Eu não escolhi a Pedagogia... A Pedagogia que me escolheu</i>”: a Pedagogia como lugar de acolhimento de demandas	111
4.2 “<i>Muitos colegas desistiram...</i>”: desvalorização e evasão	122
4.3 “<i>Um me disse que era assim e outro disse que era de outro jeito</i>”: Pedagogia como um território de disputas de concepções.....	126
4.4 “<i>O curso escancarou oportunidades</i>”: a Pedagogia como espaço de formação e emancipação	132

5. HABITUS DE ESCRITA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: TRÂNSITO DE DIPOSIÇÕES NAS TRAJETÓRIAS	138
5.1 Incentivos familiares: múltiplas experiências	139
5.2 Vivências na escola: recordações da trajetória com a escrita.....	151
6. UNS VÃO E OUTROS VÊM: INTERAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL COM AS TRAJETÓRIAS DE ESCRITA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	174
6.1 A chegada: sentir-se perdido e quem me diz como fazer?	176
6.3 Interações micro institucionais.....	206
7. (RE)CONFIGURAÇÕES DA/NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL	251
7.1 Experiências que formam	252
7.2 - Ações mediadoras: pistas para o ensino e aprendizagem da escrita na universidade.....	261
7.3 Escrever na Universidade	267
7.4 Ensinar a escrita	282
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	298
REFERÊNCIAS	307
APÊNDICE -A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS.....	317
ALUNOS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA.....	317
APÊNDICE B - TÓPICOS PARA NORTEAR ENTREVISTAS NARRATIVAS SOBRE TRAJETÓRIAS DE ESCRITA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	319
APÊNDICE C – OFICINA COLABORATIVA DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (ROTEIRO)...	320

APÊNDICE D - SÍNTESES A PARTIR DAS ENTREVISTAS PARA ANÁLISE DOS ESTUDANTES DURANTE A RODA DE CONVERSA.....	322
APÊNDICE - E -MAPAS CONCEITUAIS/MENTAIS A PARTIR DA LEITURA DO CORPUS.....	324
.....	327
APÊNDICE F- QUADROS DE CATEGORIAS	328
ANEXO – A PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	336
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA CHEFIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	339

1. A AVENTURA DE ESCREVER E PESQUISAR: À GUIA DE INTRODUÇÃO A UM OBJETO DE ESTUDO

Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor, que, depois algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar. Enquanto não chegamos a isso de não conseguir mais deixar de escrever, não estamos escrevendo ainda para valer. Pesquisar também é isso. mas no pesquisar o escrever está polarizado, persegue um tema preciso. Escreve-se à procura de um assunto. E quando se chega ao assunto, o escrever se faz pesquisar. (MARQUES, 2008, p.23).

Decidi iniciar a introdução deste trabalho com esta epígrafe porque reflete um pouco do processo de construção do objeto de estudo que deu origem a esta tese. Ora, o delineamento de um objeto de estudo não se dá como um passe de mágica na mente do pesquisador, mas como um processo que inclui pensar sobre as inquietações que se sobressaem para o pesquisador no universo à sua volta. Neste percurso, escrever e registrar, ainda que de forma difusa inicialmente, é um modo de materializar o objeto de estudo e, de modo progressivo, torná-lo mais claro e dar-lhe mais consistência. Eu não tinha um assunto sobre o qual gostaria de escrever, mas como pesquisador, no âmbito da minha prática profissional, algumas inquietações me afetavam e, jogando-me à aventura de escrever e, a partir dessa atividade, encontrei de forma mais aclarada a questão de partida desta tese.

Esta tese discute a relação entre a formação inicial no âmbito do Curso de Pedagogia e as trajetórias de incorporação de *habitus*¹ de escrita de seus estudantes. Ancorado na Teoria do *Habitus* e do Campo de Pierre Bourdieu e inserido profissionalmente como docente desse curso, formulei a questão de partida deste estudo que, por sua vez norteou os objetivos e o desenho metodológico da pesquisa. Neste primeiro capítulo introdutório, portanto, cuido de apresentar o processo de problematização ou formulação do problema de investigação. Em outras palavras, o objetivo deste capítulo é dar ciência do processo de construção do objeto de estudo que resultou no presente trabalho.

Na condição de Professor do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tenho me deparado com uma grande dificuldade no processo de

¹ Por uma questão de coerência terminológica com o conceito e a Teoria do *Habitus* de Pierre Bourdieu, conforme as indicações de Grenfell (2018, p. 73), é importante distinguir entre *habitus* enquanto sistema de disposições (BOURDIEU, (1983) e *habitus* enquanto senso prático, ou as próprias disposições (BOURDIEU, 2008). Deste modo, seguindo essas indicações, neste trabalho utilizarei *habitus* para me referir à formulação teórica ou o conceito proposto por Bourdieu e distinguirei *habitus* para me referir ao conjunto de disposições relacionadas à escrita.

formação de novos pedagogos. Esta dificuldade consiste no fato de que muitos alunos e alunas, após cumprirem a maior parte dos componentes curriculares do Curso, ficam retidos no Curso por não conseguirem desempenhar um de seus componentes obrigatórios: a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) comumente conhecida como monografia. Tal situação mobilizou o corpo docente daquela instituição no sentido de procurar sanar esse obstáculo, que tem se apresentado para a conclusão do curso, com êxito, por grande parte dos discentes. Este fato produziu inquietações no sentido de refletir sobre as possíveis razões que possam explicar o problema e, por conseguinte, auxiliar na proposição de soluções plausíveis.

Nesse ínterim, tenho escutado algumas explicações por parte dos sujeitos envolvidos no problema que trago aqui. Apesar de os estudantes relatarem dificuldades com os diversos gêneros ao longo do curso, eles, de algum modo, desenvolveram estratégias diversas para superá-las. O TCC, porém, é o grande gargalo por tratar-se de uma condição para sair do curso e ainda por ser um trabalho individual. Desse modo, observar e refletir sobre as dificuldades de escrita dos estudantes de Pedagogia, especialmente com relação ao TCC, foi o ponto de partida para o surge da questão que orientou esta pesquisa.

De um lado, relatos de docentes que afirmam ter dificuldades para orientar os trabalhos monográficos, seja devido a certo descompromisso por parte de alguns alunos, seja porque estes, mesmo os mais comprometidos, apresentam grandes dificuldades de elaboração dos trabalhos acadêmicos, com ênfase no TCC. Alguns professores levantam ainda a hipótese de que tais dificuldades ocorrem devido ao fato de que grande parte desses alunos, oriundos da escola pública, teve uma educação básica precária, o que explicaria, em parte, suas dificuldades com relação à escrita acadêmica. Sob a ótica desses professores, as dificuldades dos estudantes de Pedagogia relacionadas à escrita de trabalhos acadêmicos, com ênfase no TCC, seriam o reflexo de um processo de aprendizagem deficitário ao longo da Educação Básica. Entretanto, esta perspectiva é posta em xeque quando se contrasta com a história de estudantes que, mesmo havendo um retrospecto exitoso nas suas relações com a escrita durante a Educação Básica, também apresentam dificuldades na produção de textos acadêmicos.

De outro lado, os discentes se queixam de que não receberam, durante o curso, a formação necessária a respeito dos processos inerentes à produção de textos acadêmicos. Assim, ao argumentarem sobre as insuficiências dessa preparação, os estudantes apontam, por exemplo, o fato de que o Curso não possui, em sua matriz

curricular, a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico² ou outra que, de modo similar, a substitua. Ainda segundo os discentes, o pouco que eles têm aprendido, a respeito de como fazer pesquisa ou de como escrever textos acadêmicos, tem sido a partir de indicações isoladas de um ou outro professor que, em algumas disciplinas do Curso, solicitam produção textual em gêneros como resenha, resumo e/ou artigo de divulgação científica.

Em um estudo sobre a aprendizagem da pesquisa científica por estudantes da Universidade Estadual do Ceará, Beserra (2016) problematiza as dificuldades de produção monográfica dos estudantes ao final do curso. Segundo a autora, a partir de sua inserção entre os docentes e os estudantes do curso, observa pontos de vista polarizados quanto às dificuldades de escrita acadêmica. Uma parcela de docentes atribui as dificuldades à percepção de que estudantes são “fracos” quanto ao seu nível de elaboração ou por desinteresse e descompromisso. Outro grupo de docentes compreende que é necessária uma sensibilização por parte do quadro de professores no tocantes às diferentes realidades dos estudantes que nem sempre correspondem às suas expectativas. Neste trabalho, chama a minha atenção uma menção da autora a uma fala da coordenação quanto às dificuldades de escrita monográfica dos estudantes, quando a coordenadora afirma que “ficou uma ‘batata quente’ nas mãos da coordenação” (BESERRA, 2016, p. 11). Esta expressão chama a atenção porque visualizo duas possíveis implicações.

Uma primeira implicação positiva é que esta fala sugere que a coordenação tem se preocupado com as dificuldades de escrita dos estudantes, inclusive porque, segundo a autora, foram tomadas algumas medidas no sentido de atenuar as dificuldades. Entre elas estão algumas mudanças curriculares como a criação de disciplinas de pesquisa ao longo do curso, a fim de aproximar os estudantes das práticas de pesquisa e produção textual e com efeito, resultando na construção do texto monográfico, ao final do curso. Assim, foram incluídas disciplinas de Estudos Orientados I, II, III e IV como momentos de aprendizagens da pesquisa e ao mesmo tempo partes do processo de elaboração do texto monográfico. Apesar dessas iniciativas, sob o olhar dos estudantes, estes reclamam de uma desorientação a respeito da função dessas disciplinas e se sentem perdidos.

² Embora atualmente o novo Projeto Pedagógico Curricular (PPC) tenha incluído a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, a época da construção dos dados da pesquisa em 2018, os alunos que participaram, cursaram disciplinas conforme a matriz curricular proposta no PPC anterior que não possuía a referida a referida disciplina.

A outra implicação um tanto preocupante, a partir dessa afirmação da coordenação, diz respeito a uma certa ingenuidade expressa e perceptível na afirmação, ao considerar que o problema reside na coordenação, quando, na verdade, há um conjunto de elementos que interferem nesse processo. Com efeito, e ao final de tudo, quem ficará com a ‘batata quente nas mãos’ serão, na verdade, os estudantes, que, se, de uma forma ou de outra, não atenderem ao esperado, poderão ter comprometimentos em sua formação profissional, especialmente no tocante ao seu desenvolvimento como professor crítico e reflexivo ou mesmo não obter a certificação no curso. É inegável a responsabilidade que a gestão exerce na adoção de medidas que visem à superação das dificuldades de escrita dos estudantes, porém, há muitos outros agentes e grupos envolvidos, somando-se à complexidade do problema.

Em um estudo diagnóstico em quatro universidades portuguesas sobre a relação entre as competências de leitura e escrita e sucesso acadêmico dos estudantes, Cabral e Tavares (2005, p. 204) afirmam que “no contexto do Ensino Superior, a capacidade de ler e compreender a informação exige, já à partida, um elevado nível de capacidade e competência ao se associar a questões como as do acesso à informação, da adequação das estratégias e abordagens aos objetivos da leitura”. Presume-se assim que, durante o curso, os estudantes atinjam, progressivamente, níveis mais elevados de pensamento, embora, segundo os autores, tem se constatado que muitos estudantes têm apresentado dificuldades de recolher e sintetizar informações importantes.

Ainda de acordo com os autores, essas dificuldades estão ligadas a um uso limitado de estratégias de aprendizagem, portanto, associadas a um desconhecimento de estratégias metacognitivas, uma vez que se espera dos estudantes de Ensino Superior um processo de aprendizagem ativa em que eles reconheçam seus próprios caminhos de aprender a ler e escrever na universidade, tendo clareza dos objetivos de suas atividades de leitura/compreensão e escrita.

Parece-me irrefutável a afirmação dos autores a respeito da compreensão de que os estudantes de nível superior desenvolvam uma atitude autônoma quanto ao uso de estratégias metacognitivas para construir competências de leitura e escrita na universidade. Isso é um fato e, inclusive, os autores citam em seu trabalho, diversos outros estudos que corroboram sua assertiva.

Contudo, é oportuno questionar-se sobre a razão por que, pelo menos no caso do Brasil, os estudantes de graduação em Pedagogia, tendo percorrido uma longa trajetória de relação com a escrita durante a Educação Básica e depois na universidade e, ainda

assim, chegam ao final do curso com grandes dificuldades de produzir textos acadêmicos, principalmente o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sendo a aprendizagem da escrita um processo complexo e não linear, é necessário considerar a multiplicidade de fatores que envolvem estas dificuldades. Porém, não tenho como me esquivar de um estranhamento, como pesquisador, do fato de um alto número de alunos ficarem retidos no curso por não conseguirem escrever o TCC. De uma longa trajetória com a escrita antes e depois de ingressar na universidade, o que explicaria tamanha dificuldade?

Espera-se do aluno universitário uma atitude autônoma, uma aprendizagem ativa, porém cabe considerar/indagar até que ponto a escola e a universidade fomentam pedagogicamente esse desenvolvimento. No caso do Brasil, é preciso ainda considerar o histórico modelo de educação bancária (FREIRE, 1982), impresso nas práticas pedagógicas que mais estimulam a constituição de sujeitos passivos do que sujeitos empoderados de seu processo de construção de conhecimento. A realidade dos cursos de formação de professores no Brasil e, dentre estes, os cursos de Pedagogia, ainda carrega muitos traços de um ensino transmissivo.

Orlando e Gabbiani (2018) também endossam a compreensão de que na educação superior, os estudantes devam ser capazes de gerenciar a sua própria aprendizagem; no entanto, problematizam a escrita acadêmica no âmbito das graduações na área de Humanidades. Para os autores, não se pode fazer generalizar as dificuldades de leitura e escrita na universidade sem antes considerar os múltiplos fatores que envolvem a complexidade destes processos. Uma análise acurada se faz necessária. “Ainda há muito trabalho de análise a ser feito para acessar uma compreensão completa da realidade que se quer dizer quando se diz que ler e escrever são práticas complexas na universidade” (ORLANDO; GABBIANI, 2018, p.71- tradução nossa). No estudo empreendido, os autores verificam que poucos professores consideram a leitura e a escrita na universidade como atividades inerentes à sua disciplina, ao passo que as reduzem a uma visão instrumental para aprendizagem de conceitos.

Esse estudo empreendido por Orlando e Gabbiani (2018), realizado na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da UDELAR – *Universidad de la República* do Uruguai, chegou a resultados semelhantes a outros que venho observando na prática pedagógica no Curso de Pedagogia. Algumas verossimilhanças ajudam a corroborar a compreensão de que o ensino e aprendizagem da escrita na universidade é um fenômeno complexo que envolve as relações entre os diferentes agentes envolvidos no processo formativo.

Ao refletir sobre os resultados apresentados pelos autores, pude observar várias questões similares que reforçam a necessidade de compreender a relação entre a formação inicial e as trajetórias. Em síntese, os resultados a que os autores chegaram, apontam para um dissenso em relação a aspectos normativos dos trabalhos acadêmicos e das monografias tais como quantidade, tamanho, formato etc., uma vez que não há diretrizes comuns para a elaboração desses trabalhos, gerando uma incompatibilidade entre o que os professores entendem como orientar e o que os estudantes esperam receber, criando-se, assim, um espaço vazio em que não há iniciativas para se discutir e chegar a um acordo sobre como orientar os estudantes.

Ao analisar esses aspectos, sou cada vez mais convencido de que a problemática do ensino e aprendizagem da escrita na universidade, entre outros fatores, envolve a relação entre os agentes da formação e, por conseguinte, da relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes. Quando se diz, por exemplo, que as informações sobre os aspectos normativos destoam de um professor a outro no modo como compreendem e conseqüentemente orientam os estudantes, é de se esperar que os estudantes fiquem confusos quanto às orientações “corretas”, tendo em vista as várias representações que possuem da escrita, dos professores, da universidade etc. Assim, fica evidente que a comunicação e, portanto, as relações entre os agentes são atravessadas por inúmeros ruídos que podem estar ligados a várias razões que merecem ser investigadas.

Concordo com Araújo; Irineu e Tavares (2018, p.13) quando afirmam que “devemos promover, já na escola básica, um ensino que favoreça o afloramento da autoria, eliminando situações que promovam o apagamento das marcas autorais na escrita dos jovens”. No entanto, uma questão me instiga a refletir mais: como a universidade pode requerer dos estudantes uma produção autoral autônoma, crítica e reflexiva se, desde a Educação Básica, ou mesmo na universidade, muitas vezes, os estudantes são levados a simplesmente reproduzir textos e pouco ou não são escutados quanto às suas dificuldades? É necessário promover esse ensino que protagonize uma aprendizagem ativa da escrita pelos estudantes, bem como é preciso compreender os entraves, as relações ou os processos que têm dificultado a promoção dessa prática.

Ao me debruçar sobre as leituras que problematizam a formação inicial de professores e o ensino da escrita na universidade, pude constatar que a problemática do ensino e, com efeito, da aprendizagem da escrita por estudantes de Pedagogia, não é uma

problemática localizada exclusivamente no Curso de Pedagogia da UFMA. Estudos mostram, em outros contextos, preocupações no que tange à escrita no ensino superior.

Estrela e Sousa (2011) apresentam um estudo realizado em Portugal em que objetivam refletir sobre as dificuldades de estudantes ingressantes em cursos de nível superior com ênfase sobre aqueles que formam professores. As autoras analisam um programa curricular de Ensino Secundário em Língua Portuguesa pelo qual passaram todos os alunos participantes da pesquisa. No entanto, a despeito de ser considerado um programa eficiente que atende, do ponto de vista dos objetivos, às condições de desenvolvimento de competências básicas para o ensino superior, grande parte dos estudantes apresentam dificuldades com relação à escrita acadêmica.

Segundo as autoras, essas dificuldades se situam em nível macroestrutural no que tange às competências ligadas à organização textual, ou seja, a progressão textual, como também em nível micro estrutural no que diz respeito às questões morfosintáticas. Embora se espere dos estudantes de nível superior que dominem certas competências básicas, não é o que sempre ocorre nas instituições investigadas. As autoras ainda apontam que tais dificuldades, muitas vezes, contrastam com as expectativas dos professores e o modo como se trabalham essas expectativas pode ter consequências negativas para a formação, especialmente por dois aspectos.

O primeiro aspecto apontado refere-se à avaliação, uma vez que todo o processo de produção de conhecimentos na universidade se dá por meio da escrita e por esta os processos avaliativos. O outro aspecto diz respeito ao fato de que esses alunos serão futuros profissionais da educação e neste campo profissional terão de trabalhar com a escrita.

Cada comunidade tem rituais discursivos com características próprias, desconhecidas dos não iniciados, entendemos por que é que os professores das diferentes áreas do saber se queixam da qualidade da escrita dos alunos, mesmo que, muitas vezes, se limitem a apontar a ortografia como problema (ESTRELA; SOUSA, 2011, p.253).

Esta afirmação assemelha-se à noção de campo e de *habitus* de Bourdieu, uma vez que a entrada de um agente em um campo implica na apropriação dos códigos e das regras do campo. Neste sentido, é compreensível que esta inserção, pelo menos inicialmente, se dê em meio a desconfortos entre os agentes. Um indivíduo não familiarizado com os códigos do campo pode se sentir desconfortável pelo

desconhecimento de tais regras ao passo que os agentes já consolidados no campo tendem a olhar para o novo agente como alguém desviante, inadequado para o campo. Se esta analogia pode ser aplicada a questões gerais das interações nos campos, penso que, de modo similar, esse processo pode se dar quando da inserção dos estudantes no ensino superior e a apropriação da escrita nesse universo.

Cumprindo-se o ritual de passagem dos exames de seleção (vestibular ou ENEM), os agentes do campo poderão pressupor que os novos ingressantes dominem as competências textuais básicas para a execução das atividades. Ocorre, no entanto, que este novo contexto discursivo, embora lide com aspectos semelhantes ou comuns ao uso da linguagem fora dele, tem uma dinâmica própria, uma linguagem específica da qual os indivíduos deverão se apropriar. Esta apropriação não se dará, porém, sem choques, encontros e desencontros nas relações. Os sucessos ou insucessos de cada agente dependerá, em grande medida, de sua capacidade performática dentro do campo ao fazer uso da linguagem mais ou menos apropriada. Nesse sentido, o *habitus* opera como uma espécie de linguagem (BOURDIEU, 2008).

Seguindo essa linha de raciocínio, é instigante a afirmação de Stochmanns e Pereira (2017, p. 21392), ao defenderem que “proporcionar a escrita e reescrita de um texto é conhecer o sujeito que a produz, suas ideias, suas crenças, seus valores, seu contexto histórico-cultural e de que forma manifesta seu pensamento”. Logo, conhecer o sujeito deve implicar em reconhecer que estes sujeitos têm uma(s) história(s) de e com a escrita que merecem ser consideradas na análise de dificuldades e/ou facilidades com relação à escrita na universidade. Ao mesmo tempo em que reconheço um grande espectro de possibilidades de leituras sobre as dificuldades de escrita na universidade, sendo pedagogo, egresso da escola e da universidade pública e atuando profissionalmente na formação de pedagogo, não posso me esquivar de atentar para as particularidades do contexto em que estou inserido.

É importante levar em consideração, outrossim, que o Curso de Pedagogia da UFMA acontece no turno noturno e que grande parte dos estudantes são trabalhadores diurnos, os quais, por esta razão, alegam, com frequência, não dispor de tempo suficiente para se dedicarem a variadas atividades acadêmicas. Nesse sentido, poucos são aqueles que registram sua participação em projetos de monitoria, de pesquisa ou extensão, ficando sua participação, no curso, relativamente restrita à frequência às aulas. Neste movimento reflexivo, de procurar desenvolver estratégias para solucionar o problema da retenção de alunos no Curso de Pedagogia, por causa da não elaboração do TCC, fui me dando conta

então de um evidente paradoxo: aos discentes de Pedagogia, futuros professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe, entre outras atribuições, a importante tarefa de ensinar as crianças a escrever sem que eles mesmos apresentem uma performance suficientemente bem-sucedida em relação a esta prática social.

A partir da inserção nesse contexto, pude observar a existência de uma visão linear sobre esse problema da retenção de alunos por não conseguirem produzir o TCC. Quando menciono essa visão linear, falo de uma perspectiva que não considera os múltiplos fatores que tornam essa realidade complexa e quando se aponta de modo simplório como causa do problema este ou aquele elemento isolado, trata-se de uma visão simplista acerca de um processo em que há muito mais fatores a serem levados em conta. Comumente há docentes na Educação Superior que apontam deficiências da Educação Básica como a explicação para as dificuldades de escrita no âmbito da universidade e esta compreensão deve ser considerada no espectro das possibilidades de explicação do problema. Entretanto, diferentemente dessa perspectiva linear, simplista ou não-complexa, entendo que se trata de um problema mais complexo que permeia a formação e que precisa ser investigado com mais acuidade sob um olhar multireferencial que considere o problema de modo mais amplo.

Em minha experiência individual como professor, optei por problematizar o fenômeno e buscar uma explicação mais pormenorizada. Nesse sentido, engajei-me nas disciplinas “Pesquisa Educacional” e “Projeto Educativo III”³, o que possibilitou uma escuta mais pormenorizada acerca das dificuldades dos estudantes relacionadas à produção textual em trabalhos acadêmicos, especialmente o TCC. A partir desse contexto, e diante do problema da retenção de alunos por não concluírem a monografia, fui eleito, no Colegiado de Curso, para presidir uma comissão de professores, cujo objetivo era compor diretrizes para a elaboração do TCC no Curso de Pedagogia da instituição. A expectativa com esta comissão era a de que pudssemos encontrar soluções alternativas para o problema mencionado.

Assim, uma das estratégias pensadas foi a realização de oficinas sobre o gênero projeto de pesquisa, nas quais, como primeiro momento, deveríamos fazer a escuta dos discentes quanto às suas dificuldades com relação à escrita. Em um segundo momento, deveríamos nos dedicar à construção coletiva dos projetos dos estudantes,

³ De acordo com o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, vigente até o momento da pesquisa, há três disciplinas com foco na aprendizagem da elaboração de projeto, sendo a terceira voltada para a elaboração do Projeto de Monografia.

seguindo um exercício orientado de escrita sobre cada uma das partes que compõem o referido gênero textual/discursivo. Nesse contexto, algumas questões foram emergindo.

Para além da constatação de que os discentes são oriundos de uma educação básica que não conseguiu ampliar e fortalecer satisfatoriamente suas competências com relação à escrita, tornou-se inevitável a indagação sobre o que tem sido feito, no âmbito da formação em nível de graduação, para que tais problemas sejam superados. Afinal, sempre me pareceu redutora e simplória a resposta de que os professores da educação básica ensinaram, porém, os estudantes não aprenderam. Isso se justifica porque, a meu ver, o fato de os sujeitos apresentarem dificuldades de escrita, em sua vida estudantil anterior à universidade, não os torna necessariamente incapazes de se apropriarem de novas aprendizagens sobre essa atividade, as quais terão impactos, inclusive, em sua vida profissional.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), os egressos desse curso deverão ser capazes de desenvolver uma postura investigativa frente à ação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, a constatação de dificuldades com relação à escrita não deve levar à conformation de uma formação docente precária, haja vista ser necessário compreender melhor o problema para encontrar caminhos alternativos de superação de tais dificuldades. Por isso, a partir das minhas vivências como professor universitário, apresento duas situações concretas que podem nos ajudar a construir um percurso reflexivo mais consistente em relação ao desenvolvimento do presente trabalho de investigação.

A primeira diz respeito a um aluno do Curso de Pedagogia⁴ e professor da Rede Municipal de Grajaú – MA, que, ao propor uma pesquisa monográfica sobre alfabetização e letramento naquele município, referia a si próprio como alguém que apresentava dificuldades com a escrita. Ele se perguntava de que maneira, na condição de professor que não conseguia dominar satisfatoriamente a escrita, teria condições de alfabetizar letrando crianças no Ensino Fundamental. Em sua avaliação, mesmo sendo aluno de um curso de nível superior, ele apresentava dificuldades que carregava desde o início de sua trajetória escolar. Essas dificuldades se davam, inclusive, acerca do ato de ler e interpretar textos.

⁴ Este Curso é promovido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR e tem como público alvo professores das redes municipais de ensino que ainda não possuem formação em nível superior.

A segunda situação provém de uma conversa com um professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) sobre a baixa qualidade nos trabalhos escritos de vários alunos. Nessa conversa, o professor afirmava que o problema era da educação em geral, pois “desde a educação infantil, as crianças chegam mal preparadas ao Ensino Fundamental e isso se repete no Ensino Médio e repercute, por fim, no Ensino Superior”. Sob esse prisma, então, poderíamos conjecturar que uma vez não tendo havido grandes êxitos nos processos iniciais de aprendizagem da escrita, os estudantes estariam fadados a serem “maus” escritores ao longo de sua vida escolar e, posteriormente, universitária. No entanto, fiquei a me perguntar: em que mesmo consistiria, nessa perspectiva, a própria aprendizagem da escrita?

Aparece aqui, neste episódio, em particular, mesmo que de modo subliminar, uma concepção de escrita instrumental. Ou seja, sob essa ótica, está sempre se pensando o ensino da escrita para um momento posterior: a criança da Educação Infantil que precisa ser “alfabetizada” para ingressar no Ensino Fundamental, assim como o aluno do Ensino Fundamental que já deve dominar a escrita para chegar ao Ensino Médio e, por sua vez, o aluno do Ensino Médio que, quando chega ao Ensino Superior, é-lhe cobrado que responda competentemente com a leitura e produção de textos acadêmicos, mesmo quando estes sejam bastante alheios aos seus conhecimentos linguísticos. Encontrei dificuldade para endossar tal compreensão ao me perguntar sobre onde estaria o sujeito do processo educativo em cada fase do processo educativo. Em uma perspectiva meramente instrumental, parece-me que o sujeito é desconsiderado em seu próprio tempo, sendo sempre direcionado para aprendizagens que alguém lhe diz que será útil em um tempo vindouro.

Não há como não considerar a utilidade de quaisquer aprendizagens doravante, especialmente no tocante à leitura e escrita, contudo, há de se levar em conta a pertinência da aprendizagem da escrita para cada momento atual do processo educativo dos sujeitos. Ao prefaciando a obra de Farias (2009), Dias (2009) colabora com essa discussão quando se refere à problemática da leitura na educação superior, a qual é foco da obra prefaciada.

Após a leitura deste livro, o leitor certamente perceberá a necessidade de modificação das formas de abordagens didáticas envolvendo leitura e interpretação, feitas aos estudantes – mesmo no plano superior de educação: todas as experiências a eles proporcionadas devem estar articuladas com a vivência (efetivamente, só aprendemos o que tem significado para nós). E a leitura é, essencialmente, busca de significados e não apenas decodificação. É,

na verdade, um decurso de busca e descoberta de significados, de compreensão do material lido (DIAS, 2009, p.12)

A partir da reflexão da autora quando afirma que “aprendemos o que tem significado para nós”, a afirmação se aplica a tantas outras aprendizagens e, dentre estas, chamo atenção para a escrita. Neste sentido, o que tem significado é o que é possível ver implicação, inclusive no tempo presente.

A criança da Educação Infantil, ao ter contato com a escrita, no âmbito das suas vivências lúdicas, bem como a criança do ensino fundamental, que descobre a possibilidade de saber e de se expressar sobre o mundo à sua volta por meio da leitura e da escrita, encontrarão muito mais sentido nessas atividades, se forem pensadas para o **seu** tempo presente. No que diz respeito ao ensino superior, faz muito mais sentido aprender a escrever resenhas, artigos, fichamentos, etc., pela apropriação da pertinência desses gêneros em sua vida acadêmica ao longo do curso do que simplesmente por alguém prescrever ou informar que no futuro serão cobradas essas aprendizagens para a produção do TCC, por exemplo. Se as aprendizagens forem significativas, ou seja, se tiverem sentido, no tempo presente dos estudantes, o futuro é uma consequência.

Iniciei esta reflexão ainda à época da escrita da minha dissertação de Mestrado, ocasião em que investiguei as representações sociais da comunidade escolar sobre a docência masculina na Educação Infantil. Analisando o contexto de investigação, constatei uma visão propedêutica da Educação Infantil que contribuía para conformar as representações e a aceitação (ou não) de homens como professores de Educação Infantil, caso as crianças demonstrassem que estavam aprendendo escrita com esses professores (SOUSA, 2015). Ao longo dos anos, tenho refletido e percebido que esta visão propedêutica também se faz presente em diversos espaços educacionais, perpassando todas as etapas do processo educativo e equivalendo ao que classifico como visão linear, instrumental e simplista do processo educativo. No tocante à construção do objeto de estudo desta tese, considero os argumentos descritos como insuficientes para explicar as dificuldades de ensino e aprendizagem da escrita na universidade, razão por que empreendi a investigação que resultou nesta tese.

Tomando por base, mais especificamente a primeira situação, na qual um sujeito aprendiz da docência faz uma autoanálise de sua própria relação com a escrita, entendo que este questionamento é instigante na medida em que impinge à reflexão sobre o modo como as instituições formadoras vêm lidando com a questão da apropriação da

referida prática social. Trata-se, a meu ver, de uma questão, cujo enfrentamento essas instituições, imperativamente, não podem se esquivar, seja em relação aos momentos iniciais da vida escolar de um estudante ou aos níveis mais avançados de sua trajetória acadêmica, como, por exemplo, quando este se encontra em um curso de nível superior. Não obstante a realidade existente, entre os agentes formadores é alegado que a responsabilidade institucional da universidade é preparar para o exercício profissional e não há como contra argumentar essa atribuição, inclusive prevista na legislação educacional. Nesse sentido, considero apropriado o questionamento acerca do quanto as instituições formadoras têm-se indagado sobre os entraves em torno dessa atribuição, especialmente aquelas que formam profissionais para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em que se processam as etapas iniciais do ensino da escrita.

Mediante essas reflexões, fui construindo alguns *insights* teóricos que colaboraram para a construção do objeto de estudo desta tese, a partir da sociologia praxiológica de Pierre Bourdieu. Desta base epistemológica, extrai a ideia de que a Pedagogia é um campo, haja vista se tratar de um espaço “de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades” (BOURDIEU, 2004a, p. 27). Desse modo, refere-se a um espaço social em que vários agentes, com diferentes níveis de capital cultural e social, procuram fazer valer o seu modo de pensar e de representar os objetos do mundo social, influenciando no *modus operandi* dos currículos e das práticas profissionais e, por conseguinte, das práticas formativas. Neste espaço, portanto, os sujeitos, com maior ou menor capital cultural e poder, vão impondo e incorporando *habitus*, constituindo trajetórias e repercutindo nos vários processos de aprendizagem, os quais, no caso desta pesquisa, serão relativos à apropriação e ao ensino da escrita.

No processo de construção do objeto de estudo e de toda a elaboração desta tese, ancorei no pressuposto teórico de que a formação nos remete não apenas aos processos de aprendizagem em nível de graduação, mas também aos que vem antes, durante e depois dessa etapa (TARDIF, 2002). Desta maneira, a formação se constitui em um processo praxiológico de incorporação de *habitus*, o que Bourdieu (1983, p. 65) conceitua como sistemas “de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos”. Nessa perspectiva, a construção de um *habitus* tem a ver com a própria trajetória de constituição de uma identidade social, como, por exemplo, quando nos referimos a um *habitus* escritural para designar como alguém se torna escritor (COMPTON-LILLY, 2018) ou a um *habitus* docente para a trajetória de se formar um

professor (TARDIF, 2002). Logo, ao tratar da formação no campo da Pedagogia, entendo ser possível e, mais ainda, necessária a compreensão tanto do *habitus* escritural como do *habitus* docente desenvolvido pelos estudantes, os quais devem ser identificados e discutidos pelos professores formadores a partir das trajetórias de escrita e de formação desses estudantes, antes, durante e (por que não?) depois de sua passagem pela universidade. Ao considerar que tais elementos podem ajudar na proposição de soluções para os desafios da formação inicial em Pedagogia, mais especificamente quanto à aprendizagem e ao ensino da escrita, a proposta de pesquisa que desenvolvi, adveio de todas as inquietações já expostas.

Todas elas me instigaram a um exercício reflexivo de pensar sobre o modo como a formação inicial nessa área tem considerado e dialogado com as trajetórias de incorporação de *habitus* de escrita dos estudantes, uma vez que a estes serão atribuídas, entre outras, as funções de ensinar as crianças a ler e a escrever. Nessa direção, formulei a seguinte questão de pesquisa: **Como a formação no campo da Pedagogia tem se relacionado com as incorporações de *habitus* de escrita dos estudantes perspectivando a sua preparação para o ensino dessa prática social?** Em consonância com o referencial teórico-metodológico adotado, esta questão desdobrou-se em outras três questões com foco na relação entre a formação inicial no campo da Pedagogia e as trajetórias (*habitus*) de escrita dos estudantes: a) Como se constituíram os *habitus* de escrita dos estudantes ao longo de suas trajetórias? b) Como a formação acadêmica no campo da Pedagogia tem interagido com as trajetórias de escrita dos estudantes? c) Que (re)configurações dos *habitus* de escrita e de docência têm sido possíveis a partir dessa interação do curso com as trajetórias dos estudantes? Tendo em vista o alcance de possíveis respostas a estas perguntas, ancorado na Teoria do *Habitus* e do Campo de Pierre Bourdieu, a pesquisa teve como **objetivo geral** investigar a relação entre a formação no Campo da Pedagogia e as trajetórias em que se constituíram os *habitus* de escrita e docência dos estudantes. E como **objetivos específicos** foram traçados os seguintes: a) Descrever a incorporação dos *habitus* de escrita e de docência dos estudantes de Pedagogia ao longo de suas trajetórias formativas; b) Analisar a incorporação dos *habitus* de escrita e de docência à formação acadêmica no âmbito do Curso de Pedagogia; c) Discutir continuidades/descontinuidades nos *habitus* de escrita e docência em meio à interlocução entre as experiências formativas durante a formação inicial e as anteriores.

A partir de uma abordagem qualitativa, de inspiração colaborativa, a pesquisa foi realizada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, com alunos

concludentes do curso que se encontravam retidos na instituição, em virtude do não cumprimento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, componente curricular obrigatório. O Corpus da Pesquisa foi composto por memoriais de formação escritos pelos estudantes como parte de seus relatórios de estágios supervisionados ou capítulos de monografias, entrevistas narrativas com estudantes e uma Roda de Conversa que integrou uma oficina colaborativa de sobre a elaboração de TCC's. O corpus foi analisado à luz do referencial teórico-metodológico adotado em consonância com a perspectiva da Análise Textual Discursiva proposta por (Moraes e Galiazzi (2007) Além deste capítulo introdutório, em que discorro sobre o processo de construção do objeto de estudo, a tese é composta por mais seis capítulos seguindo-se das considerações finais.

No segundo capítulo, apresento as bases teórico-conceituais que orientaram a formulação da pesquisa, a geração dos dados e sua análise. Elejo a categoria de Formação docente na perspectiva da Epistemologia da Prática como central que perpassa todo o trabalho e orienta as demais escolhas teóricas e metodológicas feitas durante a pesquisa. Discorro sobre a Teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu, sobre a noção de *habitus* e campo e outros conceitos deles decorrentes tais como capital social, capital cultural bem como a sua pertinência para a leitura e interpretação da formação inicial no campo da Pedagogia. Sendo um trabalho que discute, ao mesmo tempo, formação docente e aprendizagem da escrita na universidade, disserto também sobre a concepção de linguagem e de escrita que alicerça a discussão em pauta. Concepção esta que se alinha à perspectiva dos Novos Estudos do Letramento proposta por Street (2010). Trago ainda neste capítulo uma breve discussão sobre a nossa de experiência a partir da perspectiva de pesquisa Autobiográfica de (Josso, 2010). Essa noção se torna relevante porque ao tratar de narrativas das trajetórias escriturais dos estudantes de Pedagogia, subsidiou no desenvolvimento metodológico da investigação bem como se estabelece coerência com a perspectiva de formação da Epistemologia da Prática.

No terceiro capítulo, exponho o desenho metodológico da pesquisa. Ali, explico as escolhas feitas e justifico-as em consonância com as bases teóricas-conceituais que nortearam a pesquisa. Em um primeiro momento, explico tais escolhas e, em seguida, descrevo o lócus da pesquisa e os instrumentos de geração do Corpus. Por fim, informo o processo de análise desse corpus, sob a luz da Análise Textual Discursiva.

No quarto capítulo, a partir da análise desenvolvida, começo a apresentação do metatexto conforme as orientações de Moraes & Galiazzi (2007). É composto pela caracterização do campo da Pedagogia a partir dos relatos dos estudantes nos memoriais

de formação, nas entrevistas e na Roda de Conversa. Os tópicos deste capítulo foram desenvolvidos tendo em vista uma preparação para a descrição das disposições dos *habitus* de escrita dos estudantes.

No quinto capítulo, em sintonia com o capítulo que o antecede, dou continuidade à descrição das disposições *habitus* de escrita dos estudantes. Descrevo as incorporações de *habitus* de escrita dos estudantes a partir das suas experiências ao longo da trajetória entre a família e a escola. Faço essa descrição com base nos relatos oriundos dos memoriais de formação, das entrevistas e da Roda de Conversa. Este capítulo dialoga com o anterior, uma vez que as disposições dos *habitus* não se dão fora dos campos e das tessituras sociais em que interagem os diversos agentes envolvidos no processo formativo dos estudantes.

No sexto capítulo, encaminho para alcançar o segundo objetivo da pesquisa que foca nas interações da formação inicial em Pedagogia com as trajetórias de escrita dos estudantes. Em outras palavras, procuro responder, com base nos relatos dos estudantes, como seus *habitus* de escrita têm sido incorporados ou não à formação. Os relatos das entrevistas e da Roda de Conversa são utilizados com mais predominância neste capítulo, haja vista conterem narrativas de experiências que evidenciam o modo como a agência formadora tem interagido com esse *habitus*.

No sétimo e último capítulo, o foco recai sobre as continuidades/descontinuidades nos *habitus* de escrita dos estudantes, ou seja, as (re)configurações que foram possíveis após a interação da agência formadora com as suas trajetórias de escrita. Esboço neste capítulo, à guisa de síntese, antigos e novos sentidos dos estudantes a partir do relato de suas experiências de escrita na universidade.

Parece-me pertinente aqui, após apresentação dos elementos básicos da pesquisa, anunciar a tese formulada neste empreendimento investigativo a qual procurarei construir discursiva e metodologicamente ao longo dos capítulos que compõem esse trabalho. No contexto da investigação realizada em articulação com os pressupostos teóricos assumidos, compreendo que há assim como existe um *habitus* social (BOURDIEU, 2004a;2004b;2005;2008) e um *habitus* docente (TARDIF, 2002) que se estrutura por meio das interações sociais dos indivíduos em suas posições na sociedade, há também um *habitus* escritural, ou seja, "um sistema de disposições duráveis e estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos" (BOURDIEU, 1983, p.65) no que tange à relação com a prática de escrever ao longo das trajetórias formativas dos indivíduos.

Em decorrência dessa compreensão de que existe um *habitus* escritural que se estrutura ao longo da trajetória formativa, depreende-se que a formação docente, como um processo contínuo, é atravessada pelo processo de estruturação desse *habitus*. Portanto, a formação inicial considera (ou deve considerar) essa história dos sujeitos, ou seja, a incorporação dos *habitus* escriturais dos futuros professores em formação como forma de amenizar ou superar as dificuldades concernentes ao ensino e aprendizagem da escrita e à formação de novos pedagogos.

Para formular esta tese, lancei mão de um conjunto de noções e pressupostos teóricos os quais explicitarei no próximo capítulo. Procurarei alinhavar os conceitos os quais me serviram de base para o desenvolvimento metodológico da pesquisa. Estas noções interligadas me ajudaram a fazer a leitura da relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita, ou melhor, da incorporação de *habitus* de escrita dos estudantes durante a formação inicial em Pedagogia e, por conseguinte, as (re)configurações dos *habitus* pelos estudantes a partir da interlocução da formação inicial com as referidas trajetórias.

2. LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O EXERCÍCIO DO OLHAR

Por que insisto em olhar e não apenas ver?
 Olhar e ver são ações íntimas, porém distintas.
 Às vezes percebo que não me vejo desapercebido.
 Contudo, vejo melhor quando me disponho a olhar.
 Olhar é ação de quem tem a intenção de ver com mais profundidade.
 Olhar é atitude de quem tem profundo interesse em ver melhor o que importa.
 Ver pode ser uma ação despreziosa e involuntária ao acaso enquanto olhar é diferente.
 Olhar é o exercício em busca de encontrar algo importante.
 Ver pode ser um ato aleatório sem um foco preciso.
 Olhar é a prática de focalizar o que há de melhor na paisagem da vida.
 Ver pode ou não afetar o sujeito vidente.
 Olhar é o percurso de quem, já afetado, direciona a visão para um desejo.
 Olhar é se dispor para ver melhor e contemplar a vida com intensidade.
 Olhar é usar mais que os olhos ao perscrutar os caminhos da vida.
 Olhar é cuidar e dar mais importância àquele alvo da visão.
 Olhar é deixar-se embevecido pelo que está vendo.
 Às vezes vejo, outras penso que vejo, embora não.
 Às vezes nem sei se vejo mesmo o que penso estar vendo.
 Entretanto, ao olhar, estou sempre consciente do que almejo ver.
 O olhar é consciente de suas buscas.
 Eis a razão por que busco não apenas ver, mas também e, principalmente, aguçar o exercício do olhar. (SOUSA, 2017).

Escolhi o poema acima como epígrafe para anunciar a discussão e porque desejo explicitar a intenção deste capítulo, metaforizando, simultaneamente, a prática investigativa com o exercício de olhar e a utilização de lentes para subsidiar uma melhor visualização do que pretendi investigar/olhar nesta tese. Além disso, ao destacar o exercício do olhar, assumo, apoiado por Demo (2011;2015) que a pesquisa científica não é neutra, pois envolve sempre escolhas e decisões que, por sua vez, estão imbricadas ao contexto sócio-histórico e cultural do pesquisador e da própria atividade científica.

Nesse sentido, convém explicitar as lentes que escolhi para olhar/investigar/analisar/examinar/compreender o objeto de estudo que também foi fruto de escolhas. De propósito, menciono esses cinco verbos por entender que todos convergem para o campo semântico da prática da pesquisa e, portanto, direcionam o meu olhar, conforme a analogia da epígrafe. Com efeito, saliento que outras lentes seriam e são possíveis para a leitura atenta da relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes de pedagogia.

Entretanto, dadas as tomadas de posição inerentes à prática investigativa, tive que fazer escolhas em função do objeto de estudo para onde se dirigiu o meu olhar interessado em ver melhor. Portanto, valendo-me da metáfora do olhar, consoante à

decisão de ter me aventurado na busca compreender a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita de estudantes de pedagogia, apresentada no capítulo anterior, neste capítulo, exponho as lentes ou lupas que utilizei ao decidir me embrenhar nessa aventura descrita anteriormente.

Dito de outro modo, o objetivo deste capítulo é mapear as bases teórico-conceituais que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Utilizo aqui a metáfora de lentes porque compreendo que a função de um arcabouço teórico e seus conceitos consiste em instrumentos que permitem uma leitura mais cuidadosa da realidade investigada. Considerando também a pluralidade de perspectivas possíveis para esta leitura, entendo ser profícuo que o pesquisador informe o “lugar” de seus posicionamentos e o modo como opera os conceitos que fundamenta a investigação proposta. Dessa forma, informo, nesta parte do trabalho, as categorias teóricas ou analítico-conceituais que perpassam o trabalho pela pertinência com o objeto de estudo proposto.

Assim, opero com os conceitos de formação docente, formação inicial, *habitus*, capital social e cultural, campo, agência, letramento(s), linguagem e escrita como sendo as principais lentes que subsidiaram a investigação da relação entre a formação inicial no campo da Pedagogia e as trajetórias de escrita de estudantes de Pedagogia. Na primeira seção do presente capítulo, enfoco a formação com o objetivo de explicitar a concepção de formação em que sustento a formulação da pesquisa bem como todo o seu desenvolvimento. Apresento sua vinculação teórica à Epistemologia da Prática (TARDIF, 2002).

Na seção seguinte, a ênfase recai sobre as contribuições da Teoria do *Habitus* e do Campo de Pierre Bourdieu (1998, 2004a; 2004b; 2005; 2008), ocasião em que procuro trabalhar com os conceitos de capital social e cultural para pensar o processo formativo dos estudantes. Explicito que a leitura é sociológica, mencionando sua pertinência com o campo da educação, pois este envolve uma prática social, inclusive bastante discutida pelo autor ao longo da construção de seu arcabouço teórico. Na última sessão, e não menos importante, a discussão é sobre a concepção de linguagem que atravessa todo o trabalho. Explicito nesta parte que o modo como venho compreendendo a linguagem na formação docente, encontrou eco na abordagem dos Novos Estudos do Letramento e em uma perspectiva sociocultural da linguagem, principalmente nas discussões sobre a escrita.

2.1 - Formação Docente: explicitando posições que atravessam o estudo

Grosso modo, é possível afirmar que o tema desta tese é a formação docente. Entretanto, ao delimitar para a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia, logo se compreende que a formação docente é apenas a categoria central do objeto em questão, o que gera a necessidade de explicitar a concepção de formação que orienta o estudo. Isso se justifica por existir uma pluralidade de concepções desenvolvidas historicamente e na contemporaneidade. Em outras palavras, quero informar de que lugar (ou perspectiva) de formação docente me situei para a realização da pesquisa aqui relatada.

As inquietações desta pesquisa se voltam de modo específico para a problemática do ensino e da aprendizagem da escrita na universidade por estudantes de Pedagogia e ainda devido ao fato de que estes serão, a priori, em consonância com a legislação educacional em vigor, os profissionais responsáveis pela alfabetização de crianças da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com efeito, o equacionamento dos problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da escrita em âmbito geral, inclusive a formação docente inicial ou continuada, é considerada um elemento estratégico.

No enfrentamento desse desafio, a formação docente inicial ou continuada tem sido considerada um componente fundamental. Assim, ao se discutir as questões que envolvem a educação básica, uma das compreensões mais consensuais é a de que a formação docente tem grande relevância para o alcance ou melhoria da qualidade na educação, constituindo-se um dos temas centrais nesse processo.

De acordo com Saviani (2009), a questão da formação docente já era preconizada por Comenius no século XVII. Ao longo da história da educação, focalizando mais especificamente a educação brasileira, de uma forma mais ou menos implícita ou explícita e em diferentes momentos, houve alguma preocupação quanto à preparação de professores para atuar na educação básica. Segundo o autor, nas últimas décadas, em especial a partir dos anos 1990, têm sido crescentes os discursos, projetos e políticas assentados na tese de que a formação docente se constitui uma das vias fundamentais para o empreendimento de uma educação de qualidade. Uma evidência disso é a ênfase que se tem dado ao tema da formação docente nas políticas educacionais com a criação de vários

programas de formação inicial e/ou continuada tendo como foco a resolução de problemas da realidade educacional no país.

Programas como PARFOR⁵, PIBID⁶, PRODOCÊNCIA⁷, PROINFANTIL⁸, PROLETRAMENTO⁹ exemplificam algumas iniciativas presentes nas últimas duas décadas no sentido de subsidiar a formação de professores para a educação básica. No entanto, a despeito desse consenso historicamente produzido sobre a importância da formação docente, é relevante considerar que os problemas educacionais não serão equacionados tão somente se os professores forem adequadamente formados, embora este seja um ponto fundamental como assinala Zabalza (1998). Ressalve-se que nos últimos anos, concomitantemente à construção desta tese, tem-se assistido a um desmonte desses programas a partir de cortes consideráveis no seu financiamento. Além disso, as concepções que orientam as políticas educacionais do atual governo se configuram como retrocesso em termos do que historicamente se tem avançado em estudos e implementação de programas de formação.

Febrônio (2011) alerta que a formação de professores não deve ser vista como uma panaceia para complexidade dos problemas educacionais que envolvem muita nuance. De acordo com a autora, o Curso de Pedagogia com todos os seus avanços e desafios pode contribuir para a educação brasileira, contudo, isso não pode ser visto de forma ingênua. Os problemas educacionais, inclusive aqueles ligados à alfabetização, não podem ser analisados de forma simplória como se para resolvê-los bastasse formar professores. Essa questão ganha ainda mais relevo quando se indaga sobre a concepção de educação e de formação que guia cursos e programas de desenvolvimento profissional docente e como eles vêm se concretizando. A autora prossegue dissertando sobre o Curso de Pedagogia:

⁵ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, programa emergencial de formação de professores fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, atendendo a dispositivos legais, cujo entendimento é comum a respeito da necessidade de formar professores com foco na melhoria da educação.

⁶ Programa interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Coordenadoria de Valorização do Magistério da CAPES com o objetivo incentivar a formação inicial docente para Educação Básica em nível superior, elevar a qualidade da formação aproximando os estudantes de licenciaturas do cotidiano das escolas.

⁷ Programa de Consolidação das Licenciaturas, ação da CAPES com a finalidade de fomentar a inovação e elevação da qualidade da formação de professores para a Educação Básica.

⁸ Programa de Formação de Professores de Educação Infantil em nível médio, na modalidade normal, promovido pelo Ministério da Educação em parceria com municípios para professores da Educação Infantil que atuam em sala de atividades, contudo, sem formação pedagógica.

⁹ Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Acredito que esse curso não constituiu uma verdadeira “revolução”, tampouco que seja a garantia de qualquer forma de “ascensão social”, e por não ser, é claro, a panaceia para os problemas educacionais. O curso pode contribuir sim, para a qualificação e a democratização das relações pedagógicas em sala de aula. Também pode concorrer para desfazer certezas cristalizadas em torno dos seus modos de organização e, por conseguinte, promover múltiplas formas de intercâmbio dos envolvidos com o ensino (FEBRÔNIO, 2011, p.159).

A partir das ponderações da autora, creditar importância à formação docente é fundamental para pensar a solução de problemas educacionais, porém, ao considerar a denúncia que ela faz, conceber a formação como uma panaceia pode resvalar tanto em uma culpabilização dos professores, considerados nos discursos corriqueiros como “incompetentes”, ou ainda, noutro polo, na responsabilização das agências formadoras como instituições que formam mal. É sabido que há muitas distinções na qualidade da formação e das instituições que a promovem, no entanto, é ingênuo acreditar que a formação, por mais qualificada que seja, possa dar conta de todas as demandas e devidos aos problemas educacionais. O peso atribuído à relevância da formação docente deve ser refletido sem que a visão seja encandeada e outras questões envoltas passem despercebidas.

Há muitos outros fatores a serem discutidos quanto à formação docente e os problemas educacionais. As políticas públicas de educação, as condições de trabalho, a valorização profissional e tantos outros elementos, para além da formação docente, interferem na concretização dos objetivos educacionais. Na defesa de uma visão ampla de desenvolvimento profissional do professor, Imbernón (2011, p.46) afirma que “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”. Esta afirmação do autor corrobora que a formação docente deve ser, em uma perspectiva ampla, articulada a outros inúmeros aspectos que envolvem os problemas educacionais. Estes precisam ser vistos no espectro da complexidade dos problemas sociais, o que, em outras palavras, implica dizer que é preciso que se desfaça o *zoom* na formação para visualizar melhor o todo.

A partir da percepção do reconhecimento da relevância da formação docente e de que ela (a formação) é um, mas não único elemento importante no equacionamento dos entraves para a melhoria da educação básica, entendo ser necessário avançar para a indagação sobre como vem se dando a formação docente inicial. Situado de modo específico no Curso de Pedagogia, e preocupado com as questões relacionadas à escrita, compreendo que a relação entre formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes é um objeto de estudo de grande relevo, partindo do pressuposto de que a aprendizagem

da escrita é um componente basilar dos processos formativos, inclusive do próprio docente se tomarmos a linguagem como elemento de formação na escola e na universidade.

Segundo da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (BRASIL, 1996):

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Esse artigo específico sobre a formação docente para a educação básica, combinado a outros artigos, discorre sobre a finalidade da educação superior. Sobre o papel da universidade, deixa evidente a compreensão de que a essa instituição cabe cuidar da formação inicial de professores para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em se tratando da educação Infantil e dos nos iniciais do Ensino Fundamental, a formação deve se dar no Curso de Graduação em Pedagogia. A questão que se impõe diante dessa definição legal é saber como vem se dando a formação de professores, tendo em vista o seu trabalho de propiciar às crianças a apropriação da escrita, uma das aprendizagens consideradas das mais relevantes para o processo educativo, tanto escolar como geral.

Ainda em sintonia com a legislação educacional, é importante considerar que a Constituição Federal e a LDB, em seu artigo 22, estabelece como finalidade da Educação Básica a finalidade a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. E tanto o exercício da cidadania como diversas formas de trabalho reclamam a apropriação da escrita. Assim, apropriar-se da escrita é um direito que abre caminho e possibilita o acesso a outros direitos. Nessa perspectiva, esta aprendizagem promove, em alguma medida, a emancipação dos sujeitos e, por consequência, influencia o exercício da cidadania. E onde entra a formação docente nessa questão, especialmente a formação de pedagogos? O “x” da questão da discussão em pauta é justamente a formação dos profissionais que têm como uma de suas atribuições principais ensinar a leitura e a escrita. Nesse sentido, como é possível pensar uma educação básica que possibilite com êxito a apropriação da escrita, a emancipação e a preparação para o trabalho dos novos cidadãos em formação, se não houver um cuidado com a formação dos profissionais que estão sendo preparados profissionalmente para esta função?

Assim, no contexto de minha atuação como agente participante da formação de novos pedagogos, o reconhecimento da responsabilidade institucional nesse processo formativo impõe a busca por entender o seguinte paradoxo: os sujeitos que, conforme a documentação oficial, irão mediar os processos de aprendizagem da escrita pelas crianças são os mesmos que enfrentam grandes dificuldades com a escrita, ainda que em outro nível e contexto diferente das crianças. Nessa posição, refletir sobre a formação de pedagogos é um movimento que se constitui tanto na minha trajetória pessoal, ao ter escolhido essa profissão, como também na minha atuação profissional, ao tomar consciência de minha responsabilidade política, inerente à ação formativa. Nesse interim, torna-se necessário situar o conceito de formação docente com o qual opero na pesquisa e conforme anunciei anteriormente.

Esta não é uma tarefa simples ao tomar consciência de que há diferentes paradigmas ou perspectivas de formação, desde modelos aplicacionistas, em que formação é compreendida como a aquisição unilateral de procedimentos de ensino, até modelos cuja ênfase recai sobre a aprendizagem da docência na própria prática profissional, o qual incorre-se, por vezes, no risco de cair em um certo “praticismo” como alerta Pimenta (2005; 2012). Esta mesma autora defende uma perspectiva que rompe com uma visão dicotômica da relação teoria e prática, ao mesmo tempo em que defende uma formação docente que reconheça a dialeticidade da relação entre os fundamentos teóricos do ofício de ensinar e a tarefa propriamente dita. Dito de outro modo, a autora reconhece a dimensão praxiológica da formação docente, em que o diálogo entre o saber e o fazer docente é construído e reconstruído de modo contínuo frente às demandas da realidade educativa, bem como se mobiliza, de modo consciente ou inconsciente, concepções, hábitos, atitudes, crenças, enfim, saberes diversos para dar conta do fazer docente. Se, por um lado, há um consenso de que a formação docente é indispensável para a efetivação de uma prática profissional mais exitosa no tocante aos processos educativos, por outro, é inegável os tensionamentos em torno do que seja ou de como deva ser essa formação.

Alves (2007) ilustra bem tais embates ao discutir sobre como as teorias acerca dos saberes docentes foram sendo recepcionadas no Brasil por estudiosos no campo da formação de professores. Para o autor, as teorias dos saberes docentes, que englobam a perspectiva denominada epistemologia da prática, tiveram diferentes reações no cenário brasileiro. Para alguns, a perspectiva que investiga os saberes docentes, pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Para outros, no entanto, representa um recuo no modo de conceber a formação de professores representando um ajustamento

ao ideário neoliberal. A partir da leitura desse autor, é possível compreender com clareza que o terreno da formação de professores é um espaço de disputas de concepções entre os vários pesquisadores que tratam desse assunto.

Os primeiros, segundo o autor, são estudiosos que veem na epistemologia da prática uma abordagem em que se vislumbra a valorização da experiência profissional do professor, a produção de um conhecimento prático, bem como a compreensão de que o professor mobiliza uma pluralidade de saberes no exercício do seu trabalho. O segundo grupo, crítico da epistemologia da prática, argumenta que estaria havendo uma desresponsabilização do Estado para com a formação docente e que, deslocada para uma epistemologia da prática, estaria favorecendo uma secundarização da teoria e do saber acadêmico na formação de professores. Reconhecendo a contribuição da epistemologia da prática, o autor chama atenção a que não se deve fazer uma adesão acrítica ao mesmo tempo em que alerta para a impropriedade de algumas generalizações que se opõem de modo radical a essa perspectiva. Por fim, Alves (2007) conclui que não há consenso entre os autores sobre a recepção das teorias sobre os saberes docentes e suas repercussões no campo da formação de professores e que o dissenso dos estudiosos reflete em três dimensões da formação: epistemológica, política e profissional.

Na primeira, a noção de professor reflexivo ressignifica a posição do professor em seu processo formativo, pois reconhece-se como sujeito capaz de produzir conhecimentos a partir de seu repertório de saberes e de sua própria práxis, por meio da reflexividade. A segunda se refere aos desdobramentos dessas compreensões no âmbito das políticas e programas educacionais voltados para a formação de professores, promovendo um empoderamento do professor no tocante à sua formação e atuação profissional, as quais investiga e têm (ou deve ter) competência para posicionar-se frente às tomadas de decisão que envolvem sua profissão. Finalmente, a terceira dimensão, que diz respeito às possíveis consequências profissionais para a profissão docente, permite o aperfeiçoamento da prática profissional crítica e reflexiva.

A leitura de Alves, autor supramencionado, corrobora a compreensão que venho formulando de que o campo da formação de professores é uma espécie de território em disputas no qual diversos agentes, a partir de diferentes perspectivas teóricas, políticas e ideológicas, colocam-se em um debate acirrado sobre os interesses e ideais de formação a que se filiam. De modo similar ao entendimento que venho formulando a partir de Bourdieu (2004a; 2005) de que a Pedagogia se configura como um campo, ou seja, como uma arena conflituosa de disputas, assim o é, também, a discussão sobre os modelos e

concepções de formação docente. É nesse sentido, portanto, que a leitura de Alves, a respeito das teorias sobre a docência, reforça a pertinência do conceito bourdieusiano de campo ao objeto de estudo desta tese, apoiado no pressuposto de que a Pedagogia e a formação de professores se constituem um campo enquanto espaço de disputas.

Observando a trajetória histórica da formação inicial docente para a educação básica no Brasil a partir da reflexão de Azevedo *et al.* (2012), é possível apreender um modelo de formação para cada momento histórico e diferentes concepções do fazer docente. Segundo os autores, os perfis de professores correspondem a diferentes tendências de concepções de formação docente. Na visão de professor como um mero transmissor de conhecimentos nos anos de 1960, a formação se reduz à aquisição dos saberes a serem transmitidos verbalmente. Nos anos de 1970, o professor se configura como um técnico da educação e, assim, sua formação implicaria no fornecimento unilateral de procedimentos e técnicas a serem aplicadas pelos professores. Nos anos de 1980, marcados pela efervescência dos movimentos sociais, surge a figura do educador, em que se reconhece a necessidade de um profissional crítico para fazer frente aos autoritarismos e imprimir um movimento de renovação política. Nos anos de 1990, rompendo com o modelo de racionalidade técnica, difunde-se a noção de professor-pesquisador que culmina nos anos 2000 com a figura do professor-pesquisador-reflexivo.

Este se configura como um perfil de profissional docente desejável para a melhoria da educação, pois é capaz de investigar a própria prática e refletir sobre os problemas encontrados para poder pensar formas de intervenção na realidade. Os autores apresentam, então, a evolução das concepções de formação docente com base nos diferentes tipos de professores que cada abordagem reclama.

Penso que estes modelos e concepções não necessariamente foram extintos das práticas e programas de formação na contemporaneidade, haja vista que influenciam, a partir de diferentes contextos sócio-históricos, as expectativas e planos referentes a qualquer empreendimento visando à formação docente. Nos vários momentos históricos pode se observar a predominância de um ou outro modelo. Assim, essa predominância dos perfis em um outro momento histórico não deve ser vista de forma linear, devido à dinamicidade com que cada modelo influenciou e influencia diferentes modelos de formação docente. No desenvolvimento desta tese, em consonância com a perspectiva da epistemologia da prática, entendo que o último modelo difundido pelos autores, o de professor-pesquisador-reflexivo, seja o modelo ao qual os programas de formação tenham mais visado. Contudo, este é um ideal difícil de estabelecer, pois, segundo Guedes-Pinto

(2015), a discussão sobre a formação, e mesmo a concretização de um professor pesquisador e reflexivo, é bastante polêmica e envolve uma série de outros fatores sociopolíticos.

Apesar dos embates e dos paradoxos em torno do tema, compreendo que é este o tipo de professor que os documentos oficiais, e uma vasta literatura relativos à formação docente, defendem que é preciso e que pretendem formar. Sob esse prisma, então, quando me refiro à formação de professores nesta tese, refiro-me à formação desse profissional professor, pesquisador e reflexivo, ainda que seja árdua e talvez utópica uma formação efetiva neste sentido. Assim, em um primeiro momento, a apresentação linear da evolução dos modelos de formação docente, de um ponto de vista teórico, pode parecer que o problema da formação docente já é algo resolvido. No entanto, há uma complexidade a ser analisada no que diz respeito aos múltiplos fatores que envolvem a sua problemática, pois, se por um lado há uma evolução na produção teórica, aparentemente consensual, por outro, a operacionalização dos processos formativos não se dá de modo casuístico ou simplesmente em uma sequência linear que dispense considerar uma série de embates na efetivação de um projeto de formação na realidade educacional. Portanto, é ingênua essa compreensão porque nem mesmo em um plano teórico as questões estão bem resolvidas ou consensuadas.

O que poderíamos dizer acerca da incorporação das diferentes perspectivas teóricas nos contextos formativos que envolvem interesses diversos, relações de poder e outros tantos fatores que inviabilizam um controle preciso das práticas? Além disso,

o sistema educacional sempre situou a formação do profissional de educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado a retórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu (IMBERNÓN, 2011, p. 69).

Perceber essa contradição entre o dito e o vivido nas instituições formadoras pelas quais tenho percorrido me leva à compreensão da complexidade da formação docente. Tenho visto, por exemplo, em apresentações de trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações, teses ou comunicações em eventos científicos) que diversos trabalhos, ao investigarem os mais diversos problemas da escola, apontam a formação (a falta dela ou a sua qualidade aquém) ora como a causa de determinados problemas, ora como a solução. Em outras palavras, quero dizer que é bastante simplória esta compreensão de que basta oferecer formação aos professores ou aos futuros professores,

como é o caso da formação inicial, que os impasses ao alcance dos objetivos educacionais serão superados. O simplismo dessa forma de ver a importância da formação docente para o equacionamento dos problemas educacionais se demonstra, inclusive, pela própria concepção de formação que a orienta.

Segundo Mizukami *et al.* (2002), essa compreensão simplista se alinha ao modelo da racionalidade técnica, segundo o qual formar professores significa munir-los de instrumentos e técnicas a serem aplicadas doravante na atividade docente. A formação inicial, nessa perspectiva, corresponde, a um tempo, um momento e um período estático em que formadores especialistas fornecem aos cursistas o conhecimento profissional traduzido em técnicas para aplicar em uma realidade vista como sendo homogênea. Nela, os professores, de forma robótica, garantirão a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva também pressupõe a separação entre teoria e prática e a divisão entre os que pensam e os que fazem. Assim sendo,

esse modelo de formação apoia-se na ideia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática. Tal visão é coerente com a lógica da racionalidade técnica, segundo a qual a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica (MIZUKAMI *et al.* 2002, p.13).

Ao fazer a crítica à formação docente baseada no modelo da racionalidade técnica, os autores também informam que os estudos no campo da formação de professores têm tido grandes avanços e propiciado inovações convergentes ao modelo da racionalidade prática em relação ao qual Mizukami *et al.* (2002) deixam clara a sua filiação.

No modelo da racionalidade prática, a formação é compreendida como processo contínuo. “Esse entendimento amplia aquele da formação considerada como um momento formal, que prevaleceu até recente período da história da educação (MIZUKAMI *et al.* 2002, p.13). Nessa asserção, fundamenta-se a crítica às formas estanques de conceber a formação de professores. Assim sendo, a extensão temporal da formação se funde com as trajetórias de vidas dos professores atuantes em sala de aula e dos futuros professores. Depreende-se daí, portanto, a noção de formação permanente que supõe a ressignificação da noção de formação inicial e continuada.

No que se refere à formação inicial, alvo das minhas inquietações investigativas, Imbernón (2011) me auxiliou na configuração de uma lente que possibilitou olhar para esta fase da formação profissional dos futuros professores da

Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como um período que não se descola da trajetória que o precedeu, nem, tampouco, prescinde das influências na atuação profissional doravante. A ideia de formação como um processo contínuo se alinhou ao objetivo geral desta pesquisa, pois contempla a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes. Já a compreensão de formação inicial como uma etapa da formação que não se inicia do zero, uma vez que dialoga com as etapas precedentes e não encerra com a conclusão do Curso de graduação, articula-se com o segundo objetivo específico em que me debruço sobre as interações da formação inicial com os *habitus* de escrita dos estudantes. Nesse modo de ver a formação, é inconcebível pensar e investigar a formação docente sem considerar que existem nexos entre os diferentes momentos que forjam o professor pedagogo.

Segundo Imbernón (2011), a formação docente se compõe de quatro grandes períodos da vida dos sujeitos professores. O primeiro diz respeito à sua experiência discente, que supõe uma socialização de conhecimentos diversos, um conhecimento comum, um contato com sistemas de concepções e crenças que podem perdurar ao longo da vida ou serem desconstruídas nas outras etapas. O segundo período corresponde à “socialização (conhecimento) profissional mediante a formação inicial específica” (IMBERNÓN, 2011, p. 61).

A esse período se segue a vivência profissional em que, diante das múltiplas situações de ensino, o novo professor ou professora, ao iniciar a docência aciona esquemas, mobiliza, constrói ou mesmo desconstrói saberes consolidando a construção de um conhecimento profissional que orienta a sua práxis docente. Por fim, a formação permanente como um movimento contínuo de reflexão, revisão reorientação das concepções e práticas. Para este autor, é

a formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que orientam a prática educativa (IMBERNÓN, 2011, p. 60).

Em outras palavras, este conceito de formação permanente converge com a noção de professor-pesquisador-reflexivo que, ancorada no modelo da racionalidade prática e crítica, foi recepcionado de diferentes formas pelos estudiosos do campo da formação de professores no Brasil, conforme assinala Alves (2007).

Não obstante os embates em torno do conceito de professor pesquisador ou de professor-reflexivo, e as diferentes apropriações que se faz deles (PIMENTA; GHEDIN, 2012), compreendo que há um certo consenso entre agentes formadores, sejam estes pesquisadores, professores ou gestores de políticas de formação docente de que a escola precisa de profissionais pensantes e críticos. Profissionais que sejam capazes de problematizar as práticas e perceber outros fatores envolvidos no contexto de sua atuação profissional. Nesse sentido, Fagundes (2016), ao refletir sobre as origens do conceito de professor-pesquisador e de professor-reflexivo, e seus desdobramentos para a pesquisa em Educação no Brasil, chama a atenção para a necessidade de se retomar a noção de professor-pesquisador conferindo aos professores a sua condição de sujeito produtor de conhecimentos.

De igual modo, Menezes, Therrien e Therrien (2015) apresentam uma síntese de vários teóricos clássicos que deram sustentação à construção do conceito de professor-reflexivo e contribuíram para pensar um programa de formação docente. Esses autores sinalizam uma concepção de formação que possibilite a constituição do professor como profissional crítico e criativo, capaz de ultrapassar o senso comum e desenvolver uma práxis transformadora.

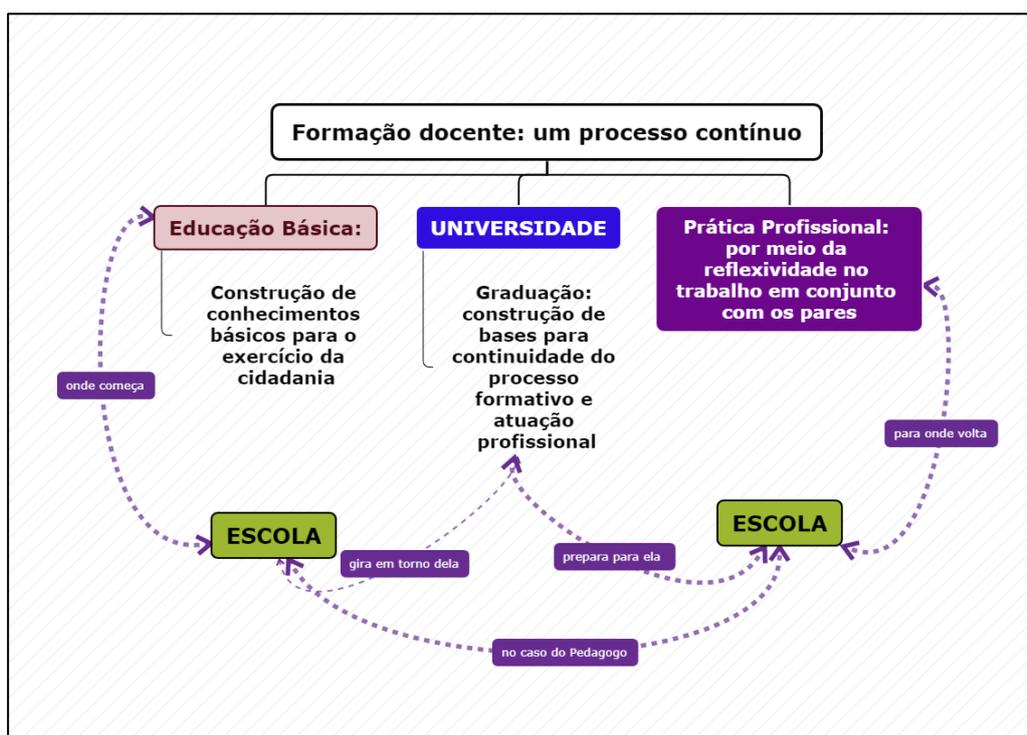
A partir desses vários autores, parece-me, pelas leituras diversas e adversas que tenho feito, que um sujeito que elabora hipóteses, que desenvolve intervenções no seu trabalho, tendo em vista a sua finalidade e consegue explica-las de modo consciente e crítico é, pelo menos em tese, o profissional almejado nas propostas/programas de formação em voga. Senão o é de modo concreto na realidade, o é, pelo menos, na sua apresentação retórica. Neste ensejo é que encontro guarida para destacar o questionamento sobre como, considerando os múltiplos fatores e questões amalgamadas que envolvem o campo da formação de professores pedagogos, formam-se os profissionais que, dentre as atribuições profissionais, está incluído inclui o ensino da escrita para crianças, ou seja, os pedagogos.

Dessa forma, a lente que estou me propondo a utilizar para investigar a formação inicial de professores pedagogos e suas atribuições quanto ao ensino da escrita compreende a formação docente como um processo contínuo, composto em parte pelas trajetórias de escrita desses futuros professores. Em parte, porque compreendo que há muitos outros elementos como, por exemplo, a sua própria construção como um sujeito que escreve. Esses múltiplos elementos dessas trajetórias envolvem a aprendizagem da docência ou, em outras palavras, a formação permanente dos professores e professoras.

Nessas trajetórias, há dois momentos importantes: um primeiro período, da escolaridade básica anterior ao ingresso na graduação em Pedagogia e um segundo momento, que corresponde à própria graduação e que, segundo o conceito de formação defendido por Imbernón (2011), corresponde à socialização profissional mediante formação específica.

Este segundo momento, compreendido como uma parte da formação em sentido mais amplo, é o que focalizo como formação inicial docente que, em tese, lança as bases para que o professor em formação comece a ensinar. Nessa atividade profissional, ele pode continuar desenvolvendo uma autoformação por meio da reflexão crítica sobre o seu trabalho com os seus pares. Em linhas gerais, é possível sintetizar o entendimento da formação como um longo processo histórico como ilustra a figura abaixo:

Figura 1 - Concepção de Formação Docente



Fonte: Elaboração pelo próprio autor por meio do *Software* Mindomo.

Assim, sob o prisma da racionalidade prática e crítica, a formação docente implica em um processo complexo não-linear que se constitui ao longo da vida, em meio à construção de múltiplos saberes e em uma variedade de contextos formativos. Assim, o *locus* de formação, por excelência, onde acontece a maior parte dessa formação, é a escola, pois formalmente, é lá que os processos formativos se iniciam e para onde o professor retorna para o seu exercício profissional. Nessa perspectiva, a escola é um

espaço privilegiado de formação profissional do professor e a partir de um olhar que considera a epistemologia dos saberes docentes (TARDIF, 2002).

Ao partir dessa lógica, compreendo que a formação inicial serve ou serviria melhor à escola se mantivesse com essa instituição uma relação dialógica. Dessa forma, a universidade, instituição responsável por essa etapa da formação docente, haveria de ter um movimento contínuo de interlocução com a escola em duas direções. A primeira seria o de considerar que os professores em formação possuem um percurso que reverbera no modo como eles se apropriam das bases ou do suporte profissional a ser construído na formação inicial. A segunda direção é a de olhar para a escola como o ambiente de atuação profissional dos futuros profissionais, mas não somente destes como também dos professores de profissão, ou seja, aqueles que estão atuando na escola e que têm muitas contribuições para o processo formativo dos futuros professores (TARDIF, 2002). Olhar para a escola pode ser também um recurso metodológico para instituições formadoras investigarem as demandas profissionais necessárias para a melhoria progressiva dos profissionais e das práticas educativas.

Esse modo de compreender a formação docente é sobremaneira importante para esta pesquisa porque me possibilita explicitar melhor a indagação que estou propondo. Ela consiste em compreender de que maneira a formação inicial, enquanto segunda etapa da formação docente como um todo, dialoga (ou não) com as suas outras etapas, focalizando o ensino/aprendizagem da escrita.

2.2 *Habitus* escritural e o Campo da Pedagogia: disposições e posições nas trajetórias formativas

Ao me questionar sobre a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia, tinha em mente que os meus questionamentos diziam respeito à compreensão de relações, seja entre os agentes envolvidos, seja entre estes e os objetos de ensino e aprendizagem ou ainda a relação com os contextos socioculturais nos entornos da formação. Entretanto, faltava-me, a priori, uma categoria teórica, isto é, uma lente que me possibilitasse analisar o problema com mais cuidado. Neste sentido, vislumbrei as noções de *habitus* e de campo de Bourdieu como dispositivos profícuos para esta leitura, haja vista Bourdieu (2008, p. 09) esclarecer que o que considera

essencial em todo o seu trabalho foi o esforço de elaborar uma teoria sociológica que se configurasse como um espécime de “filosofia da ciência que se pudesse chamar de *relacional*, pois atribuí primazia às relações”(grifos do autor).

Essa teoria das relações consistiria também em um espécime de filosofia da ação, também chamada de *disposicional* que tem como eixo central a **relação** de mão dupla entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas. Dessa forma, a noção de campo e de *habitus* são as categorias-chave da análise sociológica que Bourdieu faz acerca das relações entre os agentes que interagem nas tessituras sociais. Ler a formação inicial no curso de Pedagogia com foco no ensino e aprendizagem da escrita e articular com as trajetórias dos estudantes é uma leitura possível por meio de vários outros dispositivos teóricos, contudo, ao me aproximar da perspectiva de Bourdieu e mergulhar na análise do objeto de estudo, fui sendo convencido de que uma perspectiva relacional me ajudaria na compreensão visada. Com efeito, não tive a intenção de fazer uma leitura precisa e definitiva, mesmo porque não vejo essa viabilidade, tal como pontua Orlandi (2015) quando apresenta noções básicas sobre Análise de Discurso no âmbito da Linguística. Segundo a autora:

A Linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. Esta afirmação é fundamental para a Análise de Discurso, que procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo a termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. (ORLANDI, 2015, p. 19).

Dessa forma, a partir dessa compreensão da opacidade da linguagem, o que apresento nesta tese, à luz da teoria sociológica de Bourdieu, não é uma transcrição da realidade da formação inicial, mas, um recorte, uma construção de sentidos a partir das lentes empíricas e teóricas de que disponho para ler/analisar o objeto proposto. Devo esclarecer ainda que não se trata de uma compreensão nem subjetiva e nem objetiva da questão, uma vez que o que me propus a estudar foram relações e estudar relações implica em apreender a realidade como um filme, ou seja, com personagens em movimento e não como uma fotografia, cuja cena estática talvez possibilite uma dissecação mais profunda. Com esta metáfora do filme e da fotografia, em sintonia com a da lente, reafirmo o recorte inacabado de minha análise pela impossibilidade de captar o real na sua magnitude e complexidade. Logo, o que me foi possível, neste estudo, foi reconhecer esta complexidade e procurar captar a relação entre a formação inicial e as trajetórias dos

estudantes e, neste sentido, não tenho como me esquivar de uma compreensão dialética deste processo, ou melhor, desses movimentos que envolvem uma diversidade de agentes implicados em processo formativo também marcadamente diverso.

Como um dispositivo teórico de interpretação, os conceitos de *habitus* e de campo me ajudaram a fazer uma leitura do fenômeno que me propus a investigar, entre várias outras leituras possíveis sob as mais diversas lentes possíveis. Não ambiciono apresentar uma resposta exata para a questão, até mesmo porque não acredito na possibilidade de fazer isto dada a sua complexidade e pela pluralidade de outras leituras analíticas que podem ser feitas sob diferentes perspectivas.

Com esse entendimento, penso que tomar as trajetórias como instrumentos de compreensão da formação inicial de professores pedagogos para o ensino da escrita é examinar o processo de constituição de *habitus*, isto é, do conjunto de disposições que incidiram/incidem sobre formação desses sujeitos. A elaboração de saberes e representações e as práticas impressas nesse processo não se dão fora de uma interlocução com o mundo social dos agentes da formação.

Afirmar a influência da realidade social sobre a construção de saberes pode parecer como “chover no molhado”, uma vez que diversos autores têm chamado atenção para isto. Tardif (2002), por exemplo, afirma que os professores constroem saberes por meio de múltiplas experiências e tais saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39). Contudo, é necessário demarcar, do modo mais claro possível, como operei com um dos conceitos mais caros de Pierre Bourdieu.

Estudos apoiados na Teoria do *Habitus* de Pierre Bourdieu têm investigado a constituição identitária de professores, a exemplo de Albuquerque (2005). A autora investigou as representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino de Maracanaú – CE sobre família e escola com a finalidade de buscar, nessas representações, os elementos da identidade que constituíram a formação de um *habitus* professoral desse grupo de professoras. A autora utilizou como aporte teórico a TRS articulando-a à Teoria do *Habitus* de Pierre Bourdieu.

Neste sentido, a partir de leituras preliminares de trabalhos que se apoiaram no pensamento sociológico de Bourdieu, e de textos do próprio autor, entendo que algumas categorias colaboram para a compreensão das trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia. Assim, a noção de *habitus*, encadeada com as de capital cultural, capital social, capital simbólico e de campo funcionaram como lentes para olhar, com

mais acuidade nesta pesquisa, para a história da escrita dos estudantes de Pedagogia, ou seja, as suas trajetórias com foco no **processo** de apropriação da escrita.

Diversos autores têm partido do conceito de *habitus* para empreender investigações relacionadas à docência. Um exemplo desses estudos é o de Bairros (2011), que pesquisou a influência do *habitus* docente sobre a atuação de professores em sala de aula. Para a autora, o *habitus* tem sentido definidor dos modelos de atuação docente. Como hipótese inicial posteriormente transformada em tese, com essa asserção, a autora aponta a necessidade de que as políticas educacionais, incluindo as de formação, dialoguem com a história incorporada, o *habitus*, dos sujeitos envolvidos.

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

No estudo da atuação docente, a autora se remete ao *habitus* como lanterna para dar conta da análise do trabalho de professores e suas interfaces com a realidade social. Sob esta ótica, ninguém se torna professor apenas porque concluiu um curso de graduação e obteve um diploma em alguma licenciatura. Este é, na verdade, o capital cultural institucionalizado, um dos três estados do capital cultural (BOURDIEU, 1998).

Há muito mais elementos nos bastidores desse tornar-se professor, pois compreende ainda a incorporação de gostos, valores, concepções e práticas, de modo consciente ou inconsciente, a partir das variadas posições que os agentes ocupam ao longo de suas trajetórias, ou seja, o estado incorporado do capital cultural. Nesse processo, outro estado do capital cultural acompanha o percurso formativo dos professores: o estado objetivado. Segundo o próprio Bourdieu (1998, p.74), “a escrita é a forma por excelência do capital cultural no estado objetivado”.

Com efeito, se há uma história incorporada que define a conformação social dos professores, não se pode esquecer que este processo se dá por meio da escrita e com a escrita, o qual emerge durante toda a trajetória, desde a inscrição inicial no ambiente escolar até a sua formação e atuação profissional. Isso pode, inclusive, ocorrer antes da entrada na escola, pois, nas sociedades contemporâneas, aprender a ler e escrever se convencionou progressivamente como uma exigência para todos os cidadãos e tanto mais se estes cidadãos são professores. Desta forma, o capital cultural em seus três estados e, por conseguinte, os *habitus* de escrita dos estudantes, enquanto professores em formação,

são bastante elucidativos dos bastidores da trajetória formativa e, nesse interim, também o são acerca dos processos de apropriação da escrita em suas variadas formas.

Nesta perspectiva, não vale apenas dizer que os estudantes de Pedagogia apresentam dificuldades de escrita acadêmica, ou de outra natureza e que isto se deve, de maneira generalizada, às deficiências da Educação Básica ou simplesmente a aspectos subjetivos de cada estudante. Tais fatores podem e precisam ser considerados, mas há muito mais para ser apurado e, nesta direção, conhecer os *habitus*, ou seja, o conjunto de disposições que se constroem nesse processo, é uma lente promissora para compreender com mais acuidade a relação entre a formação inicial e as trajetórias e, conseqüentemente, compreender como vem se dando a própria formação inicial, pois conforme (Bourdieu (2008,p. 18):

[...] a cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo.

Nessa direção, Tardif (2002), apoiando-se na teoria do *Habitus*, conforme citado anteriormente, afirma que os professores aprendem a docência por meio da incorporação de saberes provenientes das suas experiências ao longo de suas vidas. Ora, ao que me parece, esta compreensão já está bem consolidada na literatura e o que chamo atenção, neste processo de aprender a ser professor que acontece durante toda a vida, é que há um outro processo que atravessa essa aprendizagem da docência: o aprender a ser escritor, ou seja, ao mesmo tempo em que vão aprendendo a docência desde antes mesmo do ingresso em um curso de licenciatura, os professores também aprendem a escrever e não apenas isto, mas também por meio da escrita obtêm e expressam conhecimentos que interferem em sua formação na e para a docência. Logo, de modo semelhante, compreendo que a aprendizagem da escrita, ou melhor, o tornar-se escritor, é também uma apropriação de habilidades e competências referentes a um saber-escrever, um saber-se escritor que se incorporam às experiências de e com a escrita também como *habitus*.

Uma observação interessante sobre o *habitus* é que a noção foi desenvolvida por Bourdieu justamente para superar algumas dicotomias como, exemplo, subjetivismo

versus objetivismo. Nesta linha de raciocínio, o *habitus* não é uma justaposição das estruturas objetivas sobre os sujeitos ou agentes, como prefere Bourdieu, nem tampouco uma manifestação fenomenológica de forma isolada e independente do sujeito. A noção de *habitus* para Bourdieu é, essencialmente relacional. “O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (BOURDIEU, 2008, p. 42) – grifos do autor. Logo, apreender os *habitus* implica captar princípios geradores de práticas que diferenciam os agentes e suas posições nos espaços sociais em que se situam.

Para Bourdieu (2008, p. 21-22),

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

A afirmação do autor, a princípio, pode parecer confusa ou contraditória ao falar de princípio unificador e ao mesmo tempo diferenciador de características e de práticas. Entretanto, é justamente isto que torna o *habitus* um conceito relacional, pois, ao mesmo tempo em que a apreensão do *habitus* de um agente ou grupo de agentes em determinada posição social, permite observar os elementos que os unificam, ou seja, as características e práticas que se coadunam àquela determinada posição, possibilitam também identificar as suas diferenças no modo como se relacionam nas tessituras sociais que os engendram. Neste sentido, ao apreender o *habitus*, ou melhor, as disposições, é fundamental também observar as posições sociais dos agentes e para esta categoria, a noção de campo de Bourdieu casa com a noção de *habitus* formando o par relacional para a leitura da relação entre as estruturas objetivas e subjetivas nas trajetórias dos agentes e em sua formação.

Estudar o *habitus* requer a consideração do campo que é o modo de Bourdieu (2004;2008) conceituar o espaço social e simbólico em que os agentes interagem. Aliás, o campo é um espaço social em que os agentes posicionados em função dos capitais, econômico, simbólico, social e cultural que possuem, disputam essas posições na condição dominantes e dominados. Ou seja, o campo é um espaço de exercício de um

poder simbólico em que os agentes tentam fazer valer concepções e práticas por meio de estratégias de conservação ou de subversão sendo as primeiras mais propensas aos dominantes e as últimas aos dominados.

Nesse sentido, tenho afirmado que a Pedagogia se configura como um campo a partir da leitura da teoria de Pierre Bourdieu, entretanto, ao examinar de modo mais acurado a noção, passei a me dar conta (para ser mais fiel ao pensamento do autor) que a Pedagogia pode ser considerada um subcampo de um campo maior, qual seja: o campo educacional. Este campo está intrinsecamente conectado com outros campos (tais como o econômico, religioso, cultural etc.) e ao mundo social de um modo mais amplo. De acordo com Thiry-Cherques (2006,p.40): “ Como espaço social, isto é, como estrutura de relações gerada pela distribuição de diferentes espécies de capital, todo campo pode ser dividido em regiões menores, os subcampos, que se comportam da mesma forma que os campos”.

A teoria do campo de Bourdieu é, na verdade, a sua teoria do mundo social. O mundo social, sendo o campo maior, está subdividido em diversos outros que são esferas do mundo social. Não se trata de uma grande teoria que, de forma isolada, dê conta de todos os domínios do universo social. Entretanto, de acordo com Grenfell (2018, p. 113),

o campo é parte de um trio de ferramentas teóricas fundamentais. Junto com seus colegas, o *habitus* e o capital, ele oferece uma abordagem epistemológica e metodológica para uma compreensão sensível à história e particular da vida social. O campo não foi desenvolvido como uma “grande teoria”, mas como um meio de traduzir problemas práticos em operações empíricas concretas. Este trabalho não é feito simplesmente num escritório ou biblioteca, mas literalmente no *campo*. (grifo do autor).

Nessa perspectiva, entendi ser possível fazer uma leitura de um certo recorte da realidade social que, no caso desta tese, consiste na relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia. Faço questão de reiterar que se trata de um recorte para estabelecer uma coerência com uma visão ampla do mundo social, cuja compreensão, na perspectiva de Bourdieu, requer uma construção cuidadosa do objeto de estudo e um forte engajamento do pesquisador na realidade social e uma abordagem metodológica consistente. Quando falo de recorte, refiro-me a um fragmento da realidade, interconectado com diversas outras dimensões dessa mesma realidade, seja em nível macro, seja em nível micro.

É esta conectividade, ou seja, o enfoque relacional da noção de campo com a noção de *habitus* e capital, que possibilita uma apreensão “ousada” e ao mesmo tempo “despretensiosa” do objeto de estudo em questão. Ousada porque enveredei por um caminho de difícil desbravamento dada a sua complexidade, porém, despretensiosa, tendo em vista a consciência de que, apesar dos esforços envidados em busca uma leitura mais heurística possível dessa realidade, qualquer interpretação que se faça sobre ela será sempre um recorte, uma possibilidade de leitura entre tantas outras no espectro de perspectivas pelas quais se analise.

Com efeito, ao fazer essas ponderações, declaro ter ciência de que a investigação proposta só fazia sentido se considerar o objeto de modo socio-historicamente situado. Neste sentido, o objeto de estudo proposto situa-se em um campo ou subcampo interconectado com vários outros campos. Interconectado porque o campo também não pode ser tratado como uma noção à parte sem considerar a dimensão do *habitus* e dos capitais que nele fomentam os jogos de forças.

Segundo Bourdieu (2004a), os campos são microcosmos relativamente autônomos, contudo, estão sempre interrelacionados com outros campos e com o mundo social de modo mais amplo. Sobre o campo científico, por exemplo, ao discutir sobre os usos sociais da ciência e a necessidade de escapar à tentação de uma “ciência pura”, que desconsidere a dimensão social ou de uma “ciência escrava” às demandas político-econômicas, o autor afirma que o

campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes Das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as demandas externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo. Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas. (BOURDIEU, 2004a, p. 21-22 - grifos do autor).

Nessa definição do autor, chamo atenção para a dimensão dialética da relação dos campos com o mundo social global. Ao mesmo tempo que o autor acentua uma relativa autonomia e uma lógica própria do campo, destaca que as pressões ou demandas externas exercem influência sobre o campo, forçando-o a retraduzir por meio da sua capacidade de refração. Esta metáfora enuncia o aspecto (re)produtivo do campo, ou seja, ao mesmo tempo em que, em certa medida está subordinado a pressões externas, é capaz

de recriá-las e adaptá-las a seu modo. Neste sentido, o campo é uma expressão dos microcosmos sociais interrelacionados com os macrocosmos sociais.

Esta mesma analogia se aplica à relação entre o campo e o *habitus*, salientando que nem o campo nem o *habitus* funcionam como uma justaposição do mundo social global sobre os campos e subcampos e o *habitus*. Na verdade, essas noções são interdependentes, relacionais e figuram a dimensão relacional dos espaços sociais. Nessa perspectiva, opero, nesta tese, com a compreensão da Pedagogia como um campo ou subcampo interconectado com outros campos mais amplos como o campo educacional, o campo científico, econômico, político etc. Na interlocução com esses outros campos, a Pedagogia é o campo, um microcosmo social, onde os agentes de formação interagem por meio de suas posições nos campos e que são definidas em função de seus capitais: econômico, social, cultural e simbólico.

Essas noções são relevantes para a apreensão das disposições dos *habitus* de escrita dos estudantes, das influências que receberam ao longo de suas trajetórias e das suas tomadas de posições em função desses capitais e das exigências sociais dos campos onde circulam. Outra noção importante é a de capital social, a rede de relações que propiciaram ou que deram sustentação às concepções e ao modo como os sujeitos se relacionam com a escrita. Para Bourdieu (1998, p. 67),

o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de inter reconhecimento ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não são totalmente dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. (grifos do autor).

Na medida em que, no escopo desta tese, investiguei a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escritas dos estudantes, tornou-se indispensável conhecer a rede de interações desses estudantes que imprimiram gostos, formas, sentidos, concepções, práticas ou estilos às práticas de escritas dos estudantes. Em outros termos, quero dizer que é relevante conhecer as disposições de um *habitus* de escrita com o qual os agentes da formação inicial se deparam durante graduação de novos pedagogos. Parto do pressuposto de que a formação inicial não tem como não se relacionar com essas disposições, sendo ela, inclusive, um novo ambiente de ampliação do capital social e cultural dos estudantes.

Caracterizar esses capitais na forma de disposições constituiu, então, uma atividade basilar para o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa. Se a noção de

capital social se tornou relevante para a descrição das disposições do *habitus* de escrita dos estudantes, a noção de capital cultural está no âmago dessas disposições, inclusive porque o capital cultural está diretamente ligado ao capital social, já que é por meio das suas redes de relações que os agentes se apropriam de forma dialética do capital cultural.

Conectado à noção de capital social, o conceito de capital cultural se torna ainda mais central no intento de conhecer as trajetórias de escrita dos estudantes para compreender a formação inicial para o ensino da escrita. O capital cultural adquirido a partir das diferentes instâncias sociais transitadas ou ocupadas pelos agentes em formação tem, portanto, muito a revelar sobre o que e como sabem ou souberam sobre a escrita. A família é um dos primeiros contextos de um indivíduo em que acessa o capital cultural conforme sua posição ou classe social. Este capital adquirido/herdado na família é importante para compreender, por exemplo, as relações do indivíduo com a escola e, por conseguinte com a cultura desse outro agente que se constitui em mais um espaço de apropriação de capital cultural, conforme Bourdieu (1998, p. 41- 42):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e fundamentais interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Dessa forma, seja um *habitus* primário no contexto das interações e trocas no âmbito da família, seja um *habitus* secundário construído nas instituições escolares (ALBUQUERQUE, 2005), ou ainda um *habitus* docente no contexto das experiências relacionadas ao ofício de ensinar (TARDIF (2002), esses *habitus* se constituíram a partir dos capitais cultural e social dos sujeitos em formação. Assim, a

noção de capital cultural remete a um conjunto multidimensional de “competências” (por exemplo, o domínio da língua, do cálculo etc.) e de disposições (que constituem a sua versão incorporada, sob a forma de conexões neurais e de automatismos mentais e corporais). (LEBARON, 2017, p. 102).

A escrita em algum nível de seu domínio representa, assim, uma parte do capital cultural acumulado pelos sujeitos, haja vista que o capital cultural se materializa em elementos que a sociedade legitima como detentor de algum valor social na dimensão simbólica.

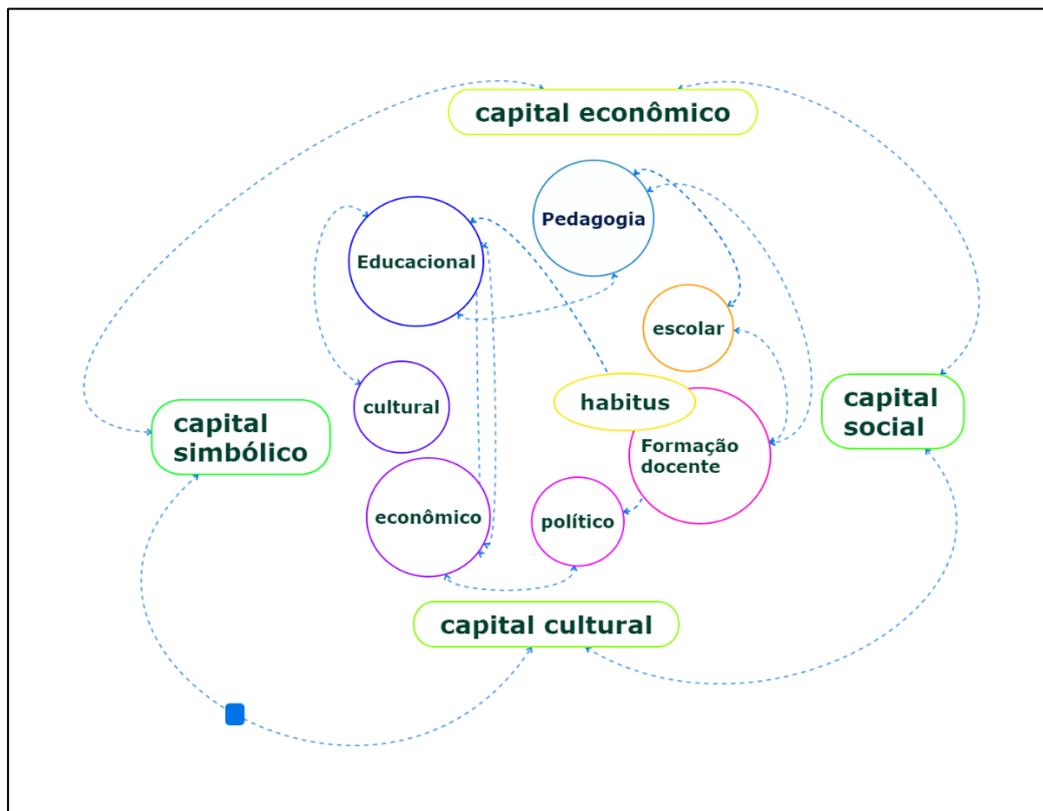
Conforme já expressei anteriormente, a escrita ganhou um grande valor social historicamente. Na sociedade atual e desde há muito alguém ousaria questionar o valor social da escrita? Associando agora à noção de capital cultural, é pertinente lembrar que

Bourdieu (1998) afirma que a escrita é uma forma, por excelência, do capital cultural em seu estado objetivado.

Em uma sociedade em que saber escrever e ler pode significar o empoderamento do sujeito no enfrentamento das questões que envolvem a sua vida pessoal e profissional, restará alguma dúvida de que a escrita ocupa algum lugar privilegiado nos discursos, nas práticas educativas, nos processos formativos e na vida como um todo? O capital cultural e social são noções que funcionam como lentes para a constituição do *habitus* que estou denominando aqui de escritural ou simplesmente, de escrita dos estudantes. Destaco assim, que as noções estão necessariamente encadeadas porque não há como, na perspectiva de Pierre Bourdieu, isolar qualquer destes conceitos, dada a sua interdependência nas formulações teóricas do autor. Mais adiante, apresento um pequeno esquema síntese deste encadeamento entre eles.

Esclareço que ao falar de Pedagogia como um campo não estou equivalendo ao Curso de graduação em Pedagogia nem tampouco à área disciplinar da Pedagogia como acentua Libâneo (1994; 2010). Evidentemente que a referência ao curso de graduação e a esta área de conhecimentos é inerente ao trabalho que desenvolvi nesta tese, no entanto, do ponto de vista teórico-metodológico, devo deixar claro a distinção entre Pedagogia como curso de graduação, como área de conhecimentos e como denomino nesta tese: um campo social com base no arcabouço teórico bourdieusiano. Este último conceito, para além dos dois anteriores, consiste em perceber as interconexões sociais e os atravessamentos dos diversos agentes, sejam eles pessoas ou instituições nesse microcosmo relacionado ao macrocosmo da Educação (campo educacional), interagindo de forma dialética com outros microcosmos. Utilizo a figura abaixo para explicitar melhor essa compreensão.

Figura 2 - Campo da pedagogia na interseção com outros campos sociais



Fonte: Elaboração pelo próprio autor por meio do *Software Mindomo*.

Conforme é possível perceber na figura, há uma interconexão entre os diversos campos sociais que, por sua vez, estão circunscritos em um campo social global. Há diversos campos relativamente autônomos e bastante específicos como o campo educacional, por exemplo. Contudo, há outros com uma incidência maior sobre os outros campos e subcampos como na figura os três que estão propositalmente com mais conexões: cultural, econômico e político. Para o alcance metodológico desta tese, procurei situar os subcampos da Pedagogia, da formação de professores e o escolar interacionados no campo educacional e nos outros campos. A noção de subcampo de Bourdieu (2004b) ganha sentido com a analogia que o autor faz de campo a espaço geográfico:

É possível, a esta altura da exposição, comparar o espaço social a um espaço geográfico no interior do qual se recortam regiões. Mas esse espaço é construído de tal maneira que, quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situadas, mais propriedades eles terão em comum; quanto mais afastados, menos propriedades em comum eles terão. As distâncias espaciais - 'no papel' - coincidem com as distâncias sociais. Isso não acontece no espaço real. (BOURDIEU, 2004b, p.153.)

Dessa forma, na visão estruturalista de Bourdieu, o mundo social é composto por vários campos que se inter-relacionam e estes, por sua vez, estão distribuídos em subcampos que funcionam, de maneira análoga, às microrregiões do espaço geográfico. É neste sentido, pois que a Pedagogia diz respeito a um subcampo interconectado a um campo maior, o da educação e outros subcampos como o escolar, por exemplo. Os campos e subcampos são lugares sociais, ou melhor, espaços simbólicos onde os agentes se entrecruzam dialeticamente.

Os agentes estão distribuídos nesses campos em função da posse dos capitais: econômico, simbólico, social e cultural. Nessa estrutura, o *habitus* funciona como um sistema de disposições de um agente ou grupo que consiste na incorporação dos capitais, ou melhor, de suas posições nos espaços sociais. Logo, o “*habitus* é uma estrutura relacional cuja importância está em suas relações com campos relacionais (GRENDEL, 2018, p. 89). Ainda segundo este autor:

Bourdieu propôs um mundo social (o campo do poder) composto de múltiplos campos: *campos grandes podem ser divididos em subcampos* (p. ex., o campo da arte nos da literatura, pintura, fotografia etc.). Cada subcampo, apesar de seguir a lógica geral de seu campo, também tinha suas próprias lógicas, regras e particularidades internas, e mover-se do campo mais amplo para um subcampo poderia muito bem exigir um “genuíno salto qualitativo” tanto para os agentes quanto para aqueles que buscam investigá-lo e compreendê-lo (GRENDEL, 2018, p.102) (grifos meus).

Nesse sentido, é possível compreender, com base nos escritos desse autor e de Bourdieu (2008), que a divisão de campos maiores em subcampos tem uma finalidade didática no sentido de tornar mais evidente a teoria do mundo social desenvolvida por Bourdieu, cuja visão estruturalista é perceptível na literatura escrita pelo próprio autor e por seus colaboradores. Essa compreensão me ajuda a situar a pedagogia como subcampo pertencente a um campo maior, que é o da educação. Este último se constitui em um campo por envolver um espectro mais amplo de relações sociais entre os agentes e grupos e com outros campos como o econômico e cultural, por exemplo.

O subcampo da Pedagogia, por sua vez, intrinsecamente ligado e se relacionando com outras esferas do mundo social, está mais circunscrito ao campo da educação, especialmente no tratamento científico do fenômeno educativo, portanto, também em uma forte interlocução com o campo científico. Desse modo, em linhas gerais, ao falar de educação e de pedagogia, sob o olhar da teoria social do campo de

Bourdieu, equivale a falar, estruturalmente, de campos sociais, sendo a educação um campo maior e a Pedagogia um campo menor, estreitamente interligados no jogo das lutas sociais internas e das influências externas de outros campos. Ressalto, porém, que não há problema em nomear a Pedagogia como um campo, tendo em vista ser um espaço social de correlação de forças, desde que devidamente situada como um subcampo (ou um campo menor) em relação a outros campos maiores, dentre os quais e, principalmente o campo da educação. Pois como afirma Sobrinho (2011, p.195):

Ao referir-se às propriedades gerais dos campos sociais, Bourdieu diz que um campo se define ao se definir também os objetos de disputa e os interesses que determinarão a sua dinâmica. Por essa razão, os objetos de disputa e interesses específicos de um campo são irreduzíveis aos de outros campos e não são percebidos senão pelos agentes dotados do *habitus* correspondente.

Com efeito, na esteira deste raciocínio, posso afirmar que o campo educacional como um espaço social de disputas em interação com outros campos, contém em si, o campo/subcampo da Pedagogia, cujos objetos de disputa, embora influenciados por outros campos, possui sua lógica própria e seus agentes, por conseguinte, incorporam *habitus* relacionados especificamente a este campo. As questões sobre como ensinar ou como aprender, os modos de ser professor, os modelos formativos são “propriedade” deste campo (no sentido de estar diretamente ligado). E em consonância com o pressuposto da escrita como um componente formativo, os modos de se apropriar dessa linguagem, não são alheios ao campo da Pedagogia.

2.3 – escrita, *habitus* e formação docente: elos possíveis

Uma vez eleita as lentes para compreender a constituição do *habitus* de escrita dos estudantes, tornou-se necessário também informar a lente com que visualizo (compreendo) um dos componentes fundamentais do objeto de estudo: a escrita. Que compreensão de linguagem e de escrita, principalmente, serviu ao estudo proposto? O objetivo desta seção é explicitar a concepção de linguagem e de escrita que atravessa o estudo empreendido. A compreensão da linguagem como componente formativo, porquanto elemento das interações sociais e constituinte dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pode ser apresentada como uma tese consensual entre estudiosos de

vários campos disciplinares. Sob diferentes prismas, a linguagem é uma dimensão fundante das relações humanas sendo, portanto, um fator de desenvolvimento e, por conseguinte dos processos formativos.

Neste sentido, a formação humana é permeada por linguagens, pois, como afirma Dias (2001), a noção de linguagem aqui tem um sentido amplo, convergindo mais para linguagens, no plural, o que denota as suas diferentes formas como as artes, a escrita, a oralidade, por exemplo. Por sua vez, o sentido de formação também é plural, já que há várias dimensões envolvidas, como: a formação humana, a política, profissional... Outra razão para pensar a pluralidade da formação diz respeito às diferentes compreensões sobre o que seja o ato de formar.

Parto do reconhecimento da pluralidade da linguagem e da formação para focalizar dentre as várias linguagens e formações, uma entre essas tantas formas de linguagem, cuja aprendizagem figura historicamente como fundamental na formação. Refiro-me à escrita; e sobre a formação, focalizo na aprendizagem da docência (formação docente) para o ensino dessa linguagem, especialmente para crianças pequenas, cuja responsabilidade profissional no Brasil recai sobre os pedagogos. Uma ressalva importante ao falar de ensino da linguagem, em consonância com uma perspectiva de formação como processo contínuo, é que formar-se para o ensino da escrita implica em um longo processo vital de sua aprendizagem. Este esclarecimento se faz necessário porque, se assim compreendo a formação, aprender a ensinar a escrever passa, nesse mesmo processo, pelas circunstâncias ao longo da vida em que tem se dado a própria aprendizagem da escrita pelo professor ou futuro professor. Em outras palavras, aprender e ensinar a escrita se resvala nas trajetórias de vida dos futuros docentes (ou mesmo dos atuais) com o papel de ensinar essa forma de linguagem.

A apropriação da escrita se constitui, assim, como um recurso importante para os processos de desenvolvimento humano. Fundamentadas na teoria histórico-cultural, Rocha e Bissoli.; (2016) acentuam a aprendizagem da escrita como um direito inalienável de todo cidadão. É um elemento com um papel importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por este motivo, apropriar-se da escrita implica a apreensão de um recurso humano para compreender a realidade humana por meio de mediações mais abstratas. Se a escrita constitui um elemento que contribui para o desenvolvimento e para a formação humanos, esta compreensão torna relevante o estudo da formação profissional de quem ensina a escrita.

Ao seguir esta linha de raciocínio das autoras, ao compreenderem a escrita como um recurso de desenvolvimento humano, entendo que, ao considerar a produção teórica disponível em diversos campos, a escrita é, de modo inquestionável, um recurso valioso para a formação docente. Contudo, se compreendo a escrita e a formação docente em uma perspectiva plural, conforme afirmei acima, torna-se necessário situar qual é essa formação e qual é essa escrita, ou melhor, de que concepção de formação e de escrita estou falando. Isto impõe, portanto, a reflexão sobre suas diferentes concepções e modelos, como fiz na primeira seção deste capítulo, onde discorri de modo mais específico sobre as concepções de formação.

Nesta terceira seção, reflito com o foco mais direcionado para a concepção de escrita. Assim sendo, começo pelo fato de que a aprendizagem da escrita se impõe como uma competência de suma importância para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade como um todo. De longas datas, diversas iniciativas têm sido pensadas no sentido de criar condições para que os estudantes se apropriem dessa forma de linguagem, compreendida como uma aprendizagem básica para o Ensino Fundamental, conforme o Artigo 24 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Resolução nº 04 de 13, de julho de 2010 (BRASIL 2010).

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I – Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – Foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos.

Pensar “a escrita como um produto cultural por excelência” (TFOUNI, 2010, p.12) é compreender que ela é um elemento constitutivo das relações humanas e, portanto, uma prática social que interfere nos processos formativos de todo cidadão.

O foco central na alfabetização, mencionado na citação desse documento, corrobora a compreensão de que há certo consenso na sociedade, em diferentes perspectivas teóricas, a respeito da necessidade de que os cidadãos se apropriem dessa forma de linguagem. Não obstante esse possível consenso, assim como na discussão anterior sobre a formação docente, cabe indagar sobre a complexidade que envolve esse entendimento. Conjugando a ideia de que todos têm direito de se apropriar da escrita, com o reconhecimento de que essa forma de linguagem tem um papel relevante nos processos formativos, pode ser um dos elementos-chaves para o equacionamento de alguns problemas educacionais. Contudo, reduzir a problemática à simples aquisição inicial das

técnicas da escrita, o que no Brasil denomina-se alfabetização (SOARES, 2001; 2003; 2004; 2014), é um engodo que desajuda na garantia do direito a aprendizagem da escrita.

Isso se justifica porque a apropriação da escrita de modo mais significativo e eficiente fica prejudicada por uma forte ênfase na alfabetização, secundarizando a apropriação de seus usos sociais, enquanto processo e nas suas diferentes formas. Mortatti (2004), ao fazer uma exposição sobre o analfabetismo no Brasil, mostra como as formas de testagem e os níveis de alfabetismo foram sendo modificados historicamente. Conseguir ler e assinar o próprio nome, decodificar certo número de palavras e conseguir escrever um pequeno bilhete são exemplos de algumas aquisições que eram consideradas suficientes para aumentar as estatísticas de alfabetizados. No entanto, ao se difundir no Brasil a discussão sobre letramento, o problema complexifica porque, a esta altura, a mera codificação e decodificação não se mostram mais suficientes para a formação de um cidadão crítico.

Nessa direção, Street (2014) afirma que as campanhas de alfabetização difundidas por várias agências em diversos países, em geral, enfatizam a dimensão técnica do letramento e se ocupam com o ensino da decodificação dos sinais escritos. Segundo o autor, esta ênfase está relacionada ao que se denominou de modelo autônomo de letramento, perspectiva dominante na UNESCO que trata o letramento como uma atividade independente de outros aspectos sociais.

Dessa forma, há uma visão simplória da problemática da aprendizagem da escrita que a reduz à dimensão cognitiva e as e a aspectos técnicos de iniciação. Ao mesmo tempo em que responsabiliza individualmente o sujeito pelo seu fracasso (ou sucesso) escolar, escamoteia outros inúmeros elementos da tessitura social que envolve o ensino e a aprendizagem da escrita. Por essa razão, a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da escrita requer, como no caso da formação docente, um questionamento crítico que possibilite visualizar a questão (ou as questões) na sua complexidade, ou seja, um enfoque o mais amplo quanto for possível.

Na contramão do modelo autônomo, Street (2014) propõe uma análise do fenômeno do letramento a partir de um modelo ideológico. Sob a ótica desse modelo, é impensável analisar os processos de transmissão de letramentos sem considerar os contextos sociais das práticas de leitura e escrita. Esses fenômenos são compreendidos como práticas sociais. Dessa forma, “há muitas maneiras pelas quais a aprendizagem do letramento afeta uma sociedade” STREET, 2014, p. 45). Uma análise a partir da

perspectiva dos Novos Estudos do Letramento obriga a que se localize a escrita inscrita na realidade social dos agentes que a utiliza para diferentes fins.

Pode parecer redundante falar de inscrição¹⁰ da escrita na realidade social, mas, na verdade, a ideia de inscrição que aqui estou tentando elaborar, a partir da leitura que faço dos Novos Estudos do Letramento, diz respeito à compreensão de como a escrita foi sendo incorporada às práticas sociais. Ao mesmo tempo, como ela foi gerada no âmbito das relações sociais e compreendida como uma linguagem fundamental para o desenvolvimento humano e das sociedades. A escrita foi de tal modo se impondo como uma aprendizagem que ganha importância fundamental e que chega a ser estratificada ou sobreposta a diversas outras formas de linguagens e outros conhecimentos tão importantes quanto ela própria. Para tentar ser mais claro, digo que a escrita foi encravada na sociedade como uma aprendizagem indispensável, o que se evidencia nos documentos oficiais e nas representações sociais sobre a escrita. Portanto, o fato de que a escrita, assim como a formação docente, seja fundamental na sociedade atual pode ser um consenso, no entanto, vale a ressalva de que será ingênuo compreendê-las como uma panaceia para todos os problemas educacionais e sociais.

Uma conclusão ou um pressuposto que consegui formular nessa reflexão é que há uma forte relação entre a escrita e a formação docente. Embora esta soe como uma afirmação óbvia, no bojo das discussões que forjaram o objeto de estudo em questão, o reconhecimento dessa relação serviu como ponto de partida para o questionamento crítico sobre como tem sido articulada essa relação entre uma das etapas da formação (a que se compreende como inicial) e a escrita. Nesse sentido, aprender as aprendizagens iniciais da escrita a que Soares (2004) conceitua como alfabetização, funciona como uma inscrição do sujeito, doravante professor, na sua formação para a docência, ainda não prevista na fase inicial da Educação Básica. Mas, mais do que isso, para continuar inscrito no processo é necessário que prossiga se apropriando dos usos sociais da escrita, o que Kleiman (1995) e Soares (2003) compreendem como letramento.

¹⁰ A ideia de inscrição refere-se, numa visão histórica, à invenção de símbolos ou sinais gráficos que o homem, desde as sociedades primitivas, criava e encravou nas árvores e pedras e que, segundo Higounet (2003), não eram apenas um meio, mas um movimento do pensar humano. Dessa forma, estou tomando a ideia de inscrição que tem um sentido etimológico de gravação dos sinais em pedras, para afirmar que esses movimentos iniciais de invenção da escrita implicaram numa inscrição (gravação) da escrita na realidade social.

Nesse sentido, é preciso fazer uma ressalva importante a respeito da dificuldade de operar com essa forma dual como são operados esses conceitos no Brasil. Segundo Soares (2004), a alfabetização diz respeito às aprendizagens das habilidades básicas da escrita e o letramento corresponde ao “desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atividades necessários ao uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 89). Em artigo posterior, Soares (2014), ao discutir sobre os sentidos da alfabetização, reafirma a sua compreensão de alfabetização como aprendizagem inicial da escrita, embora considere que há muitos sentidos oriundos de uma pluralidade de perspectivas que denotam que se há consensos há também vários dissensos em torno da noção de alfabetização e letramento. Em Street (2014), o tradutor esclarece que, na tradução do trabalho do autor para o Português, ele utiliza o termo alfabetização devido ao fato de que, dessa forma, também se faz na Campanha Internacional de Alfabetização da UNESCO.

Seguindo com a ideia de inscrição, retomo-a aqui para referir ao processo formativo contínuo. Imaginemos o conceito de formação como um processo contínuo conforme apresentei anteriormente. Agora, imaginemos qual seria um dos requisitos para participar desse processo? Apropriar-se da escrita na sua dimensão técnica, a alfabetização, consoante o conceito de Soares (2004), é uma necessidade para o ingresso do ponto de vista formal na formação que continuará por uma longa trajetória. Para a autora, “alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler) (SOARES, 2004, p.15-16).

Ao partir dessa compreensão, uma primeira necessidade de um sujeito em formação com relação à escrita é a de apropriar-se da dimensão técnica da escrita, ou seja o modo de funcionamento da língua escrita para continuar se apropriando da escrita nos seus usos sociais, o letramento ,ou, conforme Kleiman (1995, p. 19), o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

As palavras, os sentidos e a língua estão sempre em um contexto situado socialmente e, como tal, compreendo que devem ser considerados. Assim, o sentido de alfabetização e letramento, comumente utilizado pelos estudiosos brasileiros, não implicam em formas certas ou erradas de compreender esses conceitos, mas diferentes concepções. Ao mergulhar nesse campo, fui desafiado a apresentar uma formulação mais

ou menos clara da noção de escrita com que pretendi operar. Minha dificuldade e questionamento, porém, consistiram no fato de visualizar a aprendizagem da escrita como um processo contínuo e esta compreensão parece incompatível com a cisão que contrasta entre a aprendizagem da técnica da escrita e seu uso efetivo. Afinal, o uso o competente da escrita no contexto das práticas sociais que a envolvem, o que se chama de letramento, não pressupõe ou deveria pressupor as aprendizagens básicas da escrita, o que se chama alfabetização? Este questionamento se assemelha ao que fiz antes a respeito da formação docente e, portanto, compreendo ser necessário uma reflexão crítica sobre a própria noção de escrita.

Conforme Ferreiro (2001), a escrita é comumente compreendida de dois modos: como um sistema de representação ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Uma ou outra dessas concepções pode ter fortes implicações para a prática pedagógica e essa ideia é bastante conhecida pelos estudiosos da aprendizagem da escrita. Mas, tomando o conceito de escrita como um sistema de representação em oposição ao reducionismo da segunda concepção, o ensino da escrita não deveria levar em conta a necessidade de promover a construção conceitual da escrita e sua função nas relações ou na vida?

Assim, ao mesmo tempo, compreender esse conceito implicaria em assimilar a sua função social, ou seja, o sentido que essa forma de linguagem adquire nas interações humanas. Dessa forma, havendo uma preocupação com o caráter social da escrita, e compreendê-la no contexto das necessidades de seu uso efetivo nas práticas sociais, facilitaria ou não aos sujeitos aprendizes as aprendizagens básicas da escrita e seu funcionamento? Tenho a impressão de que há uma inversão de prioridades nessa forma dual de conceber a aprendizagem inicial da escrita. Sendo a escrita uma prática social que permeia as interações humanas, mais que uma centralidade nos aspectos normativos da língua, é importante a compreensão de seu funcionamento atrelada ao uso efetivo nas relações.

Uma demonstração dessa inversão é a utilização que se faz comumente do clássico trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989). Em sua psicogênese da Língua Escrita, em sintonia com a Epistemologia Genética de Piaget, as autoras se ocuparam de investigar as representações das crianças sobre a escrita. Como resultado, as autoras formularam uma teoria a respeito das etapas de formulação das hipóteses das crianças sobre o sistema alfabético de escrita, uma teoria bastante heurística. No entanto, há vários equívocos na apropriação que se faz dela em vários ambientes de formação de

professores. Difunde-se, por exemplo, a ideia de que as autoras teriam elaborado métodos de ensino da escrita quando as autoras se ocuparam, na verdade, dos processos de aprendizagem da escrita pelas crianças. Embora a teoria tenha implicações metodológicas para o ensino, entendo ser inapropriado afirmar que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) tenham criado um método construtivista de alfabetização, como tenho ouvido em alguns ambientes de formação docente.

Decorre também, de uma apropriação incoerente com a Psicogênese da Língua Escrita, uma avaliação classificatória das crianças na fase inicial de sua aprendizagem da escrita. É importante lembrar que Emília Ferreiro classifica **as hipóteses** das crianças e isto não significa níveis de aprendizagem, mas etapas do processo. A autora também não define a duração dessas etapas ou alguma faixa etária que lhes corresponda. Sendo assim, entendo que a classificação dos aprendizes e o “fechamento” de datas para o **processo** de aprendizagem da escrita contrasta com a importante contribuição teórica de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Nesse sentido, é necessário se perguntar: haveria um momento ou uma etapa estanque para a apropriação da escrita, quer nos seus domínios iniciais quer nas suas formas mais elaboradas? O processo de aprendizagem da escrita, ou melhor, de sua apropriação pelos aprendizes se encerra em um dado momento em que o indivíduo já “domina” os conhecimentos elementares sobre o funcionamento da escrita? Ou tal como a formação docente, ela transcorre de forma contínua e ocorre em meio aos diversos contextos sociais onde os sujeitos se situam? O ensino e a aprendizagem da escrita começariam apenas no momento tradicionalmente denominado de alfabetização ou no primeiro ciclo do Ensino Fundamental? Em relação à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, como e o que pode ser feito com relação à aprendizagem da escrita? E após o primeiro ciclo (primeiro ao terceiro ano), como dar continuidade ao processo? E ao chegar à universidade, quando no caso do pedagogo e de outros licenciandos se pretende aprender o ofício da docência, o processo de ensino e aprendizagem da escrita já se encerrou?

Segundo Vygotsky (2004), para quem a criança começa a aprender desde o dia em que nasce, os processos de mediação da aprendizagem devem implicar na sua inserção social progressiva da criança no mundo em que vive, preparando-a para a vida. Sem me deter em pormenores da teoria do Vygotsky para o momento, retomo essa reflexão aplicando-a à aprendizagem da escrita. Segundo o autor, há um aspecto inexorável em todo processo de aprendizagem que não pode ser relegado: a dimensão

social. Inclusive, o conjunto dessas questões apresentadas no parágrafo anterior, e outras múltiplas oriundas do contexto social, estão continuamente nos embates e debates em que se inserem os futuros professores e sua incompletude. Ao que tudo indica, conforme tenho observado e refletido durante a minha trajetória como pesquisador e professor, há, durante o todo o **processo** de aprendizagem da escrita, uma desconexão entre as práticas educativas e formativas e a realidade social. Entretanto, não é possível desconectar haja vista que a formação é o tempo todo influenciada por inúmeros atravessamentos sociais. Há, por exemplo, uma forte ênfase nas dimensões técnicas dos processos educativos e formativos.

Na fase inicial da aprendizagem da escrita, por exemplo, a preocupação exacerbada com a codificação e decodificação dos signos linguísticos se sobressai, muitas vezes, em detrimento do cuidado para que haja compreensão pelos sujeitos aprendizes da função social da escrita. O ensino desconectado da realidade social não pode escamotear o fato de que o contexto social influencia os processos de aprendizagem. Esse distanciamento não se dá apenas na fase inicial. Em cursos de formação docente, em nível superior, também tenho presenciado situações em que o caráter social da aprendizagem não é levado em conta.

Vivenciei um exemplo bastante ilustrativo quando, em uma reunião de um Curso de Pedagogia do PARFOR, discutíamos sobre os problemas relacionados à escrita dos alunos desse curso. Na ocasião, ao pensar medidas para o equacionamento das dificuldades que afluem para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, o grupo de professores e professoras ficou polarizado. De um lado, havia uma defesa de que os professores da área de linguagem deveriam ministrar minicursos para os alunos a fim de “ensiná-los” a escrever melhor. Do outro, a perspectiva defendida era que a escrita fosse estimulada durante todo o curso, nas diferentes disciplinas, e em conexão com atividades de pesquisa, pois, nesse sentido, os discentes ao mesmo tempo em que iam se apropriando da escrita iam sedimentando os seus conhecimentos e articulando-os com a realidade social em que trabalham ou irão trabalhar doravante. Neste exemplo, a análise (preliminar talvez) é a de que essa cisão é, na verdade, uma separação impossível de fazer entre as dimensões social e técnica, que são inerentes ao processo formativo e à aprendizagem da escrita. Em outras palavras, é como se, nas pretensões pedagógicas e nas representações sociais, os agentes formadores estivessem separando o que, na realidade, é marcado por uma conexão intrínseca.

Ora, a formação docente e a aprendizagem da escrita são processos contínuos e atravessados por inúmeros fatores sociais que podem favorecer ou dificultar a apropriação dos conhecimentos necessários, tanto para fazer um uso adequado da escrita como para o ofício de ensinar. Como processos dinâmicos, afetados pelos contextos sociais, a apropriação da escrita e a aprendizagem da docência não têm um tempo e um espaço fixos em que se possa precisar como esses processos ocorrem. Será, pois, na trajetória dos sujeitos em formação que se tornará possível visualizar elementos favoráveis ou que se apresentam como obstáculos ao êxito do processo formativo.

A escrita, como um elemento que se tornou fundante nas interações humanas e por conseguinte nos processos de aprendizagem, configura-se como um meio de apropriação de conhecimentos, quer pelo ato de ler quer pelo ato de escrever. Isso ocorre se, nessas ações, os sujeitos aprendizes forem ativados ou mobilizados a desenvolverem estratégias cognitivas, conforme sugere (CARLINO, 2017). A autora faz essa reflexão ao discutir sobre a leitura e escrita no ensino superior como instrumentos de aprendizagem, afirmando que

uma exigência de reconstrução de conhecimentos que impõe a escrita coincide com os mecanismos que a psicologia assinalou como implicados em toda aprendizagem. Dito de outro modo, ao escrever o sujeito utiliza os processos de aprendizagem que nem sempre acontecem na ausência da produção escrita (CARLINO, 2017, p. 29-30).

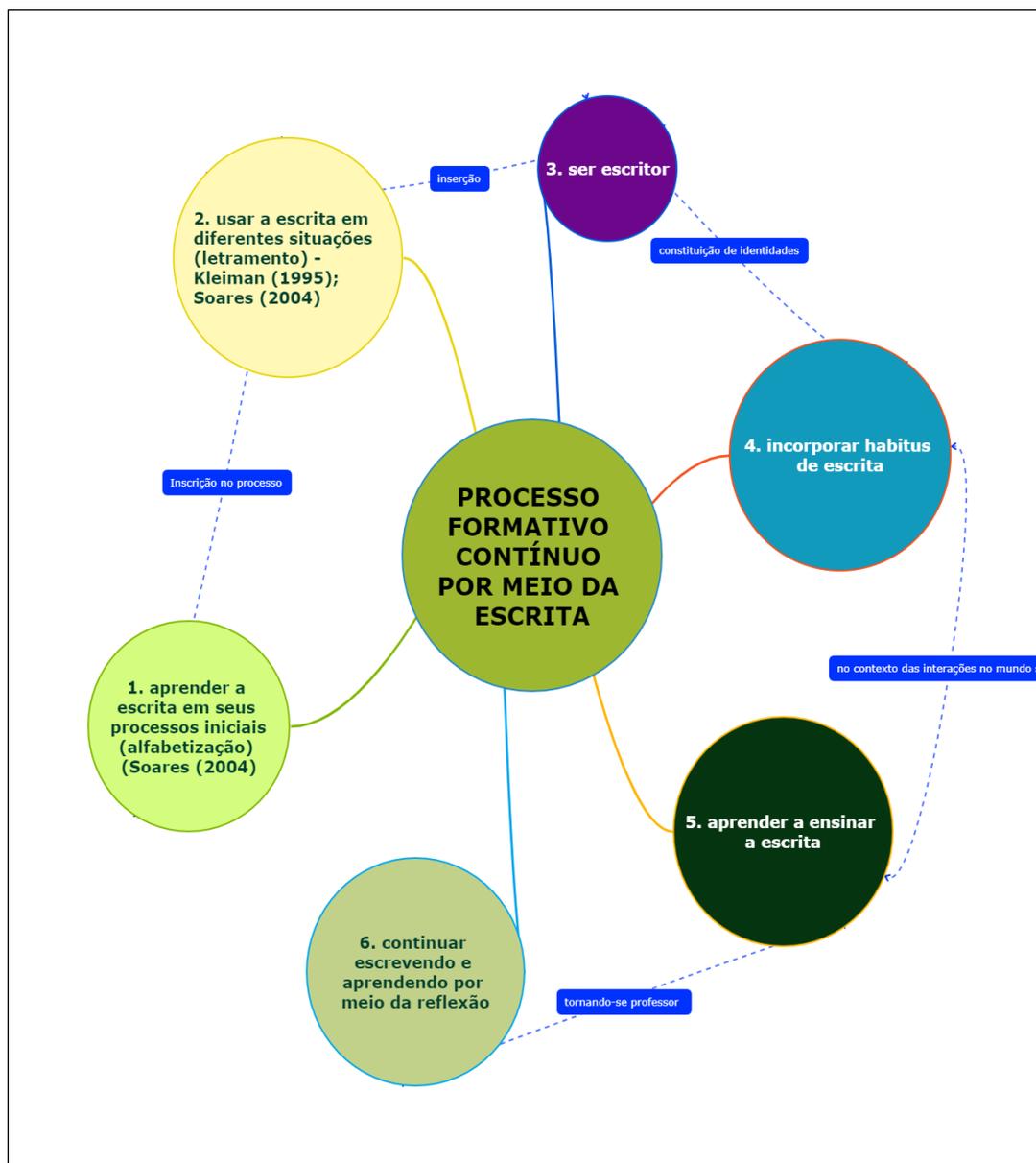
Ao partir da tese de que a leitura e a escrita são instrumentos de aprendizagem e que, portanto, devem ser utilizadas em todas as disciplinas, a autora me possibilita extrair um pressuposto talvez óbvio, mas que, aqui, eu preciso destacar: **a escrita é um componente formativo**. Como componente formativo, a escrita merece cuidado no tocante à sua aprendizagem durante todo o percurso de formação, pois os sujeitos que se formam (ao mobilizar estratégias cognitivas e aprender), em parte por meio da escrita, também precisam se apropriar da escrita.

Há uma aparente dubiedade aqui: a escrita é, ao mesmo tempo, um meio e um fim da ação formativa? Ou não? Não. A escrita é um recurso que contribui para a formação ao mesmo tempo em que sua aprendizagem é necessária ao processo formativo. A escrita é, pois, constituinte desse processo. Em outras palavras, é necessário aprender a escrever para formar o professor e essa aprendizagem (da escrita) continua ocorrendo ao longo do tempo em que o professor se forma igualmente em ciclos paralelos de aprendizagem da docência. Em síntese, o processo de apropriação da escrita e sua relação

com a formação contínua tem o seguinte encadeamento¹¹: 1) aprender a escrever; o que implica em: 2) usar a escrita em diferentes situações; e 3) tornar-se escritor; no processo: 4) incorporar *habitus* de escrita e o futuro professor estará, em tese, formando-se; 5) para ensinar a escrita, o mesmo instrumento por meio do qual ele poderá continuar aprendendo, conforme ilustro no organograma a seguir:

¹¹ Utilizo aqui uma sequência apenas para tentar ser mais claro o meu texto, pois compreendo tanto o processo de apropriação da escrita quanto a formação docente como processos complexos e dinâmicos, portanto, não lineares. A aprendizagem da escrita, a qual compreendo como uma prática social que compõe os processos de formação docente, perpassa toda a trajetória formativa dos futuros professores ou professoras.

Figura 3 - Ciclo de apropriação da escrita e a formação



Fonte: Elaboração pelo próprio autor por meio do *Software Mindomo*.

Entretanto, não é suficiente somente afirmar que a escrita é um componente da formação. É necessário ainda refletir sobre como ela se configura em uma parte do processo formativo dos aprendizes e, no caso da investigação que pauto, dos aprendizes da docência, salientando que, de modo mais específico, aprendizes da docência para ensinar a escrita. A questão se torna mais complexa porque, neste caso, a escrita não é apenas um recurso de aprendizagem como propõe Carlino (2017), mas, também, um dos objetos (conteúdos) de aprendizagem da ação formativa na universidade e, e no caso específico do estudo desta tese, no Curso de Pedagogia. Assim, retomando a concepção de formação docente como o processo contínuo, que apresentei anteriormente, e da aprendizagem escrita como outro processo paralelo também contínuo, compreendo que

há uma relação dialética entre o aprender a escrever e o aprender a ser professor; relação esta que não pode ser desconsiderada no processo de formação inicial docente. Ou seja, há uma trajetória na aprendizagem da escrita e da docência que dialoga e se interinfluencia.

Mas, como ocorre esse diálogo entre essas trajetórias? Há um diálogo? Em caso afirmativo ou negativo, não se pode negar a existência de uma relação e foi, indagando-me sobre como se dá essa relação, que formulei a questão que orientou esta tese. Apropriar-se da escrita é tomar posse de uma produção cultural em diferentes fases. Aprender a docência é captar modos de possibilitar a apropriação de conhecimentos diversos, o ensinar, dentre os quais a escrita. Nesse sentido, não há como falar dessa apropriação cultural ou de seu ensino sem considerar o caráter social dessas práticas ao analisar a produção cultural e sua transmissão. A dimensão social da aprendizagem tanto da escrita como da docência é o fio de conexão entre os sujeitos aprendizes e o seu processo formativo. Aliás, a formação se dá em um universo social sujeito a interferências, ao mesmo tempo em que interfere nas subjetividades, na sua produção e, por consequência, em todo o processo formativo.

Os processos formativos são muitas histórias ou muitas trajetórias de apropriação¹² que se dão em múltiplos contextos e em diversos campos. Em outras palavras, a formação se dá em um campo ou subcampos, conforme o conceito de campo proposto por Bourdieu (2004a, p.20):

Existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, estão o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

Já a ideia de subcampo, atrelada à de campo, está relacionada a uma microrregião do campo, ou de maneira análoga a uma divisão geográfica, a um espaço simbólico de aproximação de agentes, grupos e instituições. Ao discutir sobre a evolução do campo literário na França, (Bourdieu (2008) esclarece este campo como um espaço de correlações de forças em que outros subcampos como o teatro dentro do campo literário e artístico e o próprio subcampo da produção escrita, por exemplo. “Temos, desde já,

¹² O sentido de apropriação aqui utilizado está em sintonia como a ideia da apreensão do conhecimento não como uma atividade de recepção de um sujeito a outro, mas como resultado de uma relação dialética em que o sujeito aprendiz se apropria (agarra, apreende) ao ser mediado e mobilizado pelo sujeito ensinante. Extraio essa compreensão da leitura de Anastasiou e Alves (2005).

todas as características reconhecidas da oposição entre dois subcampos, o subcampo da produção restrita, que é o mercado de si mesmo, e o subcampo da grande produção” (BOURDIEU, 2008, p. 66).

Grosso modo, parece que os agentes e as instituições de formação têm a clareza de que há um contexto social a ser considerado no processo de ensino. Tanto as escolas de educação básica como as universidades apresentam um discurso de consideração e respeito aos aspectos sociais envolvidos no ensino e aprendizagem, isto é, na formação. Ao ler um Projeto Político Pedagógico, de alguma instituição educacional ou de algum curso de nível superior de formação docente, é possível ver que, de algum modo, a formação tem como destino a intervenção social por meio do ensino e aprendizagem. Assim como a própria aprendizagem, foco da ação docente, o ensino é também uma demanda social.

À primeira vista, há um consenso de que considerar os atravessamentos sociais na prática de ensino é uma tarefa inerente ao trabalho docente. De um ponto de vista retórico, talvez o seja, todavia, no plano concreto das práticas, o discurso se configura, muitas vezes, destoante. Uso um exemplo da minha trajetória pessoal para tentar expressar melhor. Lembro da minha experiência como graduando no Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia. Naquela ocasião, participante de um grupo de Estudos sobre Formação de professores, fui orientado pela Professora Supervisora a desenvolver um projeto de intervenção na escola tendo como foco o objetivo de contribuir para a diminuição do que até, então, conhecia-se como o analfabetismo funcional¹³.

Pautados na pedagogia de Paulo Freire, a intervenção deveria ser precedida por uma investigação do universo vocabular e contextual das crianças, bem como da acolhida dos professores ou professoras, com o cuidado de estabelecer uma relação horizontal com o corpo docente da escola. Após a diagnose, e ao planejar a intervenção e compartilhar os achados e reflexões com as professoras, constatei que todas tinham conhecimento dos elementos da realidade social, objetos das reflexões. Contudo, usavam esses mesmos elementos para justificar os problemas de aprendizagens das crianças, conformando-as aos problemas da realidade social. Dificuldades de aprendizagem, indisciplina e baixo rendimento eram situações, cujas explicações pelos professores, se

¹³ À época o que se denominava por analfabetismo funcional era o fato de muitas crianças reconhecerem o código linguístico e inclusive decodificar, sem, no entanto, fazer um uso efetivo das práticas de leitura e escrita. Na perspectiva que cinde alfabetização e letramento, isso equivaleria a afirmar que as crianças são alfabetizadas, mas não letradas.

explicavam em função do contexto de vulnerabilidade social. Porém, durante as práticas no estágio, pude desenvolver várias ações que trouxeram resultados exitosos contrastando os argumentos conformistas dos professores da escola.

Anos depois, na condição de docente do Curso de Pedagogia, escuto discursos semelhantes com relação às dificuldades dos estudantes do Curso no que se refere à escrita e ao desenvolvimento de habilidades esperadas para o egresso. Os alunos, cujo desempenho se sobressai em relação aos demais, são vistos como detentores de uma suposta genialidade ao passo que os demais são deixados na vala comum daqueles que não têm interesse ou compromisso ou simplesmente daqueles cuja realidade social não possibilitou que avançasse ou avance mais. Sob um prisma bourdieusiano, percebo que este modo de “naturalização” das desigualdades é próprio do contexto de violência simbólica que atravessa os campos sociais, incluindo a escola, e da disputa entre os agentes em tornos dos capitais que possuem. Esses dois exemplos, portanto, subsidiaram-me na observação acerca de como a dimensão social é vista por agentes e instituições formadoras.

Não resta dúvida de que é impossível desconectar o processo formativo do mundo social em que ele ocorre. Contudo, a pergunta que tenho me feito é: como esse social é considerado na formação inicial do pedagogo, e por conseguinte do professor, que, a priori, considerando os documentos oficiais, alfabetizará crianças, jovens ou adultos? A questão não é simples quando me volto para o ensino e aprendizagem da escrita e vejo, nesses futuros professores, aprendizes com diferentes modos de se relacionar com esse conteúdo de aprendizagem. Falo da escrita como prática social, vislumbrando que o ensino também o é (PASSOS, 2002). Assim, pergunto: Como a formação inicial tem atentado para esse aspecto? Como apreender esse social tão diverso e adverso, múltiplo e impreciso de difícil e, quiçá, de impossível mensuração? A escrita é uma prática social constituinte dos processos formativos, uma vez que se configura como mais um meio de interação humana e, portanto, de aprendizagem.

Ocorre que ao mesmo tempo em que a escrita é um recurso para construção de vários conhecimentos, ela é também um conhecimento, um modo de compreender e explicar o mundo. Desse modo, a escrita é, simultaneamente, meio e objeto de aprendizagem. Isso se justifica porque, historicamente, construiu-se a necessidade de apreender a escrita para produzir e acessar conhecimentos ao longo da formação, assim como, historicamente, **o processo** de apropriação da escrita tem sido um enorme desafio

para os professores responsáveis pela tarefa da promoção das condições para aprender a escrita e para os próprios aprendizes.

Nesse sentido, compreendo, até aqui, que formação docente e aprendizagem da escrita são longos processos paralelos e que se dão no contexto de trajetórias vividas em tempos e espaços sociais os mais diversos, sendo a apropriação da escrita um elemento fundamental para o primeiro. Logo, a partir do reconhecimento dessa relação intrínseca entre os dois processos, a formação inicial, ou melhor, os agentes e instituições da formação inicial precisam dialogar com essas trajetórias a fim de formar melhor o docente que deve ensinar a escrever e, ao mesmo tempo, contribuir para que o docente continue o seu processo de apropriação da escrita.

Os diferentes trajetetos feitos pelos professores em formação podem servir de lentes para visualização de como, no campo da formação de professores, os agentes e instituições se relacionam com esses espaços e tempos da formação do escritor e do professor pedagogo para o ensino da escrita. Desse modo, consoante a compreensão da formação docente e da aprendizagem da escrita como processos contínuos, compreendo que a apreensão das trajetórias de escrita durante a educação básica e na formação inicial dos estudantes de Pedagogia viabilizam a análise da formação (ou pelo menos parte dela) para o ensino da escrita neste curso. Sendo assim, considero que expliquei por que foi tão caro captar as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia para investigar a formação, mas, agora, preciso esclarecer o sentido que tem, nesta pesquisa, a apreensão dessas trajetórias.

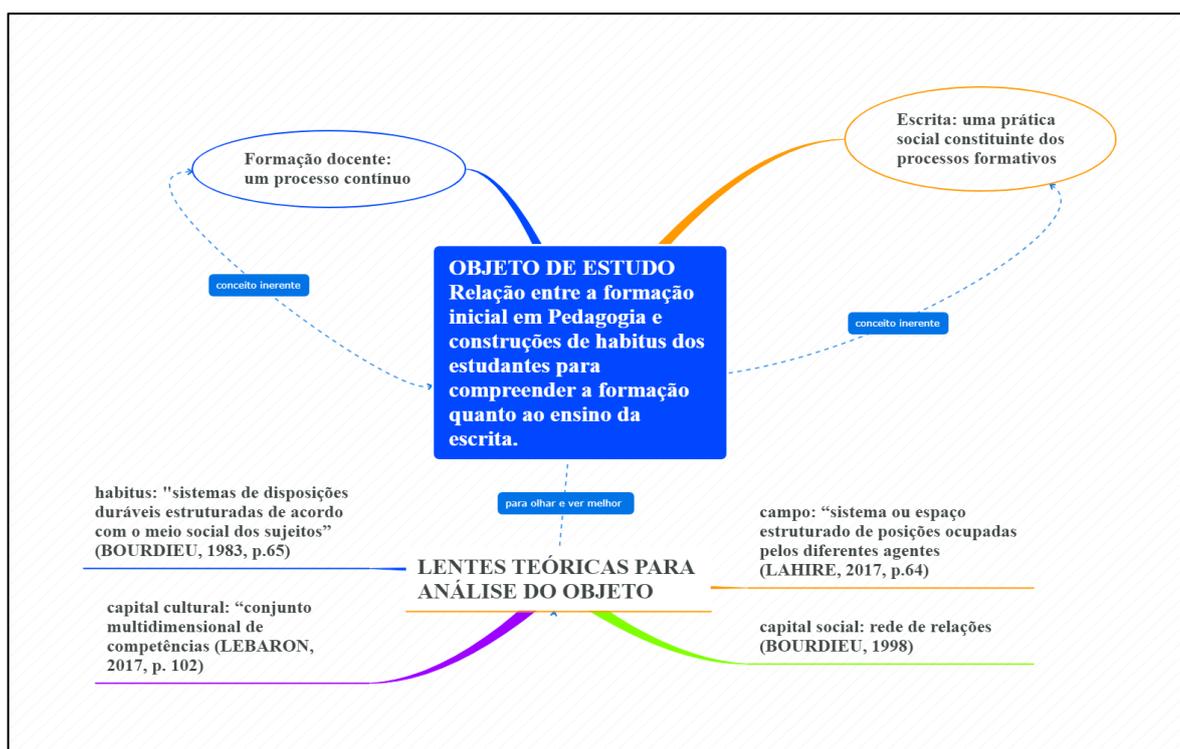
Atentar para as trajetórias é lançar o olhar para a complexidade da formação, ou seja, para vários fatores que podem influenciar na formação dos escritores e professores. Tenho consciência de que essa não é tarefa simples e que não captei todos os elementos, pois a realidade é bastante ampla e impalpável na sua totalidade. No entanto, entendo que a parcela que foi possível apreender dessa totalidade do real em torno da formação dos escritores e professores, já possibilita a análise pretendida. Olhar para as trajetórias, conforme já prenciei anteriormente, é olhar para os diferentes espaços e tempos da formação e para isso tomei como lente conceitos oriundos da teoria de Pierre Bourdieu.

A noção de campo foi essencial para me referir à arena dos diferentes espaços formativos, pois possibilita a visualização das diferentes posições dos agentes no processo. Precisei ainda das noções de *habitus*, capital social e cultural porque, em termos sociológicos do método analítico de Bourdieu, a trajetória formativa se dá a partir das

disposições dos diversos agentes envolvidos na troca, produção ou reprodução de capital cultural. Enfim, nesta tese, trabalhei com a ideia de uma interconexão social entre as dimensões do objeto de estudo.

A formação docente, a aprendizagem da escrita e incorporação de *habitus* situados nos campos sociais foram os fios condutores para a análise das trajetórias como processos relacionais interpenetrados, pois se influenciam ao longo dos itinerários formativos dos agentes. Formação docente e aprendizagem da escrita são **processos** em que *habitus* são estruturados nas interações nos campos ao mesmo tempo em que estruturam práticas neste ciclo formador. Nessa seção, objetivei explicitar a necessidade de ter clara uma compreensão de escrita como elemento da formação docente e, ao mesmo tempo, o desafio de a formação inicial docente atender para a relevância dessa forma de linguagem, ocupando-se com a sua aprendizagem e dialogar com os processos vividos.

Figura 4 – Síntese das bases teórico-conceituais da pesquisa



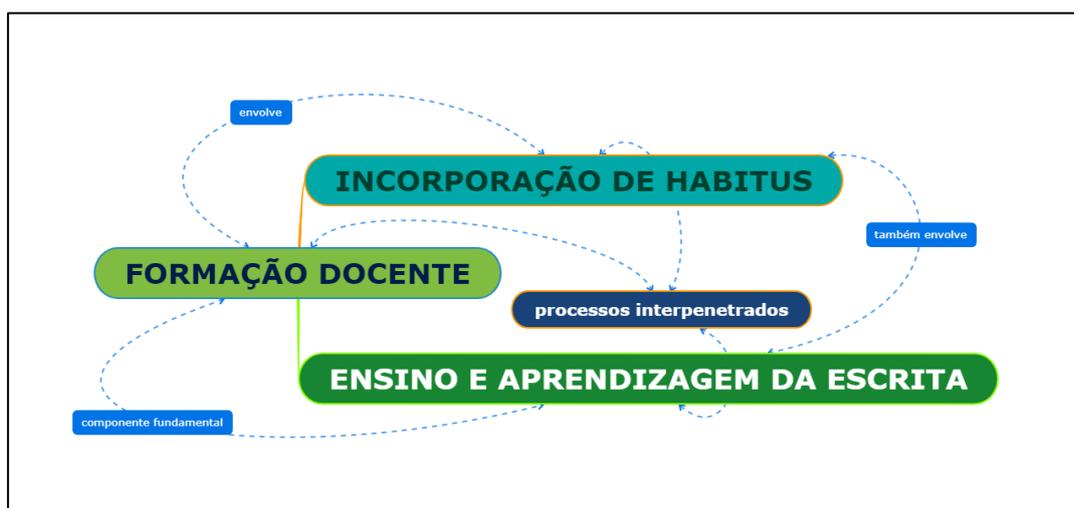
Fonte: Elaboração pelo próprio autor por meio do *Software* Mindomo.

Compreendo que, no decorrer das sessões anteriores, venho o tempo todo operando com o conceito de campo e de *habitus* de Bourdieu, de forma mais ou menos explícita que está fundamentada em Bourdieu (2004a). Depreendo, a partir das leituras que tenho feito do autor, que o campo é um espaço de correlação de forças em que diferentes agentes sociais em posições distintas, disputam ou concordam em como devem

ser as práticas, as instituições, enfim, o mundo social em sua volta. Essas posições variam em função dos diferentes níveis e formas de capitais dos agentes e, por sua vez, são incorporados ou expressos nos *habitus* que são incorporados. Assim, ancorado nessa noção, tomo-a para refletir sobre os embates no âmbito da Pedagogia, da formação de professores e do processo de apropriação da escrita, percorrendo um caminho, nesta tese, em que busquei compreender a Pedagogia como um campo, onde, em tese, os professores estão sendo preparados para ensinar a escrita.

Este quadro traz, de modo resumido, os principais conceitos que permeiam toda a tese. Porém, devo esclarecer que ainda há muitas outras asserções que a eles estão conectadas e que não consigo trazê-las tudo aqui, por pelo menos dois motivos: primeiro, devido à necessidade de delimitar, recortar e focalizar nos elementos que considere centrais e, segundo, porque eu mesmo posso me desaperceber das limitações ou conexões que atravessam o processo em estudo. Contudo, ainda quero insistir na elaboração de uma figura por meio da qual penso que sintetizo melhor essas conexões, ou melhor, os elos entre escrita, *habitus* e formação docente.

Figura 5 - Interconexão entre os processos de formação docente, ensino e aprendizagem e formação/incorporação de *habitus*



Fonte: Elaboração pelo próprio autor por meio do *Software* Mindomo.

Tenho ensaiado, até aqui, a apresentação das bases teórico-conceituais que subsidiaram o estudo do objeto de investigação proposto, ou seja, a relação entre a formação inicial quanto ao ensino da escrita e as trajetórias de escrita de estudantes de Pedagogia. Compreendo, no entanto, que a própria formulação/construção desse objeto talvez possa carecer de uma explicitação mais acurada.

Consoante o objetivo de investigar a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes, esses três processos explicitados na figura correspondem aos três principais alinhamentos teóricos que atravessam toda a tese, desde a formulação do objeto de estudo apresentada no primeiro capítulo, passando por estas bases teóricas- conceituais expostas no presente capítulo até as escolhas metodológicas que serão descritas no próximo capítulo e, por conseguinte, as análises feitas com estas mesmas lentes sobre o corpus da pesquisa, cujos resultados são discutidos nos capítulos subsequentes.

Primeiro, para olhar para as trajetórias de escrita, utilizei as lentes de *habitus* e de campo, uma vez que o *habitus* terá de ser analisado de forma situada, ou seja, em relação ao campo, ao contexto ou mundo social em que se forma. Em segundo lugar, ao investigar esta relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita, optei por alinhar-me ao pressuposto teórico da formação docente como um processo permanente. Em terceiro lugar, a compreensão de que esse processo formativo é permeado pela linguagem e, entre as suas várias formas, a escrita exerce um papel relevante na formação, inclusive, por ser também um processo. Enfim, os três processos interpenetrados e, sob um olhar teórico, constituem lentes que se entrecruzaram no desenvolvimento metodológico e nos achados da pesquisa. A seguir, necessito avançar para a apresentação do desenho metodológico da pesquisa, atividade de que me ocupo no próximo capítulo.

3. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

NÃO TE DIRÃO...

Divagando com o vento e entre os pássaros, desponta uma pergunta.
 Qual o caminho para obter esta leveza, liberdade e quem sabe a felicidade?
 A resposta do vento e dos pássaros é taxativa: não te direi e não te dirão.
 Não te dirão as palavras que precisas ou queres ouvir.
 Terás que ouvir dos silêncios ou das palavras não ditas verbalmente.
 Não te dirão que és o responsável pelo teu próprio caminhar.
 Terás que descobrir, caminhando, os caminhos para descobrir aonde melhor quer chegar.
 Não te dirão quanto tempo deves esperar ou a melhor hora para tomar alguma decisão.
 Terás que estar atento para usar tua perspicácia a teu favor.
 Não te dirão o que está por trás do que te dizem.
 Terás que ouvir as entrelinhas do que não querem te dizer quando te dizem algo.
 Não te dirão as receitas do viver melhor ou mesmo que te digam, não te servirão se tu mesmo não as descobrir.
 Terás que ouvir sobre o melhor jeito de viver, no seu próprio exercício, assim como fazem os pássaros.
 Não te dirão, porque muitas coisas não são dizíveis, embora se precise saber.
 Não te dirão o que terás que ouvir por tua própria conta para viveres o melhor que for possível. (SOUSA, 2019).

3.1 Um poema para falar de um desenho? Como assim?

Comecei este capítulo com este poema como epígrafe enquanto refletia sobre os processos metodológicos da pesquisa. Entre outros tantos que perpassam a construção de uma tese e toda a trajetória de um pesquisador, a ocasião em que me veio o *insight* para esta reflexão perpassa a minha trajetória. Porém, ela se materializou em texto quando me vi perdido quanto ao trabalho de análise a ser feito com o *corpus* da pesquisa. Mesmo sendo visto supostamente como possuindo uma sólida formação de pesquisador, vi-me, por vezes, confuso sobre decisões, escolhas e caminhos a seguir com relação à pesquisa. Alguém dizia que não deveria ou não poderia fazer isto ou aquilo, enquanto outro dizia que precisava ser desse ou daquele modo. Ao final, construía-se, às vezes, apenas um emaranhado de especulações que me deixavam bastante desorientado.

Em meio a esse emaranhado de especulações, lembrei-me da afirmação, que ouvi ao longo de minha trajetória, de que método significa caminho, inclusive já desde o Ensino Médio quando li em “O Convite à Filosofia:

A palavra método vem do grego, *methodos*, composta de *meta*: através de, por meio de, e de *hodos*: via, caminho. Usar um método é seguir regular e ordenadamente um caminho através do qual uma certa finalidade ou um certo objetivo é alcançado. No caso do conhecimento, é o caminho ordenado que o pensamento segue por meio de um conjunto de regras e procedimentos racionais [...]. O método é, portanto, um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimentos. (CHAUÍ, 2000, p. 199).

Método é caminho, expressão tônica ao longo da minha formação como pesquisador. Tinha claro essa compreensão, mas emerge uma indagação: qual caminho (método) seguir se vários caminhos e possibilidades são apontadas? Foi nesse instante que compreendi que não iriam me dizer e, por mais que muitos me dissessem qual deveria ser o caminho, compreendi que teria de descobrir no próprio caminhar, como sugere o poeta espanhol Antônio Machado: “o caminhante não tem caminho: o caminho se faz ao andar” (MACHADO, 2012, p. 130, tradução nossa). Fui me dando conta de que o pesquisador e o professor são caminhantes e o seu caminho não está dado, tendo de ser construído durante o próprio caminhar.

Não obstante essa reflexão, refleti também que assim tem sido ao longo da trajetória em que foi necessário desenvolver uma certa perspicácia para perceber o não-dito nas entrelinhas do que não me diziam quando me diziam algo. E como ninguém diz aos pássaros exatamente como voar e, mesmo assim, eles têm de aprender para enfrentar o mundo e usufruir da sua liberdade, o pesquisador precisa descobrir, aprender ou criar o seu melhor jeito de fazer pesquisa. Em outras palavras, precisa fazer o seu próprio desenho metodológico e é a questão de partida, o que pode ser chamado de problema de pesquisa, que determinará as decisões e escolhas do pesquisador (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

Nesse sentido, lançando mão das orientações de metodólogos, da literatura no campo da pesquisa educacional e muitas outras fontes, compreendi que não me seria dito o exato caminho a seguir, no entanto, para responder às questões da pesquisa, teria de descobrir os caminhos ou mesmo criá-los. São esses caminhos que descrevo e justifico neste capítulo, fazendo questão de usar o plural porque já não vejo mais percorrido um único caminho, pois atravessei muitas veredas ligando diversos pontos, esquadrinhando jeitos e desenhando modos de fazer pesquisa e de tornar-me pesquisador, principalmente no processo de construção desta tese.

A reflexão expressa nos versos da epígrafe deste capítulo não remete à minha trajetória pessoal apenas. Ao interagir com os agentes colaboradores da pesquisa, os

estudantes do curso de Pedagogia, vi também angústias semelhantes às minhas no passado como estudante desse curso e atualmente na produção da tese. ‘Como é que faz?’; ‘me diga o que eu preciso fazer para sair daqui?’ e várias outras expressões dos estudantes, as quais ecoam ante as muitas vozes que lhes dizem muitos e diferentes modos de fazer e escrever uma monografia, por exemplo. No entanto, em grande parte das vezes, por algum motivo, não se fazem entender, ou seja, os estudantes, embarreirados no final do curso por causa da dificuldade de escrever seus TCC’s, expressam uma espécie de ‘não me disseram o que tinha de fazer’ ou então “me digam”.

Uma educação científica deficitária parece ser uma primeira hipótese para explicar tais dificuldades e buscar entender o mundo social à sua volta, ou um fenômeno de investigação científica em educação, funde-se com compreender a si e (re)conhecer seus percursos, bem como exige um exercício reflexivo profundo de “ouvir”, mesmo aquilo que não é dito de modo tão explícito. Então, por que iniciar o capítulo metodológico com esse poema?

A justificativa para este início tem a ver, primeiro, com a minha própria trajetória de formação como pesquisador, pedagogo e professor, assim como também com a observação sobre as trajetórias dos estudantes no âmbito do curso de Pedagogia. Considero importante sinalizar que, embora existam diversas indicações metodológicas em livros e teses, ou seja, uma vasta literatura que, de algum modo, sinalizam indicações sobre como proceder a uma pesquisa ou sobre como escrever um texto, nenhuma dessas indicações poderá informar um caminho absoluto. Isso se justifica porque a realidade sobre a qual se debruça um pesquisador inicialmente, seja como profissional, seja simplesmente como alguém que se inquieta sobre determinado fenômeno, é complexa e não é palpável tal qual se faz com um objeto inanimado material. Digo isso a respeito da realidade social, ou melhor, a respeito da realidade em que os seres humanos interagem. Nesse sentido, é o pesquisador haverá de aprender o seu próprio caminho ou método.

Quando falo do pesquisador, eu falo também do estudante de Pedagogia e do professor aprendiz de um modo geral para serem perspicazes em perceber as nuances dessa realidade e se questionar nesse sentido, obviamente, empenhado em aprender o espírito investigativo. Em outras palavras, em consonância com Demo (2011, 2015), pode-se afirmar que os estudantes precisam ser educados cientificamente e que do, ponto de vista de uma educação científica, é necessário construir no sujeitos aprendizes posturas questionamento sobre a realidade (CACHAPUZ *et. al.*, 2011), assim como também acentua Freire (1982), é preciso desenvolver uma postura crítica frente ao mundo. Isto

exige humildade e uma disciplina intelectual que não tem a ver com o modo de educação bancária historicamente impregnado nas práticas educativas em nosso país. Neste sentido, comecei esse capítulo metodológico afirmando que “não dirão”.

Não dirão no sentido de que nem tudo estará tão explícito para cada novo pesquisador ou professor em formação. E aqui, paradoxalmente, o que eu quero é explicitar o caminho metodológico que, em certa medida, não me disseram, apesar das indicações que recebi da literatura e da minha própria trajetória formativa. No entanto, no desenho metodológico da pesquisa, não há quem diga literalmente todas as receitas ou indicações de como se deve proceder para que o desenho se conclua.

Esclareço que não quero dizer, com isso, que há uma irresponsabilidade ou uma ausência da agência de formação nesse sentido, mas o fato é que, por mais que se diga, haverá sempre a necessidade de o pesquisador e o escritor utilizar a sua criatividade, pois, como afirma Bazerman (2018), todo ato de escrita é um ato criativo ou, como afirma Freire (2007), é preciso transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. Feito esse preâmbulo, passo a descrever o desenho metodológico desta pesquisa, usando a metáfora do desenho que também tem seu sentido explicitado aqui.

Apresentar uma proposta metodológica para investigar a formação docente é um desafio a partir de uma perspectiva que a compreende como um problema complexo. Ao partir desse posicionamento, o desenvolvimento desta pesquisa não pôde se constituir apenas de uma lista hermética em torno de um método e suas técnicas de construção ou de análise de dados. Em consonância com a perspectiva teórica adotada, foi necessário ir mais além. Nesse sentido, a metáfora do desenho é que melhor representa a tarefa proposta: investigar a relação entre a formação inicial de professores no campo da Pedagogia quanto ao ensino da escrita e as trajetórias de incorporações de *habitus* desses estudantes de Pedagogia.

O desenho é uma projeção do desenhista, cujo roteiro é traçado em sua mente, porém, até ser afixado na tela ou no papel, passa por vários ajustes tendo em vista o produto objetivado. Contudo, até mesmo o produto, em meio aos refazimentos dos traçados e ao conseqüente uso da borracha, pode ser reformulado. O desenho se faz no próprio ato desenhar que, por sua vez, não é linear, mas cheio de idas e vindas ou voltas, em função do desenrolar da atividade. Em outras palavras, quero dizer que durante o processo de investigação, fiz alguns traçados em função dos objetivos da pesquisa, porém, assim como faz o desenhista, foi necessário lançar mão da borracha e do lápis algumas ou muitas vezes nesse processo criativo.

Compreendo, assim, a partir de Demo (2011), que a pesquisa pode ser tanto um ato de descoberta, de criação como também de diálogo com a realidade. Dessa forma, o pesquisador maduro (ou o que deseja amadurecer) deve estar consciente de que ele pode e deve ter um roteiro, um mapa da “viagem”. Contudo, deve igualmente compreender que este caminho pode estar traçado, mas também pode ser refeito ao caminhar rumo ao ponto de chegada, ou seja, a resposta ao problema proposto na investigação. Novamente, remeto à poesia de Machado (2012, p.130): “quando você anda, você faz o seu caminho e quando olha para trás, você vê o caminho que nunca tem que pisar novamente”.

Nesses percursos, não posso esquecer que o foco de investigação são as trajetórias e que, sendo um investigador das trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia, também possuo uma trajetória que em diversos momentos incide nesta tese. Olhar para trás e perceber caminhos que não devo percorrer ou que precise voltar para retomar me situa no presente, perspectivando um caminho de um doutoramento e a formação de futuros escritores-professores-pedagogos.

3.2 A abordagem metodológica

Esta investigação foi eminentemente de natureza qualitativa. A opção por essa abordagem pode ser justificada também pelo fato de que, nessa perspectiva, abrem-se mais possibilidades de criação e utilização de variadas técnicas e instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados. De acordo com Oliveira- formosinho (2002, p. 97):

entendida como um *conjunto de práticas interpretativas*, a investigação qualitativa não privilegia uma metodologia, nem uma teoria, nem uma disciplina. [...]. De fato uma grande *diversidade de paradigmas teóricos*, reclama o seu uso, o que leva Chandler (1992) a dizer que, embora a aceitação da investigação qualitativa fosse inicialmente difícil, veio a desenvolver-se muito a ponto de ser um conceito abrangente que engloba muitas perspectivas, tais como a naturalística, a fenomenológica, a interacionista simbólica, a etnográfica, a crítica, a feminista, a pós-estrutural.(grifos da autora).

Há, portanto, dois motivos que me levam a adotar o paradigma qualitativo. O primeiro diz respeito ao fato de que, no meu próprio percurso como pesquisador, tenho experienciado mais pesquisas dessa natureza, o que me torna mais familiarizado. A segunda razão para esta escolha diz respeito a certa viabilização de uma criatividade plural que diversos autores apontam nessa perspectiva e que tem, como pano de fundo,

uma compreensão crítica da própria atividade de pesquisa e da realidade em geral. Demo (2011, p.20), por exemplo, afirma que “o pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte”.

Outra razão para operar em uma abordagem qualitativa consiste no fato de que sendo a questão norteadora um dos elementos mais determinantes de uma pesquisa (MOROZ & GIANFALDONI, 2006), ao indagar sobre a relação entre a formação inicial as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia, foi necessário compreender processos, apreender sentidos, afetos, relações dentre outros elementos, o que não conseguiria vislumbrar a viabilidade de captar esse recorte da realidade fora de uma abordagem qualitativa, pelo menos nas minhas condições de pesquisador em formação permanente. Portanto, a combinação de procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa se insere, de forma, precípua, em uma abordagem qualitativa.

3.3 Lócus e agentes colaboradores da pesquisa

As inquietações que deram origem a esta pesquisa emergiram, conforme já informado anteriormente, no contexto do Curso de Pedagogia em uma universidade pública. Dessas inquietações, formulei a tese de que a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes é complexa e é permeada por muitos ruídos na interlocução da agência formadora com os agentes em formação. Trata-se de uma relação que se tem dado e meio a encontros e desencontros de expectativas seja da agência formadora, seja dos estudantes.

Não obstante as inquietações que fizeram eclodir esta tese, posso afirmar que as escolhas metodológicas que fiz, guardadas as consonâncias com o referencial teórico-metodológico adotado, fundem-se também com a minha própria trajetória profissional, enquanto pedagogo egresso de uma instituição educacional pública, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Portanto, desde o início havia uma decisão, também determinada pelo objeto de estudo, de que a pesquisa se daria também em uma universidade pública, sendo esta uma escolha a priori, ainda que, inicialmente, tivesse enfrentado certa dificuldade para estabelecer os critérios que justificariam a escolha institucional.

Após o primeiro exame de qualificação, e ao ter contato com a perspectiva autobiográfica de pesquisa em Educação, esta definição passou a ser facilitada. Havia a possibilidade de optar pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), do qual fui egresso, ou da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde atuei como professor substituto, ocasião em que tive os primeiros contatos com a discussão sobre as dificuldades dos estudantes de Pedagogia com relação à escrita monográfica. Mas, também tinha o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, no campus de Imperatriz, onde a discussão ganhou força em minha trajetória e se materializou no projeto de pesquisa que deu origem a esta tese, conforme explicitado no primeiro capítulo.

Então, um primeiro critério para escolha consistiu em minha vinculação institucional, na medida em que tal vínculo poderia fornecer elementos contextuais para um conhecimento mais amplo das trajetórias de escrita dos estudantes. Dessa forma, as duas primeiras foram descartadas, pois, embora tenha tido vínculo e tivesse um pouco de conhecimento sobre o seu contexto, tratava-se de um conhecimento bastante superficial.

Da UFC, embora estivesse sendo aluno do Doutorado em Educação e sendo egresso do Curso de Pedagogia, havia se passado mais de dez anos quando, inclusive, à época, não era obrigatória a escrita do TCC e, por isso, nesse intervalo de tempo, certamente houve muitas mudanças das quais eu não tinha muito conhecimento, o que iria me demandar mais tempo.

Na UECE, a experiência de orientar monografias me pôs em contato com as dificuldades de escrita acadêmica dos estudantes, porém, já se passavam alguns anos e, além disso, a passagem rápida pela instituição como professor substituto também não me dava propriedade suficiente para conhecimento do contexto, exigindo-se também mais inserção, caso escolhesse.

Já no caso do Curso de Pedagogia da UFMA, a condição de professor e em contato direto com os estudantes que partilhavam suas dificuldades de escrever e com os professores me dava um conhecimento contextual bastante valioso para a investigação do *habitus* de escrita dos estudantes. Minha inserção na instituição, antes vista como um obstáculo para que ela fosse lócus da pesquisa, passou a ser um dos principais motivos para que a construção do *corpus* se desse lá mesmo: onde encontrei com estudantes de Pedagogia, sobre os quais tenho um papel na sua formação profissional e, ao mesmo tempo, que vindicavam alguma atenção para as suas dificuldades com relação à escrita monográfica. Assim se deu a escolha pelo Curso de Pedagogia da UFMA como lócus desta pesquisa.

Um dos traçados iniciais do desenho metodológico da presente pesquisa consistiu na compreensão de que as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia funcionariam como uma espécie de telescópio, possibilitando visualizar melhor a formação inicial. Neste sentido, esta visualização e a análise da formação passariam necessariamente pelo acesso às narrativas dos estudantes sobre suas histórias com/de escrita. É aqui onde reside a inspiração na pesquisa (auto)biográfica para o desenho metodológico que tinha em mente, pois

a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos (familiares, profissionais, gregários...) atribuem sentidos ao curso da sua vida, no percurso de sua formação humana, no decurso de sua história. (PASSEGGI, 2010, p. 112).

Comungar desta ambição por compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos levava ao reconhecimento de que seriam os estudantes de Pedagogia, os futuros professores de escrita e escritores em permanente formação, quem melhor poderiam me contar sobre seus processos de aprendizagem com foco na escrita. Por meio desta, de algum modo, eles foram forjados e com ela construíram alguma relação ao longo de seus itinerários formativos.

Baseado nessa compreensão de que os colaboradores diretos da pesquisa seriam esses estudantes, passei a construir critérios para a definição dos participantes, haja vista que, em sendo uma pesquisa eminentemente qualitativa, conforme explicitarei antes, não tinha a preocupação com aspectos quantitativos. Porém, foi necessário definir critérios para esta participação, já que não seria possível nem havia interesse de minha parte em uma amostragem. Para acessar com profundidade suas narrativas, seria, então, razoável de modo que não houvesse um número exorbitante de estudantes e que viesse a inviabilizar um aprofundamento mais cuidadoso sobre os seus habitus de escrita.

A saída para esta definição, em consonância com os objetivos da pesquisa e com as lentes teórico-metodológicas, veio sob a direção do conceito de formação com o qual operei na pesquisa: a formação como um *continuum* (MIZUKAMI et. al, 2002; TARDIF, 2002), seguindo a mesma ideia com a terminologia de formação permanente de Imbernón (2011).

Com base nessa compreensão, descartei a possibilidade de participação dos estudantes dos períodos iniciais do curso haja a vista a necessidade de escutar as trajetórias com mais acuidade. Para isso, mais adequados seriam os estudantes com um

maior percurso formativo, incluindo suas vivências na universidade. Neste sentido, os concludentes do curso estariam mais aptos a narrarem trajetórias em que fosse possível, inclusive, captar elementos da relação entre a formação inicial e estas trajetórias, ao passo que estudantes dos períodos iniciais ainda não terem experienciado esta relação em um espectro de tempo maior.

A definição, porém, ainda não estava totalmente resolvida, pois entre os concludentes havia aqueles que estavam em seu período regular e muitos outros retardatários, os quais ainda não haviam concluído o curso por não terem cumprido algum componente curricular, principalmente o TCC. Logo, ao considerar que a problemática que gerou a pesquisa se iniciou em virtude, principalmente, das dificuldades dos estudantes com relação à escrita do TCC, decidi convidar os estudantes matriculados neste componente para colaborar com a pesquisa. Dessa forma, oportunizava-se a participação tanto de estudantes que estivessem em período regular, como os demais que estavam retidos no curso por ocasião do TCC, sendo o elemento-chave, entre ambos os grupos, o fato de serem concludentes e de estarem envolvidos na construção do seu TCC.

De posse da lista de quarenta e sete alunos matriculados e seus respectivos contatos, após autorização da Coordenação do Curso, contactei todos os estudantes via *WhatsApp* e/ou e-mail, explicando os objetivos da pesquisa e convidando-os para participar. A partir de então, o único critério de participação seria o aceite dos estudantes convidados. Havia decidido que se todos os quarenta e sete aderissem voluntariamente à pesquisa, seriam acolhidos. Caso contrário, os que se recusassem ou não respondessem, teriam suas decisões respeitadas, em respeito ao compromisso ético assumido perante a instituição e com os sujeitos da pesquisa, e que se espera de uma pesquisa que envolva seres humanos. Dessa forma, pude contar com trinta e três colaboradores, cuja participação variou em cada um dos instrumentos/procedimentos de construção do *corpus* da pesquisa.

Trinta e três estudantes de Pedagogia matriculados em monografia colaboraram com a pesquisa de três modos: 1) o fornecimento de vinte e seis memoriais de formação, 2) a realização de onze entrevistas narrativas individuais e 3) participação em uma roda de conversa com a participação de sete estudantes. Em síntese, a colaboração foi distribuída conforme a figura abaixo em que discrimino a participação dos estudantes entre os três instrumentos de construção do corpus, a saber: memoriais de formação, entrevistas e roda de conversa.

Figura- 6 Demonstrativo de colaboradores da pesquisa, conforme os instrumentos

Memorial+ entrevista+ roda de conversa	1
Memorial + entrevista	2
Memorial + roda de conversa	2
Entrevista + roda de conversa	3
Apenas memorial	23
Apenas entrevista	4
Apenas roda de conversa	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Devo esclarecer que a soma das participações, conforme os instrumentos, não correspondem ao número de participantes, haja vista que alguns colaboraram em um ou dois instrumentos e apenas uma estudante colaborou com o fornecimento do memorial e participação tanto na entrevista individual como da roda de conversa. Faço esse esclarecimento para que tornar possível entender a razão de quarenta e duas participações ao todo e não trinta e três apenas, se levasse em conta apenas os instrumentos.

Os estudantes que participaram da pesquisa são homens e mulheres, alguns mais jovens e outros mais experientes seja quanto à idade, seja quanto ao conjunto de experiências vivenciadas em suas trajetórias. Faço aqui uma caracterização em linhas gerais dos estudantes, pois pelos limites desse texto e pelo grande número de trinta e três colaboradores, tornou-se inviável fazer esta caracterização de modo individualizado e mais preciso. Embora o Corpus contenha as informações para este fim, seria bastante exaustivo trazê-las para a tese, ainda que resumisse e mesmo considerando a relevância desse procedimento.

Em linhas gerais, a maioria dos participantes das pesquisas são mulheres, sendo algumas trabalhadoras no comércio local da cidade ou em outras atividades laborais, inclusive algumas trabalham em escolas como professoras e/ou auxiliares de magistério. Nas entrevistas, por exemplo, obtive a colaboração de 9 mulheres e apenas 2 homens. Na roda de conversa, 7 mulheres participaram. Quanto ao recebimento de memoriais de formação, recebi 5 de homens e 18 de mulheres. E aqui fica evidente o recorte de gênero característico do curso de Pedagogia cuja predominância é

historicamente feminina, inclusive essa é uma discussão que fiz, por ocasião da minha dissertação de mestrado (SOUSA, 2011).

Em sua grande maioria, os estudantes são oriundos da rede pública de ensino destacando em vários momentos de suas narrativas dificuldades socioeconômicas que inviabilizavam um maior acesso a vivências de leitura/escrita, ficando estas, na maior parte das vezes circunscritas ao contexto de atividades escolares. Enfim, haveria muitos elementos para discutir e fazer uma caracterização mais profunda dos perfis dos estudantes, no entanto, conforme justifiquei acima, isto se torna inviável no espaço desta tese.

Nesta seção, procurei explicitar e justificar a escolha do *lócus* da pesquisa e dos participantes que aqui optei por denominar de agentes colaboradores. O termo agente se justifica pelo estabelecimento de uma coerência com o pensamento de Bourdieu, cuja noção de agência (e de agente) converge para uma concepção dos indivíduos que compõem uma sociedade como um indivíduo em ação e não apenas um sujeito. O termo colaboradores é uma opção que fiz para informar o princípio colaborativo que orientou a pesquisa, percebendo os estudantes de Pedagogia como pessoas potencialmente capazes de colaborar com a pesquisa, por meio da narrativa de suas trajetórias de escrita.

3.4 – A construção do *corpus* da pesquisa: procedimentos/instrumentos

A geração de dados ou a construção do *corpus* da pesquisa constituiu um traçado do desenho metodológico que sofreu modificações durante o caminho percorrido. Para acessar as disposições do *habitus* de escrita dos estudantes, inicialmente pretendia fazer uso de questionários para um conhecimento mais amplo do campo da Pedagogia. Entretanto, a chegada ao *lócus* da pesquisa coincidiu com o momento em que a coordenação do curso de Pedagogia da UFMA havia proposto aos estudantes a escrita de memoriais de formação como seções de seus relatórios de estágios supervisionados, como capítulos de TCC ou mesmo como um dos gêneros aceitos para a defesa do TCC, propriamente. Diante da apresentação da proposta de pesquisa, em conversa com os docentes e com a permissão dos estudantes, ficou acordado o repasse dos referidos memoriais pelos professores ou por alguns estudantes no caso daqueles que já haviam escrito o memorial em semestres anteriores.

Esta disponibilização veio a calhar com os objetivos da pesquisa e, assim, não seria mais necessária a aplicação de questionários, uma vez que os memoriais de formação trariam informações mais amplas da história de vida dos estudantes, ao mesmo tempo em que consistia em um instrumento de escrita, foco do interesse da pesquisa. Portanto, tratava-se de um recurso privilegiado de informações sobre as trajetórias dos estudantes, uma vez que “estudar os memoriais significa [...] interpretar o mundo sagrado de homens e mulheres, diante de si mesmos e dos outros, no exame de sua relação com o saber e de seu saber sobre a vida” (PASSEGGI, 2008, p.40).

Neste sentido, os memoriais de formação escritos pelos estudantes passaram a ser o primeiro recurso de acesso a aspectos contextuais das trajetórias dos estudantes e, ao mesmo tempo, deles seriam pinçadas as suas experiências de/com a escrita. Então, estava ao meu dispor um instrumento escrito por meio do qual poderia acessar histórias, sentidos, processos, relações dos estudantes possibilitando fazer “traçados” sobre as suas trajetórias de escrita, visadas na pesquisa. Ao todo foram fornecidos vinte e três memoriais para leitura e análise.

As entrevistas reflexivas/narrativas foram o segundo meio de acesso às narrativas das trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia. Ancorado nas considerações de Szymanski (2018) sobre as entrevistas reflexivas, procurei realizar entrevistas com os estudantes a partir de um princípio de ausculta, na expectativa de dirimir o máximo possível as assimetrias existentes entre pesquisador e sujeitos pesquisados. A autora defende a ideia da entrevista reflexiva, para além de um mero encontro entre duas pessoas a fim de se obter informações acerca de um objeto, considerando ambos os interlocutores, entrevistador e entrevistado, como sujeitos que partilham saberes, sentimentos, crenças, expectativas. Portanto, nada está dado a priori, haja vista que, nesse encontro interpessoal, ambos são protagonistas na medida em que negociam a troca de saberes na interação.

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as concepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, conceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura mais, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. SZYMASNKI (2018, p. 12).

Com base nessa compreensão de que a entrevista é um encontro de dois protagonistas, com um caráter de interação social e que constitui um espaço relacional do conversar, as entrevistas com os estudantes de Pedagogia funcionaram como uma situação de interação em que abertamente lhes informei o objetivo da pesquisa e a liberdade que cada um teria para participar integralmente ou desistir, caso não desejasse ir adiante. Dessa forma, pude contar com a colaboração de onze estudantes nesse procedimento, de forma bastante voluntária. Houve apenas um caso, em particular, de uma estudante que estava com problemas de contato via *WhatsApp* e que, ao me ver pelos corredores da universidade, perguntou-me pelo doutorado, se já havia concluído e o que me traria de volta à instituição naquele período. Expliquei-lhe então o motivo e falei do envio das mensagens e a estudante relatou estar com os referidos problemas de comunicação. De pronto, ela se disponibilizou a colaborar com a pesquisa por meio da entrevista que foi agendada logo para o dia seguinte.

Inicialmente, julguei que a condição de ex-professor da maioria dos estudantes em disciplinas ministradas durante o curso poderia ser um obstáculo para a realização das entrevistas. Contudo, este fato foi um aspecto facilitador, pois muitos dos estudantes lembraram de quando, na disciplina de Projeto Educativo III, iniciava as discussões sobre os obstáculos que eles encontrariam para a escrita da monografia. O que pensei ser um óbice inicialmente, tornou-se, na verdade, um elemento propiciador de uma atmosfera ou uma ambiência de cumplicidade ou colaboração com os estudantes. Durante a realização da entrevista com a estudante referida, por exemplo, houve um momento em que ela parou e lacrimejou um pouco explicando que havia se emocionado pelo convite para participar da pesquisa, uma vez que isto a estava fazendo se sentir mais útil à universidade.

Estar ambientado com a realidade dos estudantes gerou certa confiabilidade para que se sentissem à vontade para discorrer livremente sobre suas trajetórias de escrita. Em uma clara pertinência com o objeto de estudo, e em coerência com a abordagem qualitativa adotada, é possível classificar as entrevistas com os estudantes como entrevistas narrativas, uma vez que, segundo Muylaert (2014), esse tipo de entrevista contribui na abordagem de questões relacionadas a singularidades do campo e dos indivíduos pesquisados. No caso desta pesquisa, cujo foco repousa sobre as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia, a entrevista narrativa também se tornou um recurso valioso de acesso a essas trajetórias.

As narrativas mostram-se muito úteis em estudos de abordagem qualitativa, uma vez que a narratividade é uma forma artesanal de comunicação cujo objetivo é veicular conteúdo a partir dos quais as experiências subjetivas podem ser transmitidas (MUYLAERT *Et al.*, 2014, p. 193).

Embora estes autores estejam situados em um campo disciplinar da saúde, as indicações que fazem a respeito da entrevista narrativa encontram eco nas pesquisas em educação, principalmente ao se considerar as abordagens inspiradas na pesquisa (auto)biográfica. A necessidade de conhecer as experiências dos estudantes de/com a escrita ao longo de sua trajetória teve seu atendimento e o seu ápice por meio da narratividade, anteriormente nos memoriais de formação dos estudantes e depois nas entrevistas, uma vez que os primeiros possibilitaram acesso a aspectos gerais das trajetórias e as últimas propiciaram o conhecimento das experiências individuais dos estudantes focalizando a escrita. Vale ressaltar que essas experiências são individuais, contudo, situadas socio-historicamente e analisadas considerando-se a sua dimensão contextual.

A entrevista reflexiva e a entrevista narrativa não são duas técnicas discrepantes. Grosso modo, ambas se inserem na abordagem qualitativa e operam com o princípio de protagonismos dos interlocutores envolvidos e de valorização das subjetividades. Ao fazer esta classificação, quero informar que da primeira extraí os princípios para a conversa procurando reduzir as assimetrias e assegurando a reflexividade aos estudantes. Da segunda, eu observo este mesmo princípio e, de um ponto de vista mais procedimental, utilizo as suas indicações para organizar a entrevista propriamente.

Desse modo, não me inspiro em duas perspectivas incompatíveis e sim em duas tipologias que comungam princípios semelhantes no tocante a utilização de entrevistas em pesquisas qualitativas. Em síntese, o que fiz, na verdade, foi combinar princípios defendidos por essas duas abordagens de entrevista, procurando fazer a ausculta das trajetórias de escrita dos estudantes.

As onze entrevistas foram realizadas em espaços da UFMA acordados com os estudantes e com a autorização da coordenação. A primeira entrevista foi realizada no dia 23/08/2018, poucos dias após o primeiro contato com os estudantes para apresentação da proposta da pesquisa. Essa entrevista foi realizada como uma experiência piloto com um estudante que logo me procurou manifestando o desejo de participar da pesquisa. Esta entrevista foi feita de forma inteiramente livre sob a recomendação de que a entrevista

narrativa deve ter uma intervenção mínima do entrevistador na narração pelo entrevistado. Contudo, a partir dessa experiência piloto, senti a necessidade de sistematizar melhor a condução das demais entrevistas, haja vista que na primeira senti um pouco de insegurança para a condução e ao mesmo tempo senti que o entrevistado esperava um pouco mais de direcionamento.

Talvez pelo maior costume com entrevistas semiestruturadas, ambos tenhamos estranhado este novo formato de entrevista. A partir dessa reflexão, as demais entrevistas foram reorientadas. As outras dez entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro e dezembro de 2018, condicionadas à disponibilidade de agenda dos estudantes. Para a realização dessas entrevistas, baseando-me na primeira, procurei desenvolver uma forma de garantir que os estudantes narrassem as suas trajetórias de modo acessar mais profundamente as suas experiências de escrita. Neste sentido, tive a ideia, com base na primeira entrevista, de desenvolver tópicos¹⁴ para que os estudantes discorressem livremente.

À semelhança de entrevistas televisivas, realizadas sem perguntas e que os entrevistados apenas recebem tópicos para discorrer, enumerei dez tópicos que foram colocados em envelopes a serem escolhidos aleatoriamente pelos estudantes. No momento inicial da entrevista, expliquei a dinâmica de funcionamento e que teriam liberdade para falar livremente; caso quisessem algum esclarecimento, eu estaria à disposição e, ao mesmo tempo, informei que eu poderia perguntar mais alguma coisa sobre algo que eu não tivesse compreendido nos relatos. Assim, todas as entrevistas se deram de forma bastante amistosa em um clima de conversação, com espaço para risos ou até mesmo choros em momentos mais emotivos, algo previsto na realização de entrevistas narrativas.

Todos os procedimentos de construção do *corpus* foram sendo realizados em uma perspectiva evolutiva da pesquisa, ou seja, a cada procedimento realizado, fui compreendendo que estava acessando cada vez mais informações que foram se avolumando e se tornando úteis para compreender a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes. Assim, desde os memoriais de formação às entrevistas e à roda de conversa, que foi o último procedimento a ser realizado, fui me dando conta de que estava acessando com mais profundidade a realidade investigada. A roda de conversa se constituiu, a meu ver, um momento ápice da construção do *corpus*.

¹⁴ Ver Apêndice B.

Este terceiro procedimento de geração de dados foi realizado em consonância com a necessidade de não apenas acessar as narrativas de escrita dos estudantes, mas também de colocá-las em interação para que fossem discutidas juntamente com os estudantes colaboradores. O objetivo era apreender o modo como a formação inicial vem incorporando os *habitus*, ou seja, como se relaciona com as trajetórias de escrita dos estudantes. As histórias individuais agora estavam sendo partilhadas, sendo possível encontrar ecos, dissonâncias e consonâncias sobre a relação entre a formação inicial e as trajetórias.

De acordo com Moura e Lima (2014), a roda de conversa é um instrumento privilegiado para acessar narrativas, pois, historicamente, era este um dos principais modos de os antigos compartilharem saberes. As rodas de conversas reuniam as pessoas e, dessa forma, se transmitia elementos da cultura. Posteriormente, a roda de conversa chega à sala de aula como um dispositivo pedagógico em sintonia com as propostas mais dialógicas. Por fim, ela tem chegado também à pesquisa nas áreas de ciências humanas e, em pesquisas qualitativas, vem rompendo com paradigmas dominantes até então, especialmente em pesquisas que se utilizam de narrativas.

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA (2014, p. 99).

Ao considerar essas experiências de autores que vêm trabalhando com narrativas, e criando instrumentos cada vez mais pautados na valorização das subjetividades e no desenvolvimento de uma relação dialógica entre pesquisador e pesquisados, vi na roda de conversa um modo de dar sequência aos procedimentos até então realizados. Depois do acesso facilitado aos memoriais de formação dos estudantes e da realização das entrevistas reflexivas/narrativas, a roda de conversa supriu a necessidade de encontrar um instrumento que viabilizasse o aprofundamento sobre as trajetórias de escrita dos estudantes e fornecesse mais subsídios para compreender a relação entre a formação inicial e as trajetórias.

As autoras supracitadas trabalharam com rodas de conversas e entrevistas narrativas para investigar experiências de professores no âmbito da docência no ensino

superior. No caso delas, realizaram primeiro a roda de conversa, seguindo-se de entrevistas narrativas para aprofundamento dos temas tratados na roda de conversa. No meu desenho metodológico, porém, tracei uma ordem inversa. Inicialmente, primeiro realizei as entrevistas narrativas e depois promovi a roda de conversa. Essa ordem tem motivação na necessidade de primeiro acessar as trajetórias de escrita individuais dos estudantes antes e depois de ingressarem na universidade para, em seguida, reuni-las e perceber os pontos em comum, as divergências e/ou convergências que possibilitassem analisar com a formação inicial tem lidado com essas trajetórias.

A roda de conversa se constituiu inicialmente do que chamei de oficina colaborativa de TCC, pois seria reservado espaço para que os estudantes expressassem suas dificuldades quanto à elaboração do TCC. Na condição de professor do curso, procuraria junto com eles pensar caminhos para essa construção. Seria um trabalho semelhante ao que desenvolvi quando ministrava as disciplinas de Pesquisa Educacional e de Projeto Educativo III, em que criava espaços de escuta e de criação dos projetos de pesquisa dos estudantes. Incluindo esse intuito, a roda de conversa¹⁵ foi subdividida em três momentos que se deram em três dias seguidos em dezembro de 2018.

O primeiro dia foi reservado para a escuta das dificuldades individuais de cada um e cada uma das sete estudantes que compareceram. Elas puderam falar de seus interesses de pesquisa, da construção de seus objetos de estudo e das dificuldades enfrentadas. Inicialmente, ratifiquei os objetivos da pesquisa e a relevância da colaboração deles seguindo-se a assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE's, solicitando a autorização para gravar as discussões durante a roda de conversa. Eles narraram sobre suas dificuldades com relação à escrita acadêmica com ênfase em seus TCC's. Em seguida, falaram de seus temas e objetos de estudos, das dificuldades e/ou facilidades que tiveram/têm em relação à delimitação do objeto de estudo correspondente ao tema de seus respectivos TCC's. Cada um desses momentos teve sua relevância para a concretização dos objetivos da pesquisa.

No segundo dia, planejei uma situação para promover a interação e o debate com os estudantes com foco na relação entre a formação inicial e as trajetórias. Para este momento, redigi pequenas sínteses¹⁶ de relatos, cenas ou episódios das entrevistas narrativas, já realizadas e transcritas e levadas aos estudantes, para que opinassem sobre as cenas e dialogassem sobre elas. Oito situações foram distribuídas entre os estudantes

¹⁵ Ver Apêndice C

¹⁶ Ver Apêndice D

para que lessem individualmente, comentassem suas percepções e abrisse a discussão para os demais participantes opinarem e debaterem sobre os episódios, cujos enunciados encerravam com uma solicitação da sua opinião. Estas situações/episódios extraídos das entrevistas individuais foram utilizados como gatilhos para fomentar a discussão e, assim, refletirem e socializarem suas percepções sobre como a universidade (ou a formação inicial) tem se relacionados com as suas trajetórias de escrita. Tudo começava com a leitura da situação/episódio por uma estudante e, na sequência, a respectiva estudante emitia sua opinião sobre o que foi lido. Em alguns casos, não tendo uma opinião formada, era estimulada a lançar para o grupo seus questionamentos para discutirem e analisarem juntos o referido episódio. Com isso, o tempo destinado ao destinado ao segundo dia foi amplamente preenchido com o debate acerca das situações lidas por cada estudante.

No terceiro dia, eu me dispus a discorrer sobre a construção dos TCC's e a colaborar com eles nos encaminhamentos que pretendiam dar aos seus trabalhos. Para isso, fiz novamente no início uma breve retomada das dificuldades e delimitações de temas dos TCC's. Em seguida, realizei uma exposição dialogada sobre as características do TCC, abrindo espaço para interrupções em que os estudantes pudessem utilizar seus próprios trabalhos em construção para expressar suas dúvidas e/ou dificuldades. Ao final, informei aos estudantes que estaria disponibilizando tempo para atendimentos individuais no dia seguinte, que foi utilizado por quatro estudantes.

Os três momentos ocorreram em meio a clima descontraídos em que chegavam à sala e partilhavam com os colegas sobre coisas do dia ou ainda sobre questões ligadas ao TCC, algumas inclusive retomadas durante a roda de conversa. Do ponto de vista da inserção no campo da pesquisa, considero que a roda de conversa foi um dos ápices na medida em que ousei imprimir uma troca de saberes. Isso representou um diálogo com os estudantes que rompeu com a ideia de uma ida a campo com um fim exclusivamente de coletar dados. Aliás, em todos os traçados deste desenho metodológico, tenho evitado esta expressão “coletar dados” porque me situo em uma perspectiva de produção do conhecimento científico consoante uma concepção de realidade dinâmica que rompe com a ideia de uma realidade estática para a exploração científica do pesquisador. Portanto, os procedimentos explicitados nesta seção, foram subordinados à questão da pesquisa, bem como foram realizados, procurando-se estabelecer uma coerência com o referencial teórico-metodológico adotado.

3.5 – Traçados finais do desenho metodológico: o trabalho analítico

Em minha trajetória como pesquisador, dois momentos sempre se sobressaíram como mais difíceis: primeiro a definição clara do objeto e depois o momento de análise do *corpus* a fim de dar conta dos objetivos propostos. Durante a dissertação de mestrado, foi assim e nas orientações de TCC era sempre mais angustiante o momento de analisar o material. Embora essa informação possa não parecer relevante à primeira vista, sinto a necessidade de apresentá-la, uma vez que ela se funde na minha trajetória e na produção monográfica da maioria dos estudantes que acompanhei ou orientei na elaboração do TCC.

Não por coincidência, durante a produção desta tese, entre as muitas alegrias que tive, o momento de analisar o grande volume de informações que tinha em mãos foi o mais angustiante. Afinal, como dar conta de vinte e três memoriais, onze entrevistas totalizando 78 páginas e mais 26 páginas de transcrição de uma roda de conversa em três dias, buscando organizar essa densidade de textos e responder às questões da pesquisa? Foi exatamente em meio a essa angústia que escrevi o poema da epígrafe desde capítulo.

Entendi que precisava ouvir o que ninguém poderia me fazer entender, mesmo que me dissessem repetidas vezes com a melhor das intenções. O trabalho do pesquisador e o momento da análise do corpus, principalmente, é uma descoberta do próprio pesquisador no labor da pesquisa. Para alguns, esse processo pode ser considerado mais simples, porém, para outros, a complexidade exigirá um pouco mais de perspicácia por parte do pesquisador para submeter sua análise à determinação das questões propostas na pesquisa. “Quem sabe faz a hora não espera acontecer” (VANDRÉ, 1968). Lembrei dessa canção que também utilizei muitas vezes em exposições sobre a delimitação do problema de pesquisa nas disciplinas de pesquisa educacional e projeto educativo III na UFMA.

Uma luz se acendeu quando, em uma conversa de corredor da Faculdade de Educação com um professor¹⁷, compartilhei essa angústia e ele me falou das contribuições

¹⁷ Preciso aqui fazer um importante registro para dar os créditos devidos ao Prof. Júlio Wilson Ribeiro por ter me apresentado a proposta da Análise Textual Discursiva. Em um determinado dia, próximo à cantina, conversávamos amenidades acadêmicas e o professor me perguntou a temática de minha pesquisa e sobre o andamento da tese. Relatei a minha angústia pelo processo de análise frente à densidade do material que dispunha. Nessa ocasião, então, o professor falou da Análise Textual Discursiva, o que significou uma luz que se acendeu e passei a investir nas leituras para conhecer a referida proposta e seguir adiante na atividade analítica.

de Moraes e Galiazzi (2007) sobre a perspectiva da Análise Textual Discursiva. A partir de então, ganhei fôlego para dar continuidade ao trabalho. Inicialmente, tinha em mente uma análise de conteúdo devido à leitura de Laurence Bardin, que fiz durante o mestrado, ou seguir alguns alinhamentos com a Análise de Discurso Francesa, a partir das contribuições de Orlandi (2015). Contudo, me sentia inseguro em relação a qualquer uma das duas abordagens por diferentes motivos.

O que sempre tive consciência desde o início era que não queria um trabalho meramente descritivo, mesmo porque a proposta de pesquisa exigia uma explicação mais consistente para as questões elencadas. Imbuído deste pensamento, fui em busca de construir dispositivos analíticos em consonância com o referencial teórico-metodológico que viabilizasse uma interpretação a mais heurística possível do material fornecido.

Encontrei, na perspectiva da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007), um referencial analítico, uma metodologia de análise qualitativa que fomenta a criatividade do analista ao mesmo tempo em que se insere em um paradigma qualitativo e inovador de pesquisa. Os autores propõem técnicas que se utilizam de um grande volume de textos, possibilitando combinar diferentes perspectivas por meio de experiências e lentes teóricas do pesquisador.

O que se espera do dispositivo do analista é que ela lhe permita trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação. É preciso que atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia. (ORLANDI, 2015, p. 59).

Esta compreensão contribuiu para que me libertasse de uma certa tentação de produzir um metatexto a partir do *corpus* analisado, visando produzir uma “verdade absoluta” ou uma correspondência biunívoca entre o que expressam os colaboradores da pesquisa, a leitura e interpretação do analista e realidade propriamente dita. Esta última, vista sob o ângulo de sua complexidade, não se permite quantificar, descrevê-la ou explicá-la com a pretensa exatidão que uma visão de ciência dominante possa insinuar, ou, dito de outro modo, uma visão mecanicista do mundo como um mundo-máquina, quantificável e/ou decifrável de forma absoluta (SANTOS, 2009).

Consciente dessa opacidade da linguagem e da complexidade do fenômeno investigado, passei a fazer uma primeira leitura dos relatos dos estudantes. Nesse

processo, busquei construir dispositivos analíticos compatíveis com as lentes teórico-metodológicas adotadas e, principalmente, com os objetivos da investigação, pois “ em grande medida o *corpus* resulta de uma construção do próprio analista (ORLANDI, 2015, p. 61).

Nessa direção, procurei sistematizar a análise, não em uma postura neutra, o que é inconcebível ante o arcabouço teórico em que me aporto, mas sistematizando os dados para dar conta do objetivo proposto. Inspirei-me no exercício de exotopia proposto por Bakhtin (1997) para fazer uma leitura analítica mais cuidadosa do material. Segui, portanto, as orientações de Moraes e Galiazzi (2007) e sua proposta de uma Análise Textual Discursiva.

Segundo os autores, cada vez mais têm se utilizado de análise textuais em pesquisas qualitativas, partindo de textos existentes obtidos por observações, entrevistas, documentos e outras fontes. Comumente, nessas pesquisas, não se tem a pretensão de comprovar ou testar hipóteses, mas de produzir novas compreensões a partir dos textos e conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

Os textos são entendidos como produções linguísticas referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos que podem ser lidos, descritos, interpretados, correspondendo a um multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16).

Sendo os textos concebidos nesse movimento dinâmico, não podem ser, sob este olhar, analisados de forma isolada sem considerar o(s) contexto(s) em que estão situados. Enquanto matéria-prima para a construção de novas compreensões, os materiais que compõem o *corpus* da pesquisa são considerados na sua relação com o “todo”. Este “todo”, porém, não pode ser confundido com a pretensão de alcance da totalidade de olhares, interpretações e, por conseguinte, de possibilidades de análises do fenômeno investigado. Há, portanto, um reconhecimento de que existe uma totalidade bastante complexa.

Contudo, o que me propus foi uma análise a partir dos textos e à luz das lentes teórico-metodológicas disponíveis de um recorte da realidade ou um fragmento do fenômeno investigado. Para tanto, utilizei os princípios propostos pela Análise Textual Discursiva que:

Corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 08.).

Os autores propõem uma ordem sistemática de análise dando margem à criatividade e flexibilização pelo pesquisador no processo de interpretação dos dados, haja vista que, ao mesmo tempo em que ajudam a focalizar na busca pela compreensão do fenômeno investigado para responder à questão da pesquisa, não se fecham em uma forma. Em um movimento contrário, sugere a combinação de diferentes modelos de análise como os dois comumente mais utilizados: a análise de conteúdo e a análise de discurso, citados pelos próprios autores.

Segundo a perspectiva da Análise Textual Discursiva, o primeiro trabalho do analista é fazer a desmontagem dos textos. Assim, diante da densidade textual fornecida pelas fontes, é necessário que o leitor/analista faça a desmontagem dos textos em unidades menores orientado pelos objetivos da investigação, mas, também, para deixar emergir novas questões que podem surgir da leitura analítica do material. A importância dessa leitura e desmontagem dos textos reside principalmente em possibilitar ao analista uma impregnação do conteúdo dos textos em função de suas inquietações investigativas. A impregnação consiste em um ganho maior de intimidade ou de familiaridade do analista com as fontes textuais que dispõe e a subordinação aos objetivos da pesquisa.

Esse trabalho de desmontagem e impregnação é condição para uma segunda etapa do processo de análise que consiste na unitarização dos textos. Assim sendo, para a desmontagem dos textos, o pesquisador precisa fazer uma leitura exaustiva do material. Na verdade, uma primeira leitura, uma espécie de pré análise cujo objetivo é familiarização com o *corpus* e pode ir anotando/registando *insights* que elabore e se relacione com os objetivos da pesquisa.

Em seguida, procede a uma segunda leitura pinçando do material os trechos que convergem para os objetivos, configurando uma decomposição dos textos que compõem o *corpus*. Nesse processo, outros agrupamentos podem emergir desta leitura do analista, no entanto, para manter o foco, o analista precisa considerá-los, mas guardando-os para uma etapa posterior em que poderá utilizá-los na formação de outras categorias emergentes. Por fim, feita a desmontagem e impregnado do *corpus*, o analista está apto a prosseguir para a próxima etapa do processo analítico, que consiste na reconstrução (ou

recomposição) dos textos visando à construção de novas compreensões sobre o fenômeno investigado.

Se em um primeiro momento, o pesquisador se encontra no caos da densidade textual e faz a separação (ou desmontagem) dos textos, faz isto em busca de uma nova ordem, ou seja, de um equilíbrio na leitura analítica das informações que não se consegue sem um esforço profundo para explorar a diversidade de significados possíveis a partir de um conjunto de significantes. “A desconstrução e a unitarização do “corpus” consistem em um processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes (MORAES, R. & GALIAZZI, 2007, p. 18).

Feita essa desmontagem e essa unitarização dos textos, o pesquisador fará um novo exercício com essas unidades, relendo-as, porém, desta vez, procurando estabelecer relações entre as partes e os propósitos (objetivos) que orientam sua pesquisa. Dentro do processo de análise, esta etapa consiste na categorização, ocasião em que se reúne elementos semelhantes para nomeá-los e elencá-los no sentido de organizar aquelas informações inicialmente desordenadas para concatená-las e construir argumentos referentes às possíveis respostas às questões da pesquisa. Este momento serve para criar as condições de elaboração do metatexto.

Segundo os autores, comumente, o pesquisador chega às categorias por três métodos possíveis ou pela combinação entre eles. Há o método dedutivo, em que se define previamente as categorias como espécies de “caixas” para agrupar os conteúdos das categorias; outro método é o indutivo, em que as categorias são construídas a partir das unidades de análise por meio da leitura do corpus; e, por fim, o método intuitivo, em que o pesquisador se permite, por meio de sua intuição e inspirações, *insights* e uma intensa impregnação dos textos elaborar categorias. Por conseguinte, os autores destacam que a escolha do caminho feito pelo pesquisador para elaborar categorias está ligada aos pressupostos teóricos e paradigmáticos subjacentes.

Sejam quais forem as perspectivas teóricas adotadas, o pesquisador não poderá se furtar do terceiro momento do processo de análise. Na perspectiva apresentada por Moraes e Galiazzi (2007), as etapas anteriores são importantes porquanto facilitam o momento de culminância da pesquisa, qual seja o da construção de um metatexto com argumentos sustentáveis para responder aos propósitos iniciais do pesquisador. A desmontagem e unitarização dos textos e a categorização são importantes, porém relativamente dispensáveis, dependendo do enfoque do pesquisador. Não pode se dizer o mesmo da produção final do metatexto respondendo às questões que o pesquisador se

dispõe a responder ao que ele mesmo propôs. No caso desta pesquisa em que adotei a perspectiva da Análise Textual Discursiva, as três etapas foram fundamentais.

Em um primeiro momento transcrevi todo o material gravado em áudio oriundos das entrevistas e da roda de conversa. Concluídas as transcrições, iniciei uma leitura exaustiva dos memoriais de formação dos estudantes, das entrevistas e da roda de conversa. Esta primeira leitura foi feita com o objetivo de impregnar-se cada vez mais do material. Durante a leitura, redigi ou gravei *insights* e reflexões que advinham no momento e fiz o registro para não as perder de vista, posteriormente. Para organizar os materiais, decidi enumerá-los. Os memoriais foram enumerados com abreviação MEM e número de ordem subsequente. O mesmo procedimento foi feito com as entrevistas com a abreviação ENTRE.

Após a primeira leitura, iniciei um segundo movimento analítico de leitura, porém, de forma mais direcionada para os objetivos da pesquisa. Passei a pinçar nos memoriais, nas entrevistas e na roda de conversa, os elementos em quatro grupos de categorias para associar posteriormente com os objetivos. Construí um quadro/tabela de categorias para cada um dos três instrumentos em que a primeira coluna consistiu nas características dos agentes colaboradores da pesquisa e a segunda trouxe elementos relacionados às disposições dos habitus de escrita dos estudantes. A terceira coluna focou nas interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes. A quarta e última coluna refletiu as (re)configurações nas trajetórias de escrita dos estudantes a partir das interações da formação inicial com as suas trajetórias. Este foi o movimento de categorização, ancorado nas lentes teórico-metodológicas e nos objetivos da pesquisa.

Dando continuidade ao movimento de categorização, agora já no âmbito de cada grupo de categorias, o movimento seguinte, conforme as orientações de Moraes e Galiazzi (2007), foi de tentar captar categorias emergentes e/ou construir novas a partir das existentes. Assim, do ponto de vista analítico, se, em um primeiro momento, fiz um movimento de dedução baseando-me nas categorias definidas a priori pelo referencial teórico em consonância com as questões da pesquisa, em um segundo momento, o movimento foi de indução combinado com a intuição.

Isso se justifica porque, na captação de novas compreensões emergentes, isto se dava a partir de *insights* e inspirações articuladas com conhecimentos experienciais, sentimentos, reflexões, textos e contextos não necessariamente trazidos de modo tão explícito para a pesquisa em pauta. Sobre esses conhecimentos de outros contextos, devo considerar um tema que se destaca e me acompanha ao longo de minha trajetória

profissional: a utilização de mapas conceituais para a leitura, interpretação e construção de textos.

Seguindo as orientações da Análise Textual discursiva, pude enriquecer os quadros de categorias citados, desmembrando-os em mapas conceituais/mentais que me subsidiaram tanto na elaboração como para focalizar as categorias construídas. O primeiro, com os mapas conceituais, remete ao período em que cursava a graduação em Pedagogia por meio da minha professora de pesquisa àquela época, de quem obtive as primeiras aprendizagens relacionadas à pesquisa e escrita acadêmicas. À época, nomeando apenas por esquemas conceituais e sem conhecer com algum aprofundamento teórico, passei posteriormente a utilizá-los como mapas conceituais e com bastante frequência para estudos e com o ingresso na docência no ensino superior, passei a utilizar como recurso didático. Antes disso, fui fazendo incursões teóricas que me levaram a utilizar os mapas no fazer diário como professor, pesquisador e estudante de forma mais fundamentada.

A Teoria dos Mapas Conceituais foi desenvolvida pelo Matemático americano Joseph Novak a partir dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Para Novak (1984), embora a aprendizagem de conceitos possa ser facilitada com as experiências cotidianas no caso das crianças, principalmente, os conceitos e proposições estão entrelaçados pela linguagem de modo a gerar uma interdependência que deve ser ativada no processo de construção de conhecimentos, ou melhor de novos conceitos. Segundo ele,

os mapas têm por objectivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma *proposição* consiste em dois ou mais termos conceptuais ligados por palavras de modo a formar uma unidade semântica. Na sua forma mais simples, um mapa de conceitos consta apenas de dois conceitos unidos por uma palavra de ligação de modo a formar uma proposição. Por exemplo, “o céu é azul” representa um mapa conceptual simples formado por uma proposição válida referente aos conceitos “céu” e “azul”. (...) Os mapas conceptuais servem para tornar claro, tanto aos professores como aos alunos, o pequeno número de ideias chave em que eles se devem focar para uma tarefa de aprendizagem específica. Um mapa conceptual também pode funcionar como um mapa rodoviário visual, mostrando alguns dos trajectos que se podem seguir para ligar os significados de conceitos de forma a que resultem proposições. Depois de terminada uma tarefa de aprendizagem, os mapas conceptuais mostram um resumo esquemático do que foi aprendido. (NOVAK, 1984, p. 31).

Apropriar-se de uma metodologia que utiliza a metáfora de um mapa como recurso de aprendizagem rendeu várias viagens como metáforas de construção de conhecimentos ao longo de minha formação profissional. Impregnei-me de tal forma que é difícil trabalhar com a leitura ou a produção de textos sem fazer uso de um mapa conceitual. De posse dos mapas conceituais, relacionados às categorias formadas a partir dos textos dos memoriais de formação, das entrevistas narrativas e da roda de conversa, elaborei um novo quadro de categorias. Esse conhecimento, portanto, foi bastante útil na categorização dos textos que compuseram o *corpus* desta pesquisa, agora, porém, incluídas as subcategorias na forma de síntese para orientar a dissertação sobre cada um dos tópicos (ou categorias) que agora passaram a fazer parte do metatexto e que exponho nos próximos capítulos.

Uma vez elaboradas as categorias, organizei-as em um novo quadro/tabela com base nos objetivos, separando em tópicos por cores na primeira coluna e na segunda, as unidades de significação que consistiu em trechos codificados do material a serem usados na construção do metatexto. Dessa forma, de posse do *corpus* sistematizado em categorias em um quadro, a escrita do metatexto passou a ser conduzida por este quadro que passou a servir de consulta para pinçar argumentos e ilustrações oriundas das fontes para responder às questões da pesquisa. Foram feitos três quadros¹⁸ correspondentes aos objetivos específicos da pesquisa. Esta organização, portanto, facilitou o processo de escrita dos capítulos de análise com foco nas questões propostas para a pesquisa e esteve o tempo todo subordinada aos objetivos propostos.

Para efeitos da discussão do *corpus* e utilização das unidades de significação a partir dos memoriais de formação, das entrevistas e da roda de conversa, foi necessário codificar as referidas unidades. Para preservar o anonimato dos estudantes, eles foram denominados de colaboradores e numerados bem como os memoriais e entrevistas também foram, conforme exposto acima pela abreviação MEM seguidos de um número, e a abreviação ENTRE para as entrevistas, também numeradas. A codificação dos memoriais teve em inspiração em Passeggi (2008) que, ao discutir metodologias de análise de fontes autobiográficas, propõe um modelo de análise semântica e exemplifica com a análise de memoriais de formação de professores, codificando-os com a abreviação “Mem” e numerando-os em sequência.

¹⁸ Apêndice F.

Durante a leitura dos memoriais e das entrevistas e do processo de categorização, fui codificando os trechos destacados a partir das abreviações seguidas da numeração e de uma letra para também sequenciar os trechos e facilitar a consulta quando da escrita do metatexto. Dessa forma, por exemplo, um destaque no Memorial de número 01 era identificado na margem do trecho marcado como “MEM01A” e assim sucessivamente e, semelhantemente, com as entrevistas.

No caso da roda de conversa, por se tratar de uma discussão coletiva, ficou difícil seguir o mesmo procedimento adotado com os memoriais e entrevistas. Então, diante dessa dificuldade, desenvolvi uma outra estratégia para codificar os dados da roda de conversa. Fiz a leitura elencando tópicos relacionados aos objetivos da pesquisa e conforme avançava na leitura, fui destacando os trechos das falas codificando-os com a abreviação “TOP” seguida de um número.

Penso que até aqui descrevi ou pelos menos expus brevemente os traçados principais do desenho metodológico da pesquisa. Voltando ao poema da epígrafe, acredito que muitos dos pontos deste desenho originam-se de muito que me disseram ao longo da minha trajetória formativa até o presente momento e também, talvez mais ainda, do que não me disseram de forma explícita, mas tive de ouvir/entender/compreender para continuar seguindo o caminho. Retorno a Antônio Machado (2012, p.130) para reafirmar que “o caminho não está feito. O caminho se faz ao caminhar”, ou ainda como afirma a canção: “vem, vamos embora que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora, não espera acontecer” (VANDRÉ, 1968).

3.6 – Os aspectos éticos que perpassaram a investigação

Como parte fundante do trabalho do pesquisador junto com a dimensão técnica e epistemológica no processo de produção de novos conhecimentos sobre os fenômenos investigados, a dimensão ética merece igual zelo compatível com a compreensão de que o novo conhecimento construído tem bases científicas validadas (OLIVEIRA, 2012). Além disso, este conhecimento procura ser “fiel” à realidade no sentido de não a falsear, fornecendo-lhe elementos para a sua melhor compreensão e/ou transformação sem imprimir qualquer dano aos colaboradores. Conduzido por esta forma de pensar, a pesquisa que deu origem a esta tese seguiu alguns procedimentos para

assegurar a natureza ética do trabalho desenvolvido, os quais discorrerei nesta seção.(OLIVEIRA, 2012).

(Minayo (2009) alerta que desde o processo de construção do projeto de pesquisa e por todas as etapas da pesquisa, as questões éticas não podem ser negligenciadas iniciando-se pela submissão do projeto a um comitê científico de ética em pesquisa. Neste sentido, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará por meio da Plataforma Brasil do Conselho Nacional de Saúde¹⁹. O projeto foi acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE²⁰ para os participantes, do Termo de Autorização²¹ do Chefe da Instituição para a realização da pesquisa. Nestes documentos, informei os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem adotados, bem como assumi o compromisso pelos ônus da pesquisa e de preservar o anonimato dos participantes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994,p.75), na discussão sobre os aspectos éticos que envolvem uma investigação qualitativa, há duas questões fundamentais que dizem respeito “ ao consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”. Consoante essa compreensão, procurei então dar ciência o máximo possível sobre a pesquisa aos participantes sobre a pesquisa, por meio oral e escrito, on-line e presencial.

No processo de abordagem dos estudantes, tive o cuidado inicial de solicitar a mediação da coordenação do Curso de Pedagogia da UFMA para apresentar a proposta da pesquisa aos estudantes, o que foi feito por meio de um tempo reservado no Seminário de Introdução ao Curso, que ocorreu na primeira semana letiva do período 2018.2. Esse momento foi importante porque, apesar de uma boa parte dos estudantes me conhecerem como professor da instituição, muitos inclusive sendo ex-alunos, foi necessário a apresentação formal para que, nesse momento, fosse ratificada a função a ser exercida: de um pesquisador externo, por mais que pertencesse ao quadro docente da instituição.

Para dar prosseguimento, após o momento de apresentação coletiva, os quarenta e sete alunos matriculados em TCC naquele período foram convidados via *WhatsApp* e e-mail para participar da pesquisa. Na mensagem enviada, foram explicados brevemente os objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo que me coloquei à disposição para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa e como participar. No momento

¹⁹ Ver Anexo A.

²⁰ Ver Apêndice A

²¹ Ver Anexo B

da realização das entrevistas e durante a roda de conversa, reli com os estudantes o TCLE para que pudesse pedir esclarecimentos e assinar, posteriormente. No caso dos participantes que contribuíram apenas com os memoriais, cuidei de deixar cópias dos TCLE's na Coordenação do Curso e informei via *WhatsApp* para que pudessem passar lá, assinar o termo e levar consigo uma cópia.

Sobre o acesso aos memoriais, os estudantes foram consultados no referido seminário quanto à disponibilização dos textos pelos professores ou pelos próprios estudantes, no caso daqueles que tivessem contato e/ou quisessem enviar diretamente para o e-mail. Dessa forma, uma parte dos memoriais foram enviados pelos docentes supervisores de estágios, pois vários memoriais eram parte dos relatórios de estágio e, desse modo, ficou mais viável o envio em massa pelos professores. Já no caso dos estudantes não matriculados em estágio, alguns enviaram voluntariamente para o meu e-mail. Alguns não enviaram, seja por não terem escrito memoriais, seja por não terem se sentido à vontade para enviar e esta decisão foi amplamente respeitada.

Para a realização das entrevistas, o agendamento feito a partir das respostas dos estudantes à mensagem via *WhatsApp* ou e-mail. Apenas uma estudante foi contactada pessoal e individualmente em virtude do não recebimento devido a problemas no seu telefone e por tê-la encontrado nos corredores da universidade, ocasião em que me indagou sobre o andamento do doutorado. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horários dos estudantes e cominadas em local na UFMA variando comumente entre a sala de professores e o espaço da Brinquedoteca do Curso de Pedagogia quando o ambiente não estava em uso. As onze entrevistas foram realizadas entre agosto e dezembro de 2018. Ao final de cada entrevista, ratifiquei o agradecimento pela colaboração e fiz o convite para participar da roda de conversa, cuja data seria programada para depois da realização das entrevistas.

Uma vez definida as datas para a roda de conversa, novamente enviei aos estudantes uma mensagem convidando-os para participar. No momento da roda de conversa, que foi realizada em três dias, apresentei os objetivos da pesquisa, expliquei o procedimento, ratificando o texto lido no TCLE e dispondo-se para os esclarecimentos que os estudantes quisessem fazer e reafirmando o caráter voluntário da participação e a autonomia para desistir a qualquer momento que julgassem oportuno. Felizmente, sete estudantes compareceram à roda de conversa sendo possível realizar o procedimento conforme havia planejado.

Outro cuidado ético foi necessário no momento da leitura e codificação do *corpus*. Para cumprir o compromisso de preservar o anonimato dos estudantes, resolvi numerá-los como colaboradores. Dessa forma, listei todos os participantes, numerando-os de um a trinta e três. No momento da leitura dos memoriais e das entrevistas, senti novamente a necessidade de numerá-los para efeito de organização e ainda continuar garantindo o anonimato. Assim, os memoriais foram codificados com abreviação “MEM” seguida da respectiva numeração. O mesmo procedimento foi feito com as entrevistas cujo código foi abreviação “ENTRE”, conforme descrevi na seção anterior.

Durante a escrita dos capítulos de análise ou do metatexto, conforme Moraes e Galiazzi (2007), fui percorrendo sobre as categorias a partir do quadro elaborado e em sintonia com os objetivos. Em cada trecho de fala citado no texto, indico a fonte citada e o respectivo(a) colaborador(a). Assim, em um trecho extraído do memorial de Memorial número 10, cuja colaboradora é a número 12, estará citado da seguinte forma: (**Mem 10, colaboradora n°12**). Já as entrevistas, por ter registrado as datas exatas em que foram realizadas, a citação é feita da seguinte forma: (**Entrevista – Colaboradora n.º X em 00/00/0000**). O mesmo procedimento foi realizado com a roda de conversa sem a inclusão data, uma vez que a roda de conversa se deu em três dias e não foi possível identificar a data exata do trecho de fala recortado.

Estes aspectos éticos, na verdade perpassam todo o trabalho, contudo, penso que nesta etapa operacional em campo, torna-se necessário mais esmero e alguns cuidados no sentido de garantir o anonimato dos estudantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Assim, feita essa codificação dos trechos de fala, conforme descrito acima, julgo importante esclarecer que no caso da roda de conversa, nos momentos em que um estudante citou ou se dirigiu a outro pelo nome, este mesmo foi substituído pela respectiva sequência numerada.

A opção por nomear e numerar como colaboradores se deu por me parecer o modo mais viável para organizar sem identificá-los no texto e sem perder de vista a identidade dos respectivos autores das falas durante o processo de análise. Ainda que se trate de uma pesquisa qualitativa e possa soar estranho uma sequência numeral para referir-se aos participantes, esta foi a forma que me pareceu mais viável, pois tive dificuldades de pensar em trinta e três nomes fictícios para eles, sem o risco de confundir as falas e seus autores.

Neste capítulo procurei descrever os traçados do desenho metodológico da pesquisa, em consonância com os pressupostos teóricos adotados. Busquei descrever

algumas escolhas e justificá-las no sentido de tentar tornar o mais compreensível possível o modo como cheguei aos resultados encontrados, os quais passarei a discorrer nos próximos capítulos.

4. O QUE HÁ NO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DO HABITUS ESCRITURAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: A CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

O QUE HÁ?

Há gritos no meu silêncio.

Há quietude na minha algazarra.

Há alegria no meu choro.

Há choro no meu riso.

Há aparências que pode ser e não ser.

Há verdades que não parece.

Há paradoxos em ser gente.

Quem disser que não há, desconhece o que há de fato. (SOUSA, 2019).

Decidi iniciar este capítulo para demarcar, logo no início, que ao falar do ambiente/espço/lugar/campo de constituição dos habitus escriturais dos estudantes de Pedagogia, falo de heterogeneidades e homogeneidades que convivem nesse espaço social simbólico. A cada par vocábulos que utilizo, pode haver a impressão de que me contradigo, pois, em se considerando os sentidos das palavras evocadas, como é possível falar de heterogeneidades e homogeneidades ao mesmo tempo e em um mesmo lugar?

Sim. O Campo é um espaço simbolicamente marcado por contradições, pois no âmbito das relações entre os agentes que ocupam diferentes posições nos vários campos sociais aos quais estão vinculados, a própria dinâmica de disputas forjadas nessas posições, induz a oscilações nas disposições do habitus e, por conseguinte, nos sentidos que atribuem ao campo.

Essas oscilações ou deslocamentos explica, em parte, porque o campo se caracteriza por diferentes polos posicionais e disposicionais dos estudantes. Será possível perceber, ao longo deste capítulo como isto se evidencia nas histórias dos estudantes e, especialmente, em sua passagem pela universidade e em um curso de graduação. Esse entendimento do campo como um espaço de oscilações e paradoxos é importante para se compreender a sua complexidade e, com isso, as várias possibilidades de leituras e releituras, sob diferentes olhares. A partir da leitura que faço aqui, em consonância com o pensamento bourdieusiano, é possível visualizar o que há no campo como “incoerências” coerentes com a dinâmica paradoxal das disputas que caracterizam o próprio campo da Pedagogia. O recurso a antíteses no poema da epígrafe e nos tópicos iniciados com pequenos trechos de falas dos estudantes, serve para destacar essa característica do campo como um espaço paradoxal pela sua própria natureza constitutiva.

O *habitus* enquanto estrutura incorporada nos indivíduos ou grupos não tem como alhear-se à dinâmica dos campos (THIRY-CHERQUES, 2006). Dessa forma, os modos de escrever (ou de não escrever) dos estudantes de Pedagogia se constituem no campo da Pedagogia e este campo, por sua vez, se faz nas interlocuções com outros campos e subcampos que integram o mundo social que envolve os seus agentes.

O campo da Pedagogia, como assim estou denominando, em conformidade com a Teoria do Campo de Bourdieu (2005), é um campo que interage com outros como o econômico, o científico, o político, por exemplo. E destes sofre influência sobre a sua própria dinâmica. Nessa perspectiva, não se pode, ou pelo menos não se deve analisar as dificuldades e/ou facilidades dos estudantes com relação à escrita acadêmica, sob um ponto de vista meramente meritocrático e subjetivo. É necessário, pois, considerar as tessituras sociais em que se envergam as relações com a escrita.

Isto dito, quero afirmar que, para a compreensão do *habitus* escritural de estudantes de Pedagogia, preciso me reportar a este campo em que o *habitus* de escrita se constitui e como tem se dado esse processo. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é descrever a constituição do *habitus* de escrita de estudantes de Pedagogia e, para isso, lanço mão das narrativas dos estudantes sobre sua trajetória de escrita em memoriais, entrevistas e uma roda de conversa.

Esta caracterização do Campo da Pedagogia, em interlocução com os relatos dos estudantes nos memoriais, nas entrevistas e na roda de conversa, faz-se necessária no sentido de que se facilite compreender, em primeiro lugar, a constituição dos *habitus* de escrita dos estudantes, em seguida a interação entre a Formação Inicial e esses *habitus* e, posteriormente, as (re)configurações feitas pelos estudantes a partir dessas interações. Dessa forma, torna-se relevante descrever o Campo na direção do cumprimento dos três objetivos específicos delineados para a pesquisa e, por conseguinte, o seu objetivo geral.

No primeiro momento, faço a contextualização do campo da Pedagogia em interlocução com o campo econômico e social em que se situam os colaboradores e colaboradoras da pesquisa. A partir dos memoriais de formação dos estudantes e das entrevistas, enumero algumas características do campo da Pedagogia. Em seguida, discuto as experiências dos estudantes como forma de descrever a constituição do *habitus* de escrita, uma vez que é nas experiências que os agentes constroem os *habitus* (BOURDIEU, 2008).

4.1 “*Eu não escolhi a Pedagogia... A Pedagogia que me escolheu*”: a Pedagogia como lugar de acolhimento de demandas

Em geral, os colaboradores e colaboradoras da pesquisa destacam que seu primeiro interesse, em se tratando de cursos de nível superior, não era Pedagogia. No entanto, durante o curso, foram construindo alguma identidade à medida que foram vivenciando experiências que os estimulavam a continuar em meio às dificuldades encontradas para permanecer no curso.

A colaboradora n° 01 pretendia ingressar em outros cursos e, durante o curso, teve até a oportunidade de mudar para Odontologia e Jornalismo, mas, ao analisar as condições de viabilidade socioeconômica, optou por continuar cursando Pedagogia. Essa “opção” se deu pelo fato de que, no Curso de Pedagogia, recebeu alguns subsídios para a sua continuidade como a Bolsa de Auxílio Permanência²², a participação no PIBID e alguns estágios remunerados em escolas particulares da cidade.

Nessa mesma linha de argumentação, a colaboradora n° 03 afirma que, a despeito da escolha divergente das de suas irmãs mais velhas, que cursaram Enfermagem e Administração, ela ingressou no Curso de Pedagogia em consonância com a identificação com a docência. Segundo ela, as brincadeiras de ser professora na infância e um trabalho anterior, com reforço escolar para crianças e experiências religiosas que envolviam o ensino, podem ter sido experiências precursoras dessa escolha. Sobre o Curso, a estudante afirma que “escancarou oportunidades”, seja do ponto de vista socioeconômico, seja na perspectiva das aprendizagens que adquiriu por meio da

²² **Programa Bolsa Permanência UFMA:** destina-se a estudantes regularmente matriculados(as) nos cursos presenciais de graduação da UFMA em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica e por finalidade garantir a permanência dos(as) estudantes na instituição através de apoio financeiro para custear despesas acadêmicas. O(A) estudante interessado(a) em obter a Bolsa Permanência/UFMA deverá submeter-se, obrigatoriamente, a um processo de análise, de modo que efetivamente fique configurada sua situação de vulnerabilidade socioeconômica. Em cumprimento ao disposto no Programa Nacional de Assistência Estudantil serão atendidos(as), prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio vigente, sem prejuízo dos demais requisitos fixados no Edital em vigor. O valor financeiro da Bolsa Permanência será de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais e a carga horária de atividade semanal será de doze horas. É concedido através da modalidade **Administrativa** - para estudantes que cumprem horário acadêmico parcial, sendo inseridos em atividades administrativas nos setores da UFMA. (Texto disponível em https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proaes/paginas/pagina_estatica.jsf?id=497, Acesso realizado em 03 de outubro de 2019.

participação nas disciplinas e especialmente no PIBID, estágios remunerados em escolas da rede pública e em eventos acadêmicos.

Além das brincadeiras, quando também por necessidade tive que arrumar algum trabalho, **vi no ato de ensinar uma oportunidade**, e a partir daí, passei muito tempo dando aulas de reforço para crianças, ou sendo babá. Além de trabalho remunerado, passei a ensinar também sobre o evangelho de Jesus Cristo, na igreja evangélica Assembleia de Deus, Congregação Canaã, onde ainda congrego até hoje. [...] Depois de alguns cursos técnicos e pré-vestibulares, enfim, através do Exame Nacional do Ensino Médio consegui ingressar **na tão almejada** Universidade Federal do Maranhão, no curso que mais me identificava isso em 2014. Iniciamos com uma turma lotada, com um pouco mais de quarenta alunos, mas logo, houve greves e com elas muitas desistências e com o passar do tempo, isso se atenuou ainda mais, restando agora, já no nono e último período apenas sete alunos. (**MEM 03, Colaboradora nº 03**).

Os termos que destaquei no trecho servem para evidenciar que mais que o “simples” ingresso em um curso de nível superior, a decisão tomada pelo Curso de Pedagogia parte de um sujeito situado em um contexto que o impele para a busca de estratégias de superação na sua realidade social. Possivelmente, isso ocorra devido à conhecida desvalorização do curso demonstrada pela desistência de outros pares e em consonância com a memória discursiva presente no ambiente do curso, ou seja, o já dito nas pré-construções (ORLANDI, 2015) que circulam em torno do *status* da docência e da Pedagogia no Brasil. Tal memória também remete ao mundo social em volta dos estudantes, pois as representações sobre o curso, o entendimento de que ali havia oportunidades é parte dos capitais cultural e social disponíveis.

“ A tão almejada Universidade Federal do Maranhão” é uma expressão que evoca muitas leituras sobre a inserção da estudante no Campo da Pedagogia e por conseguinte, seu ingresso no Ensino Superior, que representa não só a realização de um desejo ou de um sonho, mas também, um anseio produzido socialmente em torno do que significa, em termos objetivos e subjetivos, ingressar no Curso de Pedagogia e, em particular, em uma universidade federal.

Tal anseio, certamente tem uma origem na história de vida desta estudante, enquanto agente pertencente a um determinado campo econômico e social em que aprendeu, no conjunto de suas interações, que tem algum valor social ingressar em uma instituição dessa natureza. Por meio de seu capital cultural e social, ela, visou ampliar este capital cultural, buscando-o em seu estado institucionalizado, qual seja a diplomação em um curso pertencente a uma instituição socialmente valorizada.

Ao mesmo tempo que o ingresso na universidade federal representa alcançar a realização de um sonho, cuja idealização se deu em meio às condições sociais em sua história de vida, ao mencionar a greve como um elemento que, possivelmente, desestimulou a permanência de outros colegas no curso, a estudante aponta um paradoxo: este lugar disputado porquanto valorizado socialmente, é também um lugar desvalorizado, porquanto, boa parte dos ingressantes desistiram.

Em outras palavras, sob prisma bourdieusiano, é possível ver que a afirmação da estudante evidencia a característica do campo como um lugar de correlações de forças (BOURDIEU, 2004). Um mesmo espaço cobiçado e alvo do sonho de muitos estudantes é também um espaço de greves, devido a problemas estruturais, e de evasão por parte de outros agentes. As lutas sociais nas estruturas revelam-se, similarmente em uma dimensão simbólica, estruturando e sendo estruturadas dialeticamente nas práticas e interações dos agentes no campo.

Em variados momentos das trajetórias, as interações dos sujeitos com o mundo social em seu entorno propiciaram disposições que, por sua vez, influenciam nas suas tomadas de decisão. No mundo social marcado por inúmeras desigualdades, os agentes nos campos desenvolvem estratégias de reprodução (SEIDL, 2017), a fim de alterar a sua posição no campo.

Uma dessas estratégias mais usuais é a reconversão de capitais (CRIADO, 2017), por meio da qual o indivíduo transforma um capital em outro como forma de manter ou modificar a posição no campo. Os diplomas universitários são exemplos de como o indivíduo se apropria do capital cultural no seu estado institucionalizado a partir do capital social e econômico que dispõe (BOURDIEU, 1998).

A maior ou menor posse desses capitais é importante na compreensão das disposições, já que os capitais definem, em certa medida, as posições dos agentes e, por conseguinte, os seus condicionantes e as suas possibilidades no campo. Os conflitos no campo continuam aparecendo sob diferentes expressões nas histórias de vida dos estudantes. Um exemplo diz respeito ao ingresso de uma estudante em um curso da área de ciências humanas, versus uma orientação ao longo da sua história de vida para ingressar em um curso da área de ciências exatas.

Este é o caso da colaboradora nº12, a qual afirma que foi estimulada, durante a Educação Básica, a se voltar para a área de ciências exatas e ao longo de sua trajetória se identificou mais com cursos dessa área. No entanto, por meio do sistema de cotas, ingressou no Curso de Pedagogia e, apesar das dificuldades com disciplinas teóricas como

Psicologia, Filosofia e Sociologia, por exemplo, construiu uma identificação com o curso. Isso se deu especialmente ao refletir sobre o sistema de cotas e sentir que pôde ressignificar o racismo tão fortemente vivenciado ao longo de sua trajetória, inclusive, tornando-se seu tema de TCC.

A estudante salienta também suas dificuldades socioeconômicas e que, neste sentido, a Bolsa de Auxílio Permanência, por meio da qual prestou serviço de apoio na Brinquedoteca do Curso realizando agendamentos de visitas e acompanhando turmas de crianças da Rede municipal de ensino conduzidas por estagiários do Curso, foi um importante apoio. A participação em eventos acadêmicos também se constituiu uma via de acesso e ampliação de conhecimentos e relações institucionais.

Passei para Pedagogia, escolhi-a por ser um curso noturno que me permitiria trabalhar durante o dia, e por ter uma ampla possibilidade de mercado de trabalho. No entanto, eu gostava mais das áreas exatas, pois desafios, principalmente os que requerem raciocínio, sempre me atraíram e eu encontrava nos números algo instigante e provocador. Meu sonho profissional, até então, era Engenharia Civil, porém, não havia esse curso nas universidades públicas de Imperatriz e eu não tinha como arcar com as despesas de estudar em outra cidade. [...]. Entrei na Universidade Federal do Maranhão, (UFMA/CCSST) campus de Imperatriz no primeiro semestre de 2014 e aos poucos fui mudando a minha opinião sobre muitos aspectos referentes à educação. Fiz o ENEM novamente nesse mesmo ano, mas para testar os meus conhecimentos. Pelo SISU, consegui física, curso que uma das minhas professoras do ensino fundamental queria que eu fizesse. Porém, continuei na Pedagogia, pois já estava gostando do curso. [...]. Na universidade, não percebi uma grande quantidade de alunos negros, na minha turma, por exemplo, dos 42 matriculados era possível perceber traços raciais negros em 5 deles. O número de professores afrodescendentes também era menor. [...]. Nos dois primeiros períodos do curso eu me vestia e usava o cabelo do mesmo jeito que costumava usar no Ensino Médio, sempre preso ou com trança, da maneira mais discreta possível. Minhas colegas diziam para eu desamarrá-lo, mas eu sempre tinha uma desculpa: que ele era muito ressecado, que era demasiadamente volumoso, que não ficava bonito e por aí vai. Na verdade, eu tinha vergonha de usá-lo solto. Entretanto, percebi que no ambiente acadêmico, outras pessoas, com cabelos semelhantes ao meu, os usava de maneira mais ousada, e pensei comigo mesma: “E por que eu não?”. A partir daí comecei a assumir fisicamente a minha negritude, a libertar minha vasta cabeleira crespa, passei a usar brincos grandes, me aceitei do jeito que eu era e estava feliz assim. [...]. Comecei a corrigir as pessoas quando se referiam a mim, me chamando de “morena”. Eu dizia-lhes: “Morena não, negra!” No entanto, a maioria receava em pronunciar essa palavra, como se fosse um tabu, preferiam falar “nega”, pois achavam que ao chamar-me de negra eu me sentiria discriminada e inferior, conotação negativa que geralmente é empregada a essa palavra. (MEM10, colaboradora n°12).

Diversos elementos entram em jogo na trama das escolhas dos estudantes pelo curso de Pedagogia. No caso da estudante acima, uma identificação com a área de ciências exatas, as condições socioeconômicas e a viabilização do ingresso por meio do sistema de cotas em curso na área de ciências humanas por ser oferecido em um turno que

compatibilizava com a possibilidade de trabalhar anunciam novamente as lutas no campo e as lutas internas dos agentes. O plano idealizado talvez fosse ter o curso desejado oferecido, condições econômicas favoráveis em outro turno, porém, no jogo do campo se joga com as “cartas” disponíveis, ou seja, os capitais cultural, social e econômico que o agente possui para tentar mudar de posição no(s) campo(s) em que se situa.

O turno de oferta foi um critério definidor da escolha do Curso de Pedagogia, uma vez que isto viabilizaria trabalhar durante o dia. Este fato remete à realidade socioeconômica da estudante que necessita trabalhar para o auto sustento ou para colaborar com a renda familiar. Na verdade, esta é também a realidade de milhares de estudantes de Pedagogia e de outras Licenciaturas no Brasil.

Assim, estudar à noite é condição para ingressar e/ou permanecer no Curso. No caso da Colaboradora citada, o fato do curso ser noturno influenciou na escolha e a participação no programa de assistência estudantil lhe possibilitou a permanência. Mas, para além do aspecto econômico, outros elementos contribuíram para a permanência como a oportunidade de ressignificação de suas relações com os colegas, tendo em vista o respeito à sua identidade étnico-racial. Desse modo, por outras razões, para além da questão socioeconômica, o Curso de Pedagogia, torna-se também para esta estudante, um lugar de acolhimento de sua subjetividade e, por conseguinte, um espaço de formação.

Nesse espaço de constantes disputas, a questão racial é um outro elemento que converge com a situação socioeconômica ou, para ser mais específico, com as disputas pelo capital econômico. Sabendo-se que, historicamente, a desigualdade social no país reflete também, em grande medida, a desigualdade racial. Não haveria necessidade de um sistema de cotas se não fosse a explícita desigualdade e este tema não geraria tantas polêmicas, caso não houvesse múltiplos interesses conflitantes nesse jogo. Tais interesses são de diversas ordens: econômica, política, simbólica e cultural, portanto, constituintes das lutas sociais no campo.

Com efeito, a “escolha” pelo curso noturno de Pedagogia por muitas estudantes, predominantemente mulheres de classes sociais menos favorecidas, não é uma informação que possa ser desmembrada da reflexão sobre a constituição do campo. Estas mulheres, em grande parte são negras, trabalhadoras que se dividem entre o trabalho doméstico e outros trabalhos que lhe viabilizem o sustento ou a sua complementação. Ao escolherem o curso de Pedagogia, estando já inseridas em um campo econômico e diversos outros campos sociais, ingressam no subcampo da Pedagogia, adequando-se ou

procurando ajustar seus anseios no contexto dos campos sociais que ocupam e ao mesmo tempo tem de se apropriar das regras do campo.

As “escolhas” pelo Curso de Pedagogia podem escamotear ou escancarar conflitos de diversas matizes: econômica, de gênero, étnico-racial, cultural, enfim, por um conjunto infundável de variáveis relacionadas às posições dos agentes nos espaços sociais. Ser homem ou ser mulher, ser branco, negro ou indígena, possuir bens materiais ou simbólicos dizem muito dos elementos condicionantes das tomadas de posição, das estratégias dos estudantes para permanecer ou continuar no estado em que se encontram.

Daí que as escolhas dos estudantes, vistas como naturais e de modo simplório, podem fazer desaparecer as lutas sociais no interior dos campos. Por outro lado, se consideradas sob o prisma da complexidade de fatores que influenciam ou até podem determinar, em certa medida, essas escolhas, analisá-las, nessa perspectiva, contribui para explicitar inúmeras disputas nos campos sociais onde os agentes se situam e, por conseguinte no (sub)campo da Pedagogia, como é possível no relato dos vários colaboradores e colaboradoras.

A colaboradora nº 27 acentua que seu desejo maior em termos de Curso de nível superior era Psicologia para o qual fez algumas tentativas, incluindo a probabilidade de morar em outra cidade para poder realizar seu sonho. No entanto, devido à inviabilidade financeira, decidiu ficar na cidade e, por influências familiares, ingressou no Curso de Pedagogia que, segundo ela, apesar de não ter escolhido inicialmente, estando na reta final do Curso, sente que foi escolhida. Depois de concluir um Curso Técnico de Segurança do Trabalho e ter dificuldades de se inserir no mercado de trabalho por esta área ser predominantemente masculina, a estudante sonhou e realizou algumas tentativas de ingresso no Curso de Psicologia, o que não foi possível e a induziu para o ingresso no Curso de Pedagogia, como é possível evidenciar no seguinte trecho do memorial de formação:

[...] nem tudo aconteceu como planejado. Minha primeira dificuldade foi em conseguir um emprego na área de segurança no trabalho. Como era uma área nova aqui em Imperatriz e com pouca demanda, as dificuldades em conseguir um trabalho eram grandes, ainda pelo fato de ser mais voltado para homens. Neste mesmo período, tive ainda outra divergência com relação ao meu tão sonhado curso de Psicologia, por ainda não ter sido ofertado por nenhuma universidade pública ou privada aqui de Imperatriz. Cogitei a possibilidade de me mudar para uma outra cidade em busca do meu sonho, mas as dificuldades sempre surgiam. Como não tinha parentes em outras cidades, desisti da hipótese de sair da minha cidade natal. [...]. Algum tempo depois surgiu a chama da esperança em mim, quando uma amiga recém aprovada na Universidade Federal do Maranhão, me falou sobre uma suposta transição do curso para a capital. [...]. Desta forma, se eu tivesse matriculada em algum

curso da universidade (contanto que fosse um curso de áreas afim da Psicologia), poderia tentar esta fusão para São Luís. Nessa época, já havia feito a prova do ENEM daquele ano e resolvi fazer minha inscrição para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e então fui aprovada para o Curso de Pedagogia no ano de 2012.2. [...]. A partir daí começa a minha saga no Curso de Pedagogia. Confesso que de início não manifestei interesse pelo curso. Costumo dizer que *não fui eu quem escolheu a Pedagogia e sim a Pedagogia que me escolheu*. Não tinha dimensão da realidade acerca do curso. (MEM 08, Colaboradora nº27). (grifos meus).

Estes depoimentos são importantes para se observar como o Curso de Pedagogia se torna, a despeito das rejeições a priori, no **lugar de acolhimentos** dessa diversidade de sujeitos com suas inúmeras expectativas pessoais e profissionais. Em certa medida, este campo, cheio de controvérsias, como já venho destacando, agrega um conjunto diverso e (e talvez adverso também) de subjetividades, cujas histórias remetem a um longo percurso formativo que não pode ser ignorado durante a Formação Inicial. As relações de gênero, por exemplo, aparecem como um elemento atravessador das escolhas.

No caso da estudante acima, depois de não obter êxito na área de Segurança do Trabalho, por esta ser, em sua avaliação, um espaço de mais aceitação mais aceitação masculina, ela tentou cursar Psicologia em outras cidades fora a sua, o que também foi inviabilizado pelas dificuldades financeiras para manter-se em outra cidade longe de sua família. A pedagogia surge como uma alternativa que acolhe as necessidades da estudante em meio ao conflito de gênero na área emergente de Segurança do Trabalho com potencial de geração empregos para homens e a inviabilidade econômica para cursar Psicologia.

A pedagogia é um campo no entrecruzamento de outros campos sociais. Emerge como uma possível solução para os impasses entre as necessidades, os anseios, limites e possibilidades de uma jovem estudante na escolha de sua profissão. Os conflitos entre o desejo, o poder e as necessidades são atenuados pela abertura de um campo que se apresenta como capaz de aglutinar diversos elementos discrepantes. A Pedagogia tem sido um campo historicamente ocupado por mulheres sendo uma área profissional cuja principal ocupação é a docência comumente vista como uma profissão feminina, principalmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SOUSA, 2015). Com efeito, torna-se atrativa para jovens mulheres que muitas vezes podem ter diversos outros anseios profissionais, porém, por vários condicionantes, ingressam neste campo aberto na confluência com outros campos como econômico e político, por exemplo.

A origem popular marca uma das características comuns aos colaboradores e colaboradoras da pesquisa. Historicamente, o Curso de Pedagogia atrai sujeitos das camadas populares de modo semelhante aos Cursos de licenciatura em geral. A graduação em Pedagogia ainda tem uma particularidade: a predominância do gênero feminino, uma vez que a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental passou por um processo de feminização e na Educação Infantil, a profissão docente já se constitui feminina desde a sua origem (SAPAROLLI, 1997; SOUSA, 2011). Mulheres compõem, em sua maioria, o corpo discente do curso de Pedagogia de várias universidades brasileiras. De 32 agentes que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa, 25 são mulheres e apenas 7 homens.

Esta configuração se repete nas turmas de Pedagogia assim como o fato de que, comumente, a Pedagogia não é a primeira opção dos estudantes que muitas vezes recorrem a ela depois de não terem conseguido ingressar em outros cursos considerados como tendo mais status, tais como Psicologia, Direito, Medicina entre outros. Alguns colaboradores “optaram” pelo Curso de Pedagogia em função da nota do ENEM, e em alguns casos, houve a tentativa de mudar de curso, não ocorrendo de vido fatores socioeconômicos como é possível compreender a partir do trecho do memorial de formação da Colaboradora nº 01:

Iniciei o curso após o nascimento da minha filha, apesar da dificuldade que era no começo ficar longe dela ainda tão pequena, principalmente pela questão da amamentação. Vez por outra acabava levando-a para aula. Eu quis desistir do curso, minha mãe interveio e impediu que o fizesse. O apoio dos meus pais foi fundamental para que eu pudesse dar continuidade aos estudos, pois são eles que cuidam da minha filha para que eu possa trabalhar e estudar. (MEM 01, Colaboradora nº01).

Inicialmente, a estudante conseguiu uma boa nota no ENEM e teve a oportunidade de ingressar em um curso técnico no Distrito Federal e surpreendeu-se com o fato de que a nota lhe possibilitaria também o ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, opção que fez devido às condições socioeconômicas e incentivos da família que ponderava as dificuldades a serem enfrentadas em uma cidade mais distante. Este fato evidencia a luta econômica que impõe a muitos estudantes que tentam ingressar no ensino superior, principalmente, em se tratando das mulheres que se dividem entre a maternidade e o desejo de profissionalizar-se em alguma área. A Pedagogia aparece como uma porta de entrada mais acessível que recebe essas estudantes com essas demandas.

Mesmo depois de iniciar o Curso de Pedagogia, ainda teve oportunidades de mudanças, porém, continuou no Curso devido a estes mesmos aspectos. Em outro trecho de seu memorial, a estudante reflete sobre a realidade do Curso revela que esta não é uma realidade apenas sua, mas também de muitos de seus colegas de curso:

A turma era cheia. Lembro que existia em torno de 35 alunos e boa parte desistiu ou mudou de curso. Eu mesma ainda realizei o ENEM outras duas vezes, numa das quais cheguei a pensar em migrar para Odontologia, mas ao analisar o custo do material, mesmo sendo bolsista integral, desisti. Fui aprovada ainda para Comunicação Social, mas acabei optando por continuar na Pedagogia. **Essas indecisões sobre continuar ou desistir deste ou daquele curso é um cenário bem atual no ensino superior brasileiro**, pois estão associadas às transformações na vida do estudante durante sua trajetória acadêmica (MEM 01, colaboradora n°01) (grifos meus).

O trecho em destaque no recorte acima corrobora a compreensão de que o campo se caracteriza eminentemente pelas lutas sociais. No âmbito de um curso, que em grande parte das vezes, inclusive, não foi a primeira opção, há muitas indecisões conforme salientou a estudante. Tais indecisões podem ser retraduzidas como as dúvidas em torno do que é mais viável ou do que é mais vantajoso no conjunto dos elementos ou das circunstâncias sociais que apontam se esse ou aquele curso é mais adequado à realidade de cada estudante. Novamente, o conflito entre o querer e o poder ou ainda entre o desejo e a necessidade aparece nos relatos dos estudantes corroborando a compreensão da Pedagogia como um território de disputas em que olhar sensivelmente para as trajetórias dos estudantes é muito importante para a compreensão de sua atuação no curso.

O anseio por um lugar no mercado de trabalho, impulsionado pelos condicionantes socioeconômicos, direcionou a escolha pelo curso de Pedagogia, ainda que não fosse a profissão mais desejada. Esta é uma realidade bastante comum na vida de muitos licenciandos, conforme Freire (2006) já denunciava este paradoxo. Escolher o curso de Pedagogia em grande parte das vezes não é a primeira opção para os estudantes e, ao fazer a escolha pelo ingresso, a permanência passa a ser um desafio contínuo ao longo do curso, inclusive quando do processo de conclusão, o que inclui a elaboração do TCC e a realização dos estágios supervisionados obrigatórios.

A colaboradora n°26 representa mais um exemplo desses conflitos dos estudantes em torno do desejo de ingressar em um determinado curso de nível superior e, dadas as condições inviáveis, opta pelo curso de Pedagogia.

No ano de 2011 fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fiz até uma boa pontuação. Poderíamos escolher dois cursos para concorrer a uma vaga. [Eu] me interessei por Pedagogia. Foi a minha primeira opção. Em 2012, ingressei na faculdade e na turma que formamos, a maioria não tinha Pedagogia como primeira opção, mas foi o curso que a nota permitiu escolher. No primeiro dia de aula, percebemos que muitos não tinham escolhido o curso por aptidão, mas sim pela possibilidade de ter um curso de nível superior. Usaram muito a expressão: “caí de paraquedas aqui”, ou seja, minha turma foi formada, em sua maioria, por pessoas que não escolheram a Pedagogia, mas sim a nota do ENEM escolheu por eles. (MEM 02, Colaboradoranº26).

“Foi a minha primeira opção” é uma afirmação que contrasta com um trecho anterior a este no memorial, ocasião em que a estudante afirma que durante o Ensino Médio desejava cursar Psicologia, o que não era viável por não ter o curso em sua cidade e não ter condições econômicas para cursar em outra cidade distante. Este fato se repete com as colaboradoras n.º 26 e 27: um desejo inicial de cursar Psicologia, redirecionado pelas condições socioeconômicas para o ingresso no curso de Pedagogia. Em outro trecho anterior a este acima, a colaboradora nº26 também afirma esse mesmo desejo e fornece mais elementos para esta reflexão sobre os embates anteriores ou mesmo simultâneos à entrada no curso de Pedagogia.

A partir do Ensino Médio, já se começa a ter um pensamento mais longe, **é os últimos anos para poder ingressar na faculdade, é o momento que você já para pensar qual campo profissional você quer atuar.** No meu caso antes de terminar o ensino médio tinha uma pretensão, que era cursar Psicologia, mas alguns fatores fizeram com que essa escolha não fosse concretizada, umas delas foi o fator “Distância”, na época nenhuma faculdade em Imperatriz oferecia o curso. a cidade mais propícia seria São Luís, porém, não teria como me manter na cidade. Foi passando o tempo e consegui concluir o Ensino Médio, mas por não ter uma segunda opção de curso, passei exatamente quatro anos somente trabalhando e fazendo cursos profissionalizantes. (MEM 02, Colaboradoranº26).

Segundo a estudante, há um momento para pensar qual campo profissional se pretende atuar e esta afirmação me leva a refletir sobre o fato de que o período de conclusão do Ensino Médio é também uma etapa que se configura como um rito institucional em que se institui identidades (BOURDIEU, 1982). Ou seja, há uma expectativa de que uma vez vivenciada a experiência institucional, o agente corresponda ao que se espera de sua nova titulação. De acordo com Bourdieu (1982, p.60) entretanto, “a instituição consiste em atribuir propriedades de natureza social que deve aparecer como propriedades de natureza natural”.

Dessa forma, muitos aspectos das desigualdades são escamoteados por essa naturalização. Uma mulher, jovem e estudante de origem popular, se percebe no conflito entre os desejos e suas possibilidades. Em outra parte de seu memorial, acentuou que atrasou disciplinas em função de dificuldades de conciliar o trabalho com as atividades na universidade. Trabalhadora do comércio na cidade, a estudante nem sempre conseguia acompanhar a demanda de leituras e chegar à universidade no horário devido das aulas.

O direcionamento para a Pedagogia, cuja atividade principal é a docência, contrasta com a atuação na área comercial, realidade bastante comum entre os estudantes de Pedagogia. O campo da Pedagogia, portanto, agrega agentes de diferentes origens com disposições (*habitus*) as mais diversas. O campo se caracteriza assim como um espaço social dessa diversidade de sujeitos e suas demandas.

O lugar de fala da estudante é o de quem depositou na escola a expectativa de obter meios para melhorar as suas condições de vida, o que replicou com relação à universidade, esta instituição por meio da qual a estudante entende que seria possível adquirir saber e, com isso, possivelmente, ascender socialmente. Os relatos dos estudantes em seus memoriais possibilitam uma leitura remetente aos conceitos de Bourdieu (1998): capital, social e capital cultural em que o autor reflete sobre as condições desiguais de acesso ao ensino superior:

Vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

O autor reflete sobre as condições de acesso ao ensino superior na França em um contexto mais antigo e não menciona cursos específicos. Imagine-se, pois, décadas depois destes escritos de Bourdieu, a sua aplicação ao contexto do ensino superior brasileiro. Deve-se considerar que houve políticas de acesso e permanência, contudo, este acesso continua desigual em certa medida, pois é como se houvesse uma certa destinação para os alunos das classes menos favorecidas que, não tendo ou tendo poucas chances de ingressar no curso que almeja, opta (ou acata a condição) de ir para o curso que se mostre mais acessível ou que acolha dentro das suas especificidades, ou melhor dizendo, em termos bourdieusianos, considerando-se o seu volume de capital social, cultural e econômico.

Desta forma, quando os estudantes escolhem o curso de Pedagogia, na verdade, eles não escolhem e sim são ‘escolhidos ou acolhidos como expressam vários colaboradores da pesquisa nas entrelinhas de suas falas e a colaboradora nº 27 quando afirma que ela mesma não escolheu a Pedagogia e sim esta que lhe escolheu. A colaboradora nº03 reflete sobre este fenômeno em seu memorial de formação, colocando-se como exemplo de contraposição juntamente com outros poucos colegas.

4.2 “Muitos colegas desistiram...”: desvalorização e evasão

Vários colaboradores salientam que muitos colegas desistem do curso para ingressar em outro curso e/ou por não construírem uma identificação com o curso de maneira que a temática da evasão surge com certa recorrência nas falas de alguns colaboradores, conforme já prenciei nos depoimentos analisados acima. Vale salientar que estes alunos colaboradores e colaboradoras desta pesquisa são todos concludentes do Curso de Pedagogia que não se resignaram a estímulos internos ou externos pela desistência. A Colaboradora nº 03, por exemplo, reflete sobre este fenômeno em seu memorial de formação, colocando-se como um exemplo de contraposição aos casos de evasão, cujas razões não são, segundo ela, difíceis de conhecer.

O motivo de tantas desistências nunca foi uma incógnita. A maior parte desses alunos apenas migrou para outros cursos, muitos dentro da própria Universidade. Isso porque, até mesmo nos primeiros dias de aulas, algumas falas de professores nos desencorajavam, não só eles, os alunos entre si também, debatiam sobre a **desvalorização do curso** (*grifos meus*). (MEM 03, Colaboradora nº03).

A desvalorização do curso de Pedagogia e da docência são argumentos explícitos para explicar a evasão de alunos dos cursos de licenciaturas. É claro que existem muitos outros fatores que influem nas representações sobre a Pedagogia e na relação que os estudantes constroem com esta área de conhecimento, cujo foco de atuação são os processos educativos (LIBÂNEO, 1994;2010), no entanto, a histórica desvalorização ratificada pelas condições de trabalho precárias e baixos salários são elementos que, no jogo de reprodução das estruturas de produção, marcam também as escolhas dos estudantes. Sim. O curso de Pedagogia, a despeito de ser um lugar de

acolhimento para muitos alunos e alunas oriundos das classes populares como refleti no tópico anterior é também, de forma paradoxal, um lugar de desistências em virtude da desvalorização. Este é um campo que “sobra” para aqueles que não galgaram uma inserção mais efetiva em outros campos.

Por outro lado, os estudantes que permanecem no curso e conseguem refletir sobre as contradições no campo da Pedagogia, demonstram que vivenciaram experiências e adquiriram conhecimentos, portanto, ampliaram e acumularam certo volume de capital cultural durante o curso e tornam-se mais aptos a perceber melhor as lutas no campo. Na perspectiva da formação do professor pesquisador crítico e reflexivo, isto é um elemento positivo, porquanto sinaliza que os agentes em formação têm conseguido se dar conta dos limites e possibilidades no campo e, portanto, de suas contradições, o que, em certa medida, propicia a reflexão crítica, ou melhor, a formação de um profissional crítico e reflexivo. É o que é possível afirmar sobre os que permanecem.

Os colaboradores da pesquisa remetem a este fenômeno da evasão e da desvalorização ao mesmo tempo em que informam suas ressignificações deste lugar que decidiram ocupar, enquanto outros sujeitos não se sentiram acomodados e, incomodados com os problemas que identificam na área, acabaram evadindo-se do curso.

Os remanescentes que estão no processo de conclusão do curso demonstram, na verdade, uma postura resiliente que os ajuda a permanecer no curso, mesmo com dificuldades. O relato da colaboradora nº03, acima, é bastante elucidativo neste sentido. Na contramão de desestímulos pelos próprios docentes nos momentos iniciais do curso, conforme relatou a estudante acima, da percepção das desistências de outros colegas e a compreensão de problemas enfrentados na profissão, é evidente o desenvolvimento de uma postura resiliente durante o curso, corroborado pela permanência e por esta reflexão que os estudantes trazem em seus relatos.

Estou procurando focar a caracterização da Pedagogia como Campo no sentido da Teoria do Campo de Bourdieu. Desta forma, ao analisar e discutir uma unidade de sentido, como no trecho citado acima, quero evidenciar os tensionamentos paradoxais do campo a que estes estudantes são expostos antes mesmo do ingresso no curso, cujos mais atentos, ao utilizar um binóculo bourdieusiano, perceberá como a Pedagogia se constitui (e eu diria que quase de forma irrefutável) em um campo, cujas regras têm de ser apropriadas pelos seus agentes nas suas diferentes posições.

Para permanecer no campo ou obter uma posição mais desejável, cada agente tem de se apropriar das regras do jogo, mesmo que tais regras não sejam ditas de modo

explícito. Compreender as regras, no todo ou em partes, é condição *sine qua non* para permanecer no campo e/ou mudar de posição. Na continuidade do memorial de formação citado acima, outro trecho corrobora essa compreensão de que os agentes no campo se resignam-se ou modificam-se à medida que se apropriam das regras.

Mas o tempo foi passando, passamos por períodos e creio que a maioria foi se adaptando e se reconhecendo no curso, inclusive eu, **que comecei a entender todo o meu percurso** como estudante até ali. Entendi como a teoria realmente dá um aparato para o aluno compreender sua jornada e tudo que vivera como estudante até então. [...]. Reconheço que na minha jornada acadêmica, tive algumas falhas, principalmente quando comecei a trabalhar em uma determinada empresa. Nesse período, só chegava atrasada porque o horário que eu saía da empresa não permitia que eu chegasse no horário certo. Daí então, desandou muitas coisas: reprovações por falta, falta de tempo para fazer os trabalhos pedidos em sala de aula, não dava para participar dos seminários, principalmente, por questões de horários entre outras coisas. O certo é que fui atrasando nas matérias, minha turma avançando e eu tentando me recuperar (**MEM03, colaboradora nº26, grifo meu**).

Este trecho diz muito sobre os tensionamentos no Campo da Pedagogia que reverberam na trajetória acadêmica dos estudantes. Há ditos, mas também há muitos não-ditos. “O não-dito, neste sentido, faz parte do discurso que não é a palavra” (SILVA, 2008). A estudante diz claramente de seu ajustamento ou desajustamento às determinações do curso. Quando diz que começou a entender o seu percurso, à luz do pensamento de Bourdieu (2005), é possível afirmar que a estudante estava compreendendo a sua posição no campo ou, em outras palavras, se apropriando das regras do jogo. Um não-dito, que é possível depreender do dito, no recorte acima, em interlocução com uma leitura mais ampla do contexto de formação dos estudantes, se refere a um sentimento de auto responsabilização que lhe foi imposto pelas próprias condições contextuais a que está submetida. Há, pois, um tensionamento por parte da estudante que toma para si uma certa culpa quando diz reconhecer falhas em sua jornada acadêmica, mas ao mesmo tempo justifica as impossibilidades impostas pela realidade de seu trabalho.

No memorial, a estudante também faz menção ao modo como os professores se relacionam com esta realidade, contudo, retomarei este trecho mais adiante quando da discussão sobre as interações da formação inicial com as trajetórias. Percebo assim, de antemão, que os tensionamentos próprios do Campo da Pedagogia aparecem tanto na superfície da análise das relações entre a formação inicial e as trajetórias dos estudantes, como também na sua profundidade. Quanto mais mergulho nas trajetórias, mais vou me

dando conta de que a Pedagogia é um campo com muitos paradoxos e tensionamentos e me convenço de que há muitas relações que, para serem melhor compreendidas, requerem análises mais acuradas. Se por um lado, o Curso de Pedagogia pode ser visto como um lugar de acolhida para aqueles que, em meio a diversos condicionantes, foram impelidos a optar por esta área de atuação profissional, por outro, este mesmo lugar pode ser visto também como um ambiente de desistências e evasão.

Por mais paradoxal que isto possa parecer, são os que permaneceram quem fornecem esta compreensão como é possível evidenciar no relato da colaboradora nº01, que almejava cursar Odontologia e tendo tido a chance de mudar para outros cursos, optou por permanecer no Curso de Pedagogia, conforme citado no tópico anterior deste capítulo.

Ao informar que boa parte dos colegas desistiram e que ela, mesmo tendo tido a chance de mudar de curso, decidiu permanecer, a estudante revela os conflitos porque ela e muitos de seus colegas passam no que se refere a ingressar no Curso de Pedagogia e dele desistir ou continuar. A colaboradora nº12 também demonstra esses conflitos quando informa que mesmo se identificando com os cursos da área de ciências exatas e, tendo havido a oportunidade de ingressar no Curso de Física, ressignificou sua escolha e optou por permanecer no Curso de Pedagogia.

Como egresso do Curso de Pedagogia e depois sendo professor do curso, ao imergir nas histórias desses estudantes, sou envidado a fazer uma análise que articule ao mesmo tempo uma atitude de exotopia (BAKHTIN, 1997) e outra que não negue minha inserção e me possibilite o diálogo com essas histórias e minha própria história como pedagogo.

Assim, Josso (2010) me fornece uma saída para este impasse ao postular que as experiências são formadoras quando acompanhadas de uma reflexividade que, por sua vez, coaduna com a tomada de consciência do próprio potencial da consciência no processo formativo. Neste sentido, as experiências individuais, numa interlocução com os contextos socioculturais à sua volta e, portanto, com as experiências de outrem, possibilitam uma análise heurística das narrativas e trajetórias formativas.

A partir desse diálogo, me sinto à vontade para analisar as trajetórias sob dois ângulos: de fora das histórias, considerando as particularidades de cada um, e de dentro, ao me encontrar com vários aspectos congruentes e similaridades que se fazem presentes tanto na trajetória dos estudantes quanto na minha própria trajetória formativa. Os contextos são distintos e as histórias são todas bastante particulares, contudo, guardam entre si semelhanças que também revelam facetas de aspectos gerais da formação em

Pedagogia. Fiz esta consideração para me autorizar a dizer que visualizo, nas histórias dos estudantes de Pedagogia, congruências e incongruências que reportam à minha trajetória como estudante deste mesmo curso e depois professor e pesquisador trabalhando como agente da formação de novos pedagogos.

É impossível alhear-me a esta relação e é neste sentido que as histórias dos estudantes me convocam a refletir sobre as suas narrativas, localizando elementos ou disposições psíquicas como resistência, resiliência, resignação ou, em outro polo, desistência, desânimo e evasão. O convívio dessas disposições díspares que, ao mesmo tempo parecem ser iguais nas histórias, possibilitam enxergar e compreender a Pedagogia como um lugar de acolhimento destes sujeitos com suas histórias, mas também de desistência, evasão, em virtude de fatores tais como a desvalorização da profissão, dentre outros inúmeros. Perceber essas disparidades e similitudes me induz, semelhantemente, a compreender a Pedagogia como um território disputas, o que passo a discorrer no próximo tópico.

4.3 “*Um me disse que era assim e outro disse que era de outro jeito*”: Pedagogia como um território de disputas de concepções

As características que venho enumerando até aqui por meio das trajetórias dos estudantes de Pedagogia vem corroborando a compreensão da Pedagogia como um Campo em que os estudantes têm de perceber suas posições como agentes, apropriarem-se das regras e desenvolver estratégias para se manter no campo ou alterar essas posições. Talvez um dos primeiros desafios dos estudantes seja justamente compreender a Pedagogia como campo, ou seja, como um território nem sempre consensual já que também apresenta dissensos. Durante a roda de conversa com os estudantes, eles apontaram não somente posturas distintas por parte dos docentes como também orientações e concepções diferentes, por sua vez, acerca dos mesmos procedimentos. A observação durante a roda de conversa, é bastante exemplar nesse sentido:

Porque aqui eu tinha esse problema. Cada professor tinha esse problema. Cada professor era uma exigência! Não, não é assim. A forma não é essa. Aí eu já entreguei para o professor da outra disciplina e ele aceitou dessa maneira. Então, não exige uma forma padrão (**Roda de Conversa, colaboradora nº09**).

Neste relato, a estudante reclama que a falta de uma padronização nas orientações e nos modos como cada professor concebe os trabalhos acadêmicos, dificulta a compreensão por parte dos estudantes e, segundo a colaboradora nº10, também durante a roda de conversa, “realmente nós chegamos aqui na grande maioria completamente despreparados para essa questão de desenvolvimento da escrita.” Os relatos dos estudantes mostram de forma explícita suas preocupações vividas na relação com os docentes, tendo as divergências a que se expunham.

Por outro lado, de modo mais ou menos implícito, os estudantes revelam como, no Campo da Pedagogia (e isto não é uma particularidade exclusiva deste campo), há constantes conflitos sobre o modo mais ou menos correto de realizar esta ou aquela determinada atividade. O que os estudantes talvez ainda não tivessem compreendido é que, no jogo das interações sociais e das relações de poder, divergir ou convergir é próprio da dinâmica dos espaços formativos, ou melhor dizendo, dos espaços onde diferentes sujeitos leem e compreendem os fenômenos também de diferentes maneiras.

Ao refletir sobre esse relato, fui remetido à lembrança de uma vivência no âmbito de uma turma de Pedagogia do PARFOR, na ocasião em que, juntamente com outros professores participava de um conjunto de bancas examinadoras de TCC's. Ao comentar sobre os trabalhos, alguns professores criticavam o fato de haver trabalhos que finalizam com o título “Considerações Finais” e outros com o título “Conclusão”. Exposta a situação, o grupo de professores se dividiu entre aqueles que entendiam que ao final deve ser escrito mesmo “conclusão”, pois se trata de encerrar a pesquisa e responder cientificamente à questão-problema formulada, e os demais professores que defendiam que, ainda que se trate do desfecho da pesquisa, não se trata de um encerramento da questão. Segundo esses últimos, isso ocorre na medida em que o processo de produção de conhecimentos científicos é dinâmico e o termo “considerações finais” indica justamente essa dinâmica e abertura para o fato de que o mesmo problema pode ser compreendido sob diferentes perspectivas. Além disso, eles alegavam ainda o fato de que o processo de desvelamento da questão na verdade nunca se encerra, ficando em aberto como em uma espécie de espiral que possibilita um processo contínuo de produção do saber.

Na ocasião, eu refleti bastante sobre essa discussão e fiquei a me indagar: se entre nós professores estávamos travando aquele grande embate sobre uma questão relativamente simples, qual seja, a forma como se deva denominar a última seção de um

trabalho acadêmico, como, então, isto se processa para os discentes se não lhes for dito que há diferentes perspectivas? O que é visto como incorreto por um e certo por outro na verdade, e em grande parte dos casos, são apenas formas diferentes de pensar e compreender a partir dos vários paradigmas implícitos ou explícitos a que se filiam. É nesse sentido que se faz necessário, em uma visão crítica (FREIRE, 1982), o conhecimento e reconhecimento de diferentes formas de ler o mundo e isto se aplica igualmente ao desenvolvimento da escrita, às trajetórias dos estudantes e tantos outros aspectos envolvidos na realidade.

Em outro momento da roda de conversa, a colaboradora nº 09 expôs sua opinião sobre a possibilidade de a elaboração da monografia ser realizada em coautoria (em grupos, na verdade), prática que, segundo ela, é aceita em outras instituições. A estudante reivindica que assim como grande parte dos trabalhos acadêmicos foram realizados em grupo, a monografia também poderia ser produzida em pequenos grupos compartilhando vivências em uma prática colaborativa. Com isso, a estudante também revela a sua angústia de ter de realizar o trabalho e perceber que, por mais que esta seja uma prática aceita em outras instituições, na sua universidade não é aceita.

Por isso que eu digo que a monografia não devia ser escrita sozinho {risos} porque uma vivência vai ajudar a outra vivência e vão se complementar. A partir do momento que você se ver sozinho produzindo uma coisa eu sinto falta de ter alguém para me situar, as vezes é para colocar assim tal, trocar uma ideia na verdade e acaba fluindo até mesmo um diálogo com a outra pessoa acaba fluindo melhor, a minha produção no caso eu acho ruim fazer trabalho só. **(Colaboradora nº09, Roda de Conversa).**

Seguindo a fala da estudante, senti a necessidade de fazer uma intervenção e explicar o significado de monografia informando-a que mono é um prefixo que significa um e grafia significa escrita. Portanto, o termo monografia quer dizer grafia sobre um tema, o que foi ratificado pelos demais colegas. A referida estudante mostrou-se admirada com a nova informação e afirmou que até então esteve equivocada e que essa compreensão ia de encontro à sua ideia defendida de que as monografias deveriam ser trabalhos coletivos. A estudante apresentou este argumento expondo o seu sofrimento de ter de escrever o trabalho sozinha, mas demonstrou também um equívoco ao pensar que o prefixo “mono”, que significa um único autor e é surpreendida ao ser informada que monografia significa a escrita sobre um único tema.

Observa-se que no entremeio das concepções sobre o que é ou como deve ser a realização do TCC, um conhecimento considerado basilar, e no caso do significado já convencionalizado na comunidade acadêmica, o de que a monografia é um trabalho acadêmico elaborado individualmente, conforme a própria origem etimológica da palavra, era desconhecido pela estudante.. Desse modo, ela demonstra ter ficado um pouco desconcertada com a nova informação e concluí que ela tem de enfrentar o “leão” da monografia sozinha e, nesse interim, apropriar-se das regras do jogo ou, em outras palavras, reconhecer a sua posição no campo.

Ainda que haja práticas e opiniões distintas sobre a realização individual ou coletiva da monografia, terá de adequar-se às determinações que, nesse contexto, estão postas. Neste jogo em que têm de responder às determinações do campo, os estudantes vão, progressivamente, apropriando-se da dinâmica do Campo da Pedagogia e de outros campos como o próprio campo científico. Este tem como característica a disputa de concepções, o que não é demérito, mas um aspecto constitutivo do campo, o que o identifica como um território de embates sobre o modo como cada agente entende que deva ser. Aos poucos, os estudantes compreendem essa dinâmica como se pode depreender dos trechos seguintes durante a roda de conversa:

Geralmente a nossa escrita até o ensino médio é você compreender um assunto e falar sobre ele. Quando chega na universidade claro, você falar sobre aquele assunto, mas você vai ter que refletir e você vai ter que procurar entender também quem pensa ao contrário, aí você vai ter que estudar mais, diferentes pontos de vista. Acho que aí onde está a maior dificuldade porque como ela está falando é melhor você compreender conversando com um colega na escrita também a mesma coisa conversando com os autores só que é uma tarefa solitária. **(Roda de Conversa, colaboradora nº01).**

Este relato demonstra que a estudante tem clareza de que passou de um contexto para outro e que esta mudança se fez acompanhar de modificações no modo de escrever porque, afinal, em sua compreensão, a produção textual na universidade exigirá reflexões mais consistentes, o que por sua vez, demandará o estudo de diferentes perspectivas sobre um determinado ponto de vista, algo característico da escrita na universidade, que, pelo exposto, observo que há uma internalização das regras do jogo no campo e entre outras atividades envolve também escrever. No âmbito das correlações de forças entre os agentes, há diferentes modo de se portar inclusive com relação à escrita. A mudança institucional do Ensino Médio para o Ensino Superior se faz acompanhar da

necessidade de compreender as demandas da nova etapa e internalizar uma outra cultura do campo, inclusive no âmbito da atividade de escrever.

Sobre estas mudanças, Bazerman (2018) reflete que enquanto no Ensino Médio as experiências de escrita dos estudantes estão mais limitadas pelas prescrições curriculares e, por isso, mais dependente de uma instrução mais diretiva dos professores, “a escrita acadêmica na universidade, no entanto, desafia os estudantes a inovar significados e planos para começarem a formar as identidades sobre as quais construirão carreiras” (BAZERMAN, 2018, p.116).

Esse contexto de mudança de uma etapa educacional para outra, em que o estudante precisa se apropriar de novas regras (posturas, práticas, formas etc.) relacionada à escrita é o mesmo em que se insere o subcampo da Pedagogia, ou seja, o campo científico e o campo educacional. Dessa forma, não se pode negar o trânsito dos agentes entre os campos. Já inseridos ao longo da trajetória no campo educacional, adentram no campo/subcampo da Pedagogia e, por sua vez, não tem como alhear-se ao campo científico. Nesse sentido, os estudantes são envidados a se apropriar das regras, simultaneamente no subcampo da Pedagogia e no campo científico e, nesse processo, aprender sobre as diferenças nos modos de escrever se distingue que na educação básica e na universidade e nesta última exige o desenvolvimento de novas competências, tais como a necessidade de considerar diferentes perspectivas sobre um fenômeno, por exemplo.

Articulando essa compreensão do autor sobre a intervenção da escrita acadêmica na formação de identidades profissionais com a Teoria do Campo de Pierre Bourdieu, é possível afirmar que essa transição que a universidade faz entre o Ensino Médio e a inserção dos estudantes nos sistemas de formação profissional é, em certa medida, um rito de instituição (BOURDIEU, 1982) de um campo a outro e isto implica a apropriação pelos agentes estudantes de sua posição no campo e dos modos como funciona. Neste sentido, ao afirmar que a escrita na universidade exige aprender a lidar com diferentes pontos de vista, a estudante sinaliza uma aprendizagem do *modus operandi* do campo da Pedagogia e sem descolar deste, apreende também o campo científico. A fala da colaboradora nº10 contribui para corroborar esse processo de transição a que Bazerman (2018) se refere e à tomada de posição no campo, que compreensão que abstraio de Bourdieu (2004a).

Eu vejo que volta naquela questão que a colaboradora nº01 falou para leitura e escrita reflexiva né? Quando fala aqui o enunciado fala a respeito da mecanização da escrita na educação básica, de todo processo da educação básica quando você chegar na universidade você tem o direito de exercer sua reflexão e é o que pode ser uma dificuldade imediata porque você é adaptado automaticamente para mecanização de instrução de escrita, já tem tudo pré-pronto para você fazer. Aí você chega na universidade você se depara com um momento de que é você {ênfase na entonação da voz}. Está ali [e] você vai fazer uma interpretação sobre o que é apresentado e você vai escrever sobre aquilo ali. É o teu ponto de vista, é o teu olhar para aquela situação e você com certeza, a pessoa, nesse momento se sente perdida porque não tem esse hábito de refletir e desenvolver o que é seu propriamente dito mediante a situação envolvida. É uma grande dificuldade, mas que vai se desenvolvendo a prática você vai exercendo essa prática da reflexão, do posicionamento, relacionada a diversas questões sociais acadêmicas e o que vai resultar no desenvolvimento dessa necessidade de aprender a refletir, de aprender a ter autonomia sobre a tua escrita. (**Roda de Conversa, colaboradora nº10**).

As falas evidenciam a compreensão da necessidade do desenvolvimento de uma atitude reflexiva para escrever na universidade sobre os diversos temas que são colocados. Ao mesmo tempo denunciam uma história de um ensino e aprendizagem de uma escrita mecanizada que não subsidia essa reflexividade. Se antes, na Educação Básica, tudo vinha pré-pronto, agora na universidade exige-se se essa atitude mesmo que ela ainda seja uma construção parcial ou totalmente nova para grande parte dos estudantes. No espectro das reflexões que venho fazendo a partir da articulação entre as vivências como docente do curso de Pedagogia, as leituras em Bourdieu e outros autores e agora as narrativas dos estudantes, ousou afirmar (ou pelo menos conjecturar) que os estudantes mostram o campo da Pedagogia como uma arena de embates no âmbito pedagógico, político, ideológico e científico.

E aí já caiu por terra também, voltando um pouquinho na política, aquela ideia de que a gente é doutrinado né? Vocês têm ouvido falar que os alunos das universidades federais são doutrinados, ouviram? Sendo que é justamente o contrário, a gente vem doutrinado chega aqui a gente é instigado a não só ler os textos. Ler os textos e refletir sobre a realidade, eu penso que por mais que seja doloroso, mas para a gente é muito importante. (**Roda de conversa, colaboradora nº01**).

O campo da Pedagogia assim como os campos científico, político e econômico carregam suas marcas próprias. Contudo, um aspecto em comum é o fato de se constituírem como um território de disputas e perceber esse aspecto em si já implica uma evolução do agente no campo do ponto de vista de se perceber no campo, tomar posição e lançar mão do capital cultural, social e /ou econômico disponível para

desenvolver estratégias de reprodução ou reconversão de capitais e manter ou alterar esta posição. “O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações, etc., que são, no entanto relativamente independentes das pressões sociais do mundo social global que os envolve” (BOURDIEU, 2004a, p. 21). Evidentemente que, segundo o autor, cada campo ou subcampo possui suas propriedades específicas, o que não significa, porém, que não haja congruências e incongruências entre cada um deles. Conforme discorri no segundo capítulo, a partir da Teoria do Campo de Bourdieu, é apropriado conceituar a Pedagogia como subcampo do campo da educação que interage com outros campos. O subcampo, sendo uma subdivisão do campo, continua a se constituir em um espaço social de correlação de forças. Portanto, a denominação de campo para a Pedagogia continua a fazer sentido, conquanto que seja compreendido como um campo (um subcampo) contido no campo da educação.

É interessante notar que ao mesmo tempo em que se evidencia a percepção do campo da Pedagogia como um território de disputas pelos estudantes, esta percepção aponta para a construção de habilidades ou de reconversão de capitais que, por sua vez, implicam na incorporação de *habitus* que reverberam em seus processos formativos. Isto acontece porque as novas posições dos estudantes, enquanto pertencentes ao campo na condição de discentes de um curso de ensino superior, os impelem a perceberem e se apropriarem das regras do campo e incorporá-las de modo consciente ou inconsciente por meio da ampliação de capital social e cultural. Este processo se expressa pela construção de novos ou conservação de antigos *habitus*. E neste sentido, as narrativas dos estudantes à luz da teoria do Campo de Bourdieu, me levam à compreensão de que a Pedagogia também se constitui como um espaço de emancipação e formação ou vice-versa. Considerando que o centro do objeto de estudo desta tese é a formação de pedagogos, essa característica merece um tópico específico e com ela fecho essa caracterização do campo da Pedagogia para, finalmente, adentrar nas incorporações de *habitus* de escrita pelos estudantes.

4.4 “O curso escancarou oportunidades”: a Pedagogia como espaço de formação e emancipação

As características elencadas até aqui a respeito do campo da Pedagogia a partir das narrativas dos estudantes parecem mostrar um contínuo de ambiguidades na medida em que o espaço que se configura como lugar de acolhimentos de demandas e expectativas é onde também há desistências em virtude da histórica desvalorização e ainda um território de disputas. Poder-se-ia indagar se, sendo este espaço marcado por esses paradoxos, como é possível pensar o processo formativo dos futuros pedagogos? Em uma visão aplicacionista em que, conforme Tardif (2002) denuncia, formar é unicamente instrumentalizar os futuros docentes para aplicação de técnicas, uma formação que apresente ambiguidades, seria incompatível. Contudo, a partir de uma perspectiva crítica como a de Alarcão (1996), perceber os espaços de formação de professores como espaços com múltiplas perspectivas, é bastante profícuo para a promoção de um elemento fundamental para a formação de professores que consiste no desenvolvimento de uma atitude reflexiva frente aos fenômenos. A reflexividade, portanto, torna-se elemento fundante do processo formativo.

Sob este olhar, as narrativas dos estudantes, ao desvelar embates e paradoxos do Campo da Pedagogia, mostram também o potencial deste campo para a formação profissional dos futuros pedagogos, por meio da reflexão, inclusive, sobre essas (in)congruências. A universidade submete os agentes à reflexão, conforme se pode depreender no seguinte trecho:

É questão de cada um a partir do momento que a universidade, eu acho que até falei na minha entrevista, é ... um momento muito decisiva, uma fase muito decisiva na vida da pessoa no seu ponto de vista ideológico, ponto de vista social e vem essa questão é a colaboradora nº01 falou da **reflexão** que nós estamos submetidos aqui dentro da universidade de uma maneira completamente diferente porque nós chegamos aqui já na fase mais madura né? Alguns nem tanto, mas enfim {risos}, essa questão que a colaboradora nº01 colocou é muito importante, se remete a isso nós estamos aqui. Nós **adentramos completamente crus** e é decisão nossa como acadêmico se tornar um bom pesquisador ser o aluno que vai ter mais dificuldade ele vai buscar superar essa dificuldade que atribui ao ensino que teve lá atrás ou ser o aluno que tem essa dificuldade, ele não reconhece ou reconhece mas não quer buscar meios para a superação. (**Roda de conversa, colaboradora nº10**) (**grifo meu**).

A universidade, como um ambiente que submete os estudantes à reflexão, parece-me que vai sendo compreendida como um espaço de formação de pesquisadores, pois ao mesmo tempo em que os estudantes inicialmente tomam consciência do caráter reprodutivo de suas atividades escritas no Ensino Médio, reconhecem que no Ensino Superior, há um chamamento ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva. Uso o termo

desenvolvimento, intencionalmente, para informar que se não se trata na universidade de um início da atividade reflexiva dos estudantes, uma vez que antes, na Educação Básica, com todos os seus contrastes e o “reprodutivismo” das práticas de ensino e aprendizagem, isso não significa a ausência de reflexão por parte dos sujeitos em diferentes momentos de suas trajetórias formativas. Como afirma Freire (2007, p. 107), “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece, de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não” e, com isso, quero dizer que, ao contrário da afirmação da estudante de que chegam “completamente crus” à universidade, há algum grau de autonomia (de capacidades de refletir, escrever e tomar decisões etc.) que precede a compreensão de que é “decisão nossa como acadêmico se tornar um bom pesquisador”. Inclusive esta mesma compreensão denota que a universidade, e aqui chamo atenção para o Campo da Pedagogia, de modo mais específico, se constitui como um espaço de emancipação e formação.

As narrativas dos estudantes evidenciam que a trajetória anterior à entrada na universidade, é um contínuo de construção de expectativas e elaboração de representações em meio às condições socioculturais e econômicas a que estão submetidos. Neste sentido, a chegada ao “universo acadêmico” representa encontro com outra realidade e demandas em que ao mesmo são novas, podem ser também antigas.

Explico melhor. Quero dizer que, ao se deparar com as exigências da academia em parte ou totalmente desconhecidas, os estudantes visualizam novas demandas acerca das quais são desafiados a responder por meio de aprendizagens diversas, especialmente da escrita. Contudo, os estudantes trazem consigo de suas trajetórias, desejos, expectativas, representações antigas que podem ser acomodadas ou defrontadas com as novas e este embate entre o sujeito que vem da Educação Básica e o que vai formar-se profissionalmente na graduação é eminentemente formativo. Ou seja, o entrecruzamento das histórias dos estudantes com a “nova cultura” acadêmica é um elemento propulsor de uma nova história formativa ou, simplesmente, da continuidade da trajetória formativa que se iniciou desde muito tempo. O relato da Colaboradora nº 03 é emblemático neste sentido e contribui para corroborar esta ideia.

Para mim, o curso de Pedagogia e a instituição sempre escancararam as portas de oportunidades, e as disciplinas ofertadas sempre foram de grande interesse para mim. Devido ao curso, consegui trabalho em escolas particulares, outros intermediados pela Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, ambas me permitiram ter experiências nos diferentes níveis da educação básica, e que para mim, foram experiências valiosas, além de me tornar bolsista no Programa

Institucional De Bolsa De Iniciação à Docência- PIBID Interdisciplinar atuando em grandes escolas de imperatriz, tanto de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio por um período de quase três anos. (MEM 03, Colaboradora nº15).

A partir de um olhar bourdieusiano, “escancarar oportunidades” pode ser visto como estratégias de reprodução ou de reconversão de capitais. Isso significa dizer que, diante das estruturas objetivas postas nos campos, quer em um plano consciente, quer em uma dimensão inconsciente ou em ambos, a estudante, sendo uma agente de sua formação, toma conhecimento/consciência de sua posição no campo e aciona disposições que lhe proporcione não apenas estar no campo, mas podendo também modificar esta posição. A estudante faz assim uma combinação de seus desejos subjetivos com os limites e possibilidades objetivas que o campo lhe oferece.

Observa-se assim no gosto pelo curso, a vontade de crescer mediante as oportunidades que são percebidas, um *habitus* operando no processo formativo da estudante, pois o *habitus* enquanto princípio gerador de práticas é esta estruturação do agente frente à estrutura que lhe está posta no campo e no mundo. “O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2008, p. 21-22).

Se o *habitus* é este princípio gerador de práticas e estas, por sua vez são formativas, fica evidente que analisar a relação entre o campo e os *habitus* ou ainda entre as estruturas sociais objetivas do mundo social (ou do campo) e os agentes contribui para elucidar a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita de escrita dos estudantes. É possível, assim, ler as narrativas dos estudantes perscrutando, nelas, pistas para compreender a formação inicial em Pedagogia e sinalizar direções com relação ao ensino e aprendizagem da escrita em todo o processo formativo desde a educação básica ao Ensino Superior e, posteriormente, na atuação profissional dos futuros professores.

Busquei caracterizar nesta seção, o Campo da Pedagogia em que me situo na investigação desta tese desde a sua proposição até o presente momento em que me debruço sobre as trajetórias de escrita dos estudantes. Essas trajetórias são constituídas por *habitus*, que, a meu ver, precisam ser considerados durante a formação inicial no Curso de Pedagogia. Este campo é cheio de tensionamentos.

Afirmo isto extrapolando o microcontexto dos cursos de Pedagogia porque a complexidade que envolve o campo ultrapassa os limites dos cursos de graduação e

envolve um amálgama de fatores que necessitam ser cada vez mais analisados de forma heurística e evitando reducionismos. Nesse espectro de elementos que merecem ser investigados, optei por focalizar a escrita como um elemento que permeia toda a trajetória formativa e, para melhor ilustrar essa opção, apresento um pequeno esquema conceitual deste capítulo na figura um pouco mais abaixo. **Há**, também, intencionalmente, na utilização em destaque que faço aqui do verbo haver no sentido de existir, como no poema da epígrafe, as (in)congruências, semelhanças e discrepâncias no campo que o tornam caracteristicamente paradoxal. Isto o constitui.

De acordo com esse esquema abaixo, é possível compreender, de modo cíclico e complexo, que o campo se caracteriza por polarizações. Ao mesmo tempo em que é um ambiente em que **há** acolhimento de demandas, é também um lugar onde **há** desvalorização e essa dubiedade aponta para um ambiente que se configura como um território de disputas de concepções e, nessa dinâmica, acaba se constituindo um ambiente de emancipação e formação.

Figura 7 Esquema Conceitual campo da Pedagogia



Fonte: Elaboração pelo próprio autor por meio do *Software Mindomo*.

Em síntese, neste capítulo, procurei caracterizar o Campo da Pedagogia à luz da Teoria do Campo de Bourdieu, dialogando com os relatos oriundos dos memoriais, entrevistas e roda de conversa com estudantes de Pedagogia. Apresentei o Campo da Pedagogia como um lugar de acolhimentos e demandas, desvalorização e evasão, um território de disputas de concepções e, por fim, um ambiente de emancipação e formação.

Ao fazer esta caracterização do campo, sinto-me mais apropriado para descrever analiticamente as incorporações de habitus de escrita dos estudantes, o qual a partir de uma concepção de formação docente como processo contínuo, constituem elementos de suma importância para compreender os processos formativos no Curso de Pedagogia, atravessados pelas experiências de/com a escrita. No próximo capítulo me debruçarei de modo mais específicos sobre as incorporações de habitus de escrita, ou seja, as disposições dos habitus dos estudantes.

Neste sentido, dialogando com o poema da epígrafe e respondendo à pergunta que o intitula “o que há?”, no campo da Pedagogia. Assim como nos versos do poeta, no campo da Pedagogia há muitos paradoxos os quais o constituem e complexifica a sua apreensão, exigindo do pesquisador certa perspicácia para embrenhar-se entre as engrenagens do campo para tentar compreendê-lo. É este, pois, o exercício que ora faço.

5. HABITUS DE ESCRITA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: TRÂNSITO DE DIPOSIÇÕES NAS TRAJETÓRIAS

VIVER EM TRÂNSITO

Das lições que se aprendem com o vento e os pássaros.

Viver é um fluxo de transitoriedade.

A transitoriedade de um temporal chuvoso ou de um sol escaldante.

A transitoriedade de voo baixo ou alto ou mesmo de um pouso emergente.

A transitoriedade de uma dor consciente ou de uma euforia com ingenuidade.

A transitoriedade em ciclos do amanhecer, do entardecer e do anoitecer.

O vento caminha em todos os tempos e os pássaros voam por onde passa o vento.

Os pássaros transitam bem pela vida porque seguem o vento.

Viver é transitar tempos.

Viver bem é fazer trânsitos mais ou menos tranquilos ou tensos.

Viver bem é conviver com consciência as transitoriedades.

(Por José Edilmar de Sousa em 28/10/2018, do arquivo pessoal do autor).

Autorizo-me a iniciar a discussão sobre as trajetórias de incorporações dos habitus de escrita dos estudantes com este poema porque ajuda a argumentar sobre a noção de trajetória em uma perspectiva complexa e não linear. À primeira vista a noção de trajetória pode soar como uma compreensão linear do processo formativo, no entanto, consoante à perspectiva do *habitus* de Bourdieu, o movimento praxiológico da formação não admite, por sua própria natureza complexa, desconsiderar a transitoriedade das posições e disposições dos agentes no campo.

Assim, a análise das trajetórias de constituição dos habitus não deve ser feita linearmente quer com base na variável tempo, quer na variável espaço, pois ambos os fatores não são fixos e pré-definidos. Digo isto neste início do capítulo para salientar que ao discutir as disposições que transitam entre a família e a escola, estou pensando-as a partir de um enfoque complexo, cujo princípio dialético das relações seja entre os agentes, seja entre as instituições, inviabiliza uma relação de causa e efeito de um espaço a outro.

Dessa forma, a opção que fiz de analisar as disposições dos habitus a partir das vivências na família e na escola converge para a compreensão de que estes são os contextos de maior influência sobre as trajetórias de incorporação dos habitus de escrita, porém, não são os únicos e, embora tenham uma forte interação ao longo do processo, tal influência não se dá em uma sequência linear. As trajetórias dos agentes são, ao mesmo tempo, singulares e plurais, o que inviabiliza uma análise hermética, pois há uma transitoriedade, como afirmo, maneira análoga, no poema da epígrafe.

Tenho compreendido a partir de algumas leituras sobre formação docente e sobre a Teoria do *Habitus* de Pierre Bourdieu que a formação de cada indivíduo e, neste caso a de professores pedagogos, escritores e pesquisadores, se constitui em trajetórias formativas atravessadas por inúmeros fatores de difícil apreensão. Na expectativa de compreender uma parte dessas trajetórias que, a meu ver, precisam ser cuidadosamente consideradas durante a formação inicial em Pedagogia, busquei nos relatos dos estudantes presentes nos memoriais de formação e nas entrevistas narrativas, apreender os habitus de escrita dos estudantes, ou, para ser mais específico, as disposições que compõem esses habitus. Dito isto, o objetivo deste capítulo é descrever as incorporações dos habitus de escrita dos estudantes de Pedagogia.

Para dar conta deste objetivo, realizei uma leitura cuidadosa dos memoriais e das entrevistas com os estudantes e, ao me perceber impregnado do *corpus* da pesquisa, montei um quadro das disposições e suas respectivas unidades de significação, a partir desta leitura e à luz da Teoria do habitus de Bourdieu. Esse procedimento, seguindo as orientações de Moraes & Galiazzi (2007), foi necessário para a organização do metatexto, ancorado no corpus e articulado ao referencial teórico-metodológico, em função do objetivo da pesquisa. O quadro montado a partir do processo de unitarização do corpus, me conduziu a três grupos de categorias de disposições: habitus mediante os incentivos familiares, recordações de experiências com professores durante a Educação Básica e experiências outras de demandas escolares.

Com efeito, ao final deste capítulo, terei discorrido sobre dois ambientes em que os estudantes vivenciam, múltiplas experiências que implicam em apreender habitus de escrita incorporados ao longo das trajetórias de forma dialética. Essa apreensão se tornou mais viável a partir do olhar sobre as experiências de escrita vividas em ambos sem uma ordem linear, mas sob múltiplos ordenamentos advindos das tessituras sociais que os envolvem.

5.1 Incentivos familiares: múltiplas experiências

As narrativas dos estudantes mostram que as suas experiências transitam entre as influências das suas famílias e os ordenamentos da escola. Das famílias, a compreensão da necessidade de uma apropriação da escrita, por mínima que seja, representa a

possibilidade de angariar espaços mais privilegiados no mundo social em que vivem. Em uma visão macro, a princípio, a desigualdade da posse do capital cultural dos estudantes faz pensar que estão fadados à reprodução do *status quo*. Contudo, é no contexto dessa desigualdade que emana uma resistência ancorada nos anseios das famílias por melhores condições de vida, ainda que tais condições ainda denotem desigualdades. Desse modo, seja qual for o domínio de capital cultural e social dos estudantes, há, neste mesmo, o reconhecimento da aprendizagem da escrita como um elemento importante para os processos de emancipação.

Além do reconhecimento da relevância desta modalidade de linguagem, há também uma compreensão de que é na escola que se dá essa apropriação. Neste sentido, a escola também passa a ser vislumbrada como o espaço onde se dá de forma mais efetiva a concretização dessa aprendizagem. Os relatos biográficos dos estudantes apontam para um trânsito de experiências entre a família e a escola em que os estudantes incorporam as estruturas demarcadas no mundo social. Os *habitus* ou as disposições coadunam-se com as características do campo, pois, do seio familiar emanam diferentes experiências que movimentam disposições diversas nos futuros pedagogos em formação. Do lugar social que ocupam e, portanto, de sua posição no mundo, os estudantes são impelidos a elaborar representações, produzir práticas as quais refletem tais disposições psíquicas que não nascem em um belo dia, de forma aleatória e nem fora de uma relação dialética entre as intersubjetividades circulantes no meio social e suas estruturas.

A trajetória narrada pela Colaboradora nº01 é bastante elucidativa no sentido de apresentar como esta relação entre a posição social e as disposições ou entre os campos e os *habitus* é necessariamente dialética e formativa. Se fosse o caso de substituir o seu nome por outro que fizesse referência a esta relação, seu novo nome seria resistência. Esta palavra poderia, ao mesmo tempo, sintetizar a complexidade dos fatores que envolvem o percurso formativo da estudante bem como para abrir um leque de discussões sobre estes múltiplos fatores. Em seu memorial de formação, que também é seu Trabalho de Conclusão de Curso, a autora/estudante reflete sobre a influência da história de vida de sua mãe, uma mulher lavradora no interior do Maranhão, sobre a sua trajetória de formação como Pedagoga.

Minhas raízes são humildes. Meus pais são lavradores, ambos do interior do Maranhão e me criaram com muito amor. Minha mãe, uma mulher batalhadora desde sua infância até agora na idade de 68 anos. Meu pai, um senhor tranquilo de 78 anos, que tem uma deficiência na perna, [mas], apesar disso, ainda

trabalha na busca pelo sustento, ao lado de minha mãe. [...]. Nasci de uma gravidez e parto complicados. Minha mãe me teve aos 40 anos, após meus pais terem perdido quase todos os recursos que tinham. Recebi o diagnóstico de que futuramente desenvolveria muitos problemas de saúde. De fato, nos meus primeiros anos escolares faltava com frequência, por conta de tais problemas. No entanto, pela graça divina, consegui me desenvolver e cá estou – minha primeira vitória. Sou natural de Dom Pedro/MA, quando completei dois anos de idade, viemos para a cidade de Imperatriz, onde ainda residimos. Sou a filha caçula e minha única irmã é mais velha que eu quatorze anos. [...]. Quando era bem pequena, deitava na área da frente da casa com algum livro da minha irmã e fingia saber ler, era uma estratégia para mostrar que queria ir à escola, eu sonhava em vestir um uniforme e frequentar uma, pois minha mãe sempre me dizia que estudar era um privilégio. (**MEM 01, colaboradora n°01**).

Quero concentrar-me aqui em dois aspectos da história de vida dessa estudante: as intersubjetividades no seio familiar e a dialeticidade da relação entre o contexto sociocultural e econômico e os habitus produzidos na e a partir desta relação.

O primeiro, exemplifico com a influência da mãe sobre toda a sua trajetória não pelo simples fato de ser sua genitora, mas também e, especialmente, porque as histórias de ambas se entrelaçam social e subjetivamente. A mãe, que vivera uma história de lutas pela terra e trabalhando para garantir o sustento da família, imprime à filha, no contexto de seus problemas de saúde e das dificuldades socioeconômicas, a necessidade de que a menina se apropriasse da escrita e estudasse para obter um futuro menos doloroso que o seu. Em vários momentos de desistências prováveis, a mãe relutava e persuadia a filha a dar continuidade. Além disso, envidava esforços para tratar da saúde complexa da menina e garantir sua sobrevivência. Resistência e persistência são aprendizagens ou estruturas incorporadas, disposições ou habitus que permeiam a trajetória dessa estudante e que influi na sua formação em Pedagogia.

O segundo aspecto pode ser exemplificado por esta influência das condições socioeconômicas no contexto do interior do Estado do Maranhão sobre as buscas dos pais pelo sustento, o enfrentamento dos problemas de saúde da filha e, não obstante as dificuldades, a aposta na aprendizagem da escrita e na escola como formas de tentar galgar melhores espaços no mundo social. Comportamentos tais como se deitar na área da frente de casa para “fingir” ler um livro a fim de chamar atenção para o desejo de frequentar a escola, a partir das falas da mãe sobre o privilégio de estudar, não podem ser vistos como práticas isoladas e de um ponto de vista meramente subjetivo. Faz-se necessário a leitura de uma relação dialética desses processos, pois a cena da leitura na área da frente de casa e o próprio gosto pela leitura remetem a uma tessitura social que engendra essas disposições refletidas nesses movimentos.

Fui aluna exemplar, até certa altura, cheguei à primeira série já sabendo ler. Recordo-me que apesar de ser muito tímida, em casa eu era bem tagarela, perguntava sobre tudo, tanto que ganhei de presente um dicionário; de capa verde, grande e volumoso; sob o acordo de que quando tivesse qualquer dúvida procurasse nele o significado (ainda tenho-o guardado). **MEM01, colaboradora nº01).**

A resistência/persistência, perceptível na trajetória narrada pela colaboradora nº 01, não é simplesmente uma idiossincrasia, mas faz parte de um *habitus*, um sistema de disposições adquiridas no contexto dessas experiências socialmente marcadas, e, no caso dessa estudante, tem como protagonista a história de vida da sua mãe que influenciou toda a trajetória formativa da filha. Como pudemos constatar, isso está sinalizado pelo dicionário que deu de presente à filha e que ela guarda até os dias atuais. Tanto em um plano material quanto simbólico, consigo visualizar, nas trajetórias desses estudantes, uma interação dialética das estruturas do mundo social em volta dos agentes e a estruturação de práticas e/ou representações para ressignificar ou reinventar o *modus operandi* a partir dos capitais: social, econômico e cultural de que dispõem.

A trajetória de escrita da colaboradora nº 01 evidencia essa relação entre as estruturas e os processos de sua subjetivação. Uma disposição de resistência e insistência é incorporada às suas práticas, pois, neste sentido, as palavras da mãe sobre o privilégio de estudar, a referência da irmã mais velha como já usufruindo desse privilégio, e incentivos familiares para a leitura e a escrita, por meio de presentes e a celebração da festa do ABC, como um rito de entrada no mundo da leitura e da escrita, são experiências propulsoras dessas disposições. Do mesmo modo, a trajetória do colaborador nº 07 é bastante ilustrativa de como o maior ou menor volume de capital cultural da família incide sobremaneira sobre o modo como os estudantes se relacionam com a escrita.

Em seu percurso, ele destaca a influência do pai, tanto em sua entrevista como em seu memorial de formação, pois aprendeu o gosto pela leitura e escrita de histórias em quadrinhos a partir dos incentivos do pai. O estudante salienta isto ao discorrer sobre as pessoas que mais influenciaram a sua escrita:

Meu pai tem uma coleção grande de livros antigos, inclusive de livros até que sobreviveram a uma enchente, a uma enxurrada que levou minha casa. Meu pai foi um dos principais influenciadores. Foi dele que eu recebi a primeira coleção de livros infantis que era da Disney. E eu sempre fui o mais leitor lá em casa. Eu fui uma das crianças que mais leu. Antes não se tinha tanto acesso ao livro. Então, o pai ter comprado aquela coleção eu sei que foi muito difícil não a caixinha que cantava, [pois os livros acompanhavam uma caixinha de música]. Eram uns cinco livros infantis. Foi ali que me incentivou a ler. Então

o principal incentivador da minha leitura foi o meu pai. **(Entrevista com colaborador nº07, em 07/12/2018).**

Este mesmo estudante narra a sua trajetória em seu memorial de formação fazendo uso de uma metáfora do desenho que, segundo ele, é como se dá o processo de formação: como um desenho em que se usa muitas vezes lápis e borracha fazendo e refazendo. Ele narra que o pai lhe incentivava a estudar bastante e aprender principalmente português e matemática e, nesse percurso, ganhava livros e desenvolvia o gosto por histórias em quadrinhos e, com isso, desenhar passou a ser uma atividade prazerosa, pois, ao aprender a ler e escrever, antes de ingressar na escola e ao ter contato com este gênero, usava sua criatividade para criar as próprias histórias.

Agora que apresentei o desenho do personagem principal do desenho, passo a desenhar o contexto em que esse desenho se encontra. Por morar numa região muito pobre de um dos estados mais pobres do país, meus pais entendiam que para ter um futuro melhor (ou algum futuro) nós deveríamos mudar para um lugar que nos oferecesse opções de estudo e principalmente de emprego. Partimos de Pedreiras na coragem, sem saber com certeza aonde chegaríamos. A princípio, à cidade de Itinga do Maranhão, mas acabamos por desembarcar em Açailândia, cidade do extremo leste do Maranhão que, devido ao grande volume de serrarias e carpintarias viveu um período conhecido como o “ciclo da madeira, período promissor de empregos. [...]. Por se tratar de uma cidade bem jovem e em forte desenvolvimento, ainda não havia escolas, nem sequer a Educação Infantil era oferecida. Portanto, a obrigatoriedade, a única forma maneira de frequentar a escolar, seria quando a criança tivesse seus sete anos de idade completos. Meus pais sempre foram incentivadores da educação e do estudo da Língua Portuguesa e da Matemática. Por essa razão, nossos estudos começaram ainda em casa com métodos tradicionais, como os castigos físicos e a decoração de textos e a tabuada. [...]. No que compete à Língua Portuguesa, sempre gostei de ler, principalmente histórias em quadrinhos, mas não possuía um gibi sequer para ler. Por essa razão, criei minha própria história em quadrinhos, roteirizada e desenhada por mim, com o título de “*Sanway*”²³. Mesmo assim, estava sempre me busca de um livro com ilustrações para devorar. **(MEM05, colaborador nº07).**

Escolhi estes trechos do memorial de formação deste estudante para ilustrar aqui o modo como o campo econômico se relaciona com o Campo da Pedagogia e como a posição no campo conduz o estudante a experiências que, por sua vez, propiciam a incorporação de um *habitus* (gostos, posturas, práticas) que rompe com uma visão determinista da trajetória. Na contramão das probabilidades visionadas, o estudante

²³Em seu memorial, o estudante não deu maiores informações sobre a razão do referido título e não tive a oportunidade posterior de obter esta informação.

desenvolve uma relação com a escrita no escopo do capital social, econômico e cultural que dispõe em maior ou menor volume.

Esta relação de aproximação com a escrita, em meio aos atravessamentos sociais porque passou sua família, cuja casa foi levada por uma enxurrada e cujas condições socioeconômicas obrigaram a mudança de cidade, o levaram a ingressar na escola com uma vantagem em relação a muitos colegas. Quando a escola enfrentava muitos desafios no que se refere à alfabetização das crianças, este estudante, em particular, a despeito da pouca escolaridade de seus pais, já iniciava a sua escolarização estando alfabetizado e, portanto, em uma condição, em termos de capital cultural, relativamente mais favorável.

Passo então a reelaborar o meu desenho, adicionando novas experiências e aprendizados. Como consequência do ensino caseiro, sempre fui mais avançado que meus colegas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Mesmo sem frequentar uma escola formal, já sabia ler e escrever e, especificamente na Matemática, já conhecia todos os números, sabia quantificar, trabalhar com pequenas medidas, sabia efetuar contas simples de adição e subtração e tinha noção de multiplicação e divisão. (**MEM5, colaborador nº 07**).

Neste sentido, as observações em torno dos gostos e (in)habilidades e (in)competências que um estudante apresenta com relação à escrita não podem ser vistos de forma naturalizada como exemplares de aptidões naturais que o indivíduo traz consigo ao nascer, tal qual se poderia pressupor a partir de uma certa ideologia do dom (BOURDIEU, 1998). Por outro lado, tais competências também não podem ser vistas como se fossem uma justaposição do meio social sobre o indivíduo, pois o *habitus* não é uma repetição unilateral do que se vê ou no contexto sociocultural. Pelo contrário, o *habitus* se estrutura em uma relação dialética em que os agentes no contexto social, em meio a diversos condicionantes, significam suas práticas, gostos e posturas de modo mais ou menos (in)consciente.

Na trajetória do colaborador nº07, seu gosto e interesse não são diretamente herdados por um alto volume de capital cultural dos seus pais. Contudo, os incentivos destes para a leitura e a escrita são fundamentais e, dessa forma, não são um capital cultural em si, mas o capital social do estudante. Isso se justifica porque, no contexto precário de suas condições econômicas e das interações com os seus pais, esses aspectos possibilitam a construção ou apropriação de gostos e atitudes improváveis se fossem lidos a partir de uma ótica determinista. Inspiração e coragem estão no âmago da construção

de um *habitus* de resistência às condições socialmente “dadas”. Assim sendo, o relato mostra, com bastante clareza, uma situação de vantagem percebida pelo estudante em seu percurso formativo antes da escola.

Já saber ler e escrever mesmo sem ter frequentado nenhuma instituição de ensino, antes de ingressar no Ensino Fundamental, era uma habilidade vantajosa no processo de aprendizagem na escola. O empoderamento advindo dos incentivos familiares marcam sua trajetória instigando a construção do gosto, uma disposição para a escrita em quadrinhos que, por sua vez, lhe favorecia uma aproximação com a escrita de modo mais geral e a possibilidade de ir se apropriando melhor dessa forma de linguagem. Durante a sua entrevista, o estudante ratifica essa aproximação com a escrita por meio das histórias em quadrinhos.

Eu já escrevi. Eu **gosto** muito de desenhar. Eu já escrevi histórias como se fossem roteiros ou animações para quadrinhos. Eu escrevi vários roteiros e a escrita na minha vida começou a partir mesmo: quando eu comecei a escrever histórias. Antes eu tinha um caderninho que eu sempre escrevi bastante. Mas em caderninhos no verso do caderno da escola, nas últimas folhas. E eram basicamente roteiros de quadrinhos. Eu **gostava** bastante e ainda **gosto**, tipo de ação. (**Entrevista com colaborador nº07 em 07/12/2018**). (**grifos meus**).

Os *habitus* incorporados nas experiências com a escrita a partir das interações no âmbito familiar estão diretamente conectados com a realidade social em que se situam. Dizer que um indivíduo desenvolveu o gosto por ler e escrever histórias em quadrinhos é dizer do que lhe foi impresso no “universo” social que ocupa, uma vez que posições e disposições interagem de forma dialética e que, portanto, há condicionantes sociais intermediados pelo *habitus*, uma vez que este se constitui em disposições incorporadas a partir da interlocução com as posições e classes do indivíduo situado no mundo social.

Estas disposições engatilhadas pelas interações na família incidem sobre o modo como o estudante interage na instituição escolar, pois, possuir um capital cultural, em maior ou menor volume, o coloca em situações de inserção social em que pode ampliar também em maior ou menor medida este capital cultural e, por conseguinte, a apropriação do *ethos* escolar. Em sintonia com a teoria do *habitus*, vale lembrar que a transmissão cultural das famílias aos seus filhos, constitui em uma via de acumulação/ampliação de capital cultural que, por sua vez, influencia no modo como o agente se relaciona com outros agentes no mundo, e entre estes a instituição escolar.

Assim, conhecer o capital cultural dos estudantes, seus *habitus*, sua história com a escrita torna-se relevante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola e na universidade. Contudo, como se sabe, tanto a escola de Educação Básica como as universidades, enquanto instituições são, em certa medida, homogeneizantes ou reprodutoras de desigualdades em termos bourdieusianos, pois pouco abrem espaço para essa interlocução reconhecendo as histórias dos estudantes. Pode-se inferir que essa relação acabe, por vezes, se dando por meio das imposições arbitrárias de modelos, exigências padronizadas dos processos de aprendizagens sem considerar singularidades.

Segundo o relato durante a entrevista com a colaboradora nº 08, o pai foi um de seus principais incentivadores para que se apropriasse da escrita. De modo semelhante, como em histórias de outros estudantes, o contexto de menor acesso afetivo acesso ao capital cultural, expresso pela apropriação da escrita, levava a que o pai incentivasse as filhas a esforçar-se para “mudar” o destino previsto para as mesmas de modo que fosse diferente da realidade a qual o próprio pai havia vivenciado.

Então, ele [o pai], sempre quando a gente era pequena, ele falava para gente: _ ‘olha! Vocês têm que estudar; tem que fazer isso; tem de fazer aquilo. Olha! A vida não é fácil. Vocês querem ficar como eu? Se vocês quiserem ficar como eu fiquem sem estudar’ ... Aí eu e minha irmã, a gente sempre gosta de relembrar às coisas e que é importante a gente sempre leva pra vida ele sempre dizia “olha vocês tem que estudar porque filho de preto...” Aí quando minha irmã passou se formou aqui na UFMA em direito e teve a formatura e tal, passou na OAB e teve outra formatura e tal, aí ele ficou muito orgulhoso. Falou que a filha do pedreiro **analfabeto**, ele sempre tem essa questão para levar vida e ele fala ainda bem que vocês seguiram meus conselhos pra estudar. Meu pai sempre foi, assim se fosse para eu escrever uma história da minha família, ele sempre seria o primeiro que eu colocaria na minha história familiar, trajetória porque ele sempre foi incentivador para mim e para minha irmã. **(Entrevista – colaboradora nº07, em 11/10/2018). (grifo meu).**

As histórias se entrelaçam e se inscrevem umas sobre as outras. Inscrever aqui tem o sentido de deixar marcas ou, figurativamente, de deixar rabiscos, traços que registram a inscrição da história de um pai preto e analfabeto na história de suas filhas. As condições sociais, ao mesmo tempo em que determinam certas privações, são as mesmas em que os agentes ressignificam as práticas e escrevem outras histórias com semelhanças e diferenças. Um *habitus* de escrita se engendra na tessitura social em que a falta da escrita (na história do pai) o induz a convocar (incentivar, instigar, provocar) nas filhas a presença da escrita, instrumento por meio do qual, segundo a compreensão do pai, lhes proporcionaria um outro futuro. Ao analisar as trajetórias de escrita dos

estudantes, não posso e não consigo deixar de percebê-las entrelaçadas a muitas outras histórias de outros agentes e dos contextos socioculturais que os envolvem.

Assim, a dimensão social na estruturação dos habitus de escrita é, a meu ver, um elemento fundante para a compreensão de como estes habitus se constituem nos contextos em que vivem os agentes, especialmente na família e na escola. Habitus são constituídos e apreendê-los significa uma via de compreensão dos processos formativos.

As trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia contribuem para corroborar a compreensão inicial na formulação do objeto de estudo desta tese de que a Pedagogia se constitui como um campo nos moldes da teoria dos campos de Bourdieu (2005). Segundo o autor, compreender um campo é compreender o jogo de linguagem que nele se joga, uma vez que “os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004a, p. 27). Portanto, os relatos de experiências dos estudantes com a escrita, antes e depois de ingressarem na universidade, mostram com clareza os territórios de constantes disputas entre os agentes da trajetória formativa dos estudantes, antes, no contexto familiar e escolar na Educação Básica e, depois, no Ensino Superior, conforme é possível evidenciar no relato da colabora nº 10, durante sua entrevista:

E eu lembro uma vez olha só! Tinha que ler os ditados e foi uma atividade para casa. Nunca esqueci. E tinha uma palavra sol. Nessa época, justamente nesse período, eu fui passar o fim de semana na casa de uns tios e aí na segunda[feira] eu ia para escola. Então eles iriam me levar. E eu lembro que esse meu tio (eu acho que ele fez o fundamental, primeira fase), se não me engano?! E eu lembro que tinha a questão das palavras, eram umas imagens e a gente tinha que escrever o nome de cada imagem que tinha na atividade. Eu me recordo que tinha um sol e era para escrever embaixo e escrevi *sol* corretamente. Aí meu tio veio e disse que estava errado, que é uma coisa que eu detesto, principalmente nessa primeira fase era a palavra errado. A pessoa chega desse [jeito] olha, vamos corrigir aqui, fala qualquer coisa, mas não fala que está errado! E ele disse assim: “tá errado é com u e não é o l”, *só que eu tinha convicção não sei como, mas eu tinha essa convicção. Eu tinha certeza de que era com l*, mas como ele disse e eu fui criada naquela condição de que os mais velhos têm a razão, então eu não contestei, eu simplesmente apaguei fiz o u. ok! Eu fui para a escola na segunda. Quando eu cheguei que a professora foi corrigir, corrigir junto com aluno, eu lembro que ela chegou nessa palavra: nossa! Foi assim constrangedor, extremamente que a professora tinha sido super muito sem noção falava tão nitidamente para uma criança que está na fase inicial de alfabetização e ela foi muito ríspida bem [...] em termos profissionais muito estúpida, porque ela foi bem grosseira quando viu o erro. Eu fiquei assim, eu não tinha o que falar ou escrever. Eu disse que eu escrevi eu não ia dizer assim, a gente não podia nem contestar o professor né?! “Não tia eu coloquei um u” eu não tinha nem essa consciência nessa fase, de dizer assim eu coloquei um l, mas meu tio disse que estava errado e coloquei o u. Aí eu não ia dizer que ele estava mentindo, aí eu deixei por isso mesmo e era super

constrangedor. (Entrevista – Colaboradora nº10 em 12/12/2018). (grifos meus).

Neste relato, é bastante evidente as relações de poder definindo um *modus operandi* no ensino e aprendizagem da escrita. Há um conjunto de convenções e regras no jogo das interações que nem sempre todos os envolvidos incidem com as mesmas condições. A posição dos agentes no campo determina quem tem voz e, dessa forma, a criança, enquanto sujeito aprendiz da escrita, é silenciada quanto à sua apropriação correta do conteúdo linguístico. A criança já apresentava um volume de capital cultural, o que se evidencia na afirmação de que “só que eu tinha convicção não sei como, mas eu tinha essa convicção. Eu tinha certeza de que era com l”. Entretanto, este capital foi desconsiderado tanto pelo agente familiar envolvido no episódio quanto pela professora na escola, pois havia um *habitus* em construção, uma vez que disposições iam sendo constituídas nessa relação.

Apoiado na representação de que não se pode questionar os mais velhos, o silenciamento era a consequência “natural” decorrente da “ordem” estabelecida. Coloco entre aspas os dois termos (natural e ordem) porque, em conformidade com a representação referida, calar-se torna-se uma atitude naturalizada frente a um ordenamento, um conjunto de concepções, práticas e representações vigentes ou circulantes no contexto. Em uma leitura a partir de Bourdieu e Passeron (2011), este pode ser um típico exemplo do que os autores chamam de violência simbólica, uma vez que a ação pedagógica conceituada pelos autores como um ato de violência simbólica em duplo sentido.

A ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre grupos ou classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição para a instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 27).

A cena em pauta remete pelo menos a dois contextos em que se dão diferentes níveis de imposição. A imposição da instituição escolar sobre a instituição família e, por sua vez, a imposição sobre a criança que transita entre esses dois ambientes legitimados socialmente como lugares onde se aprende. Aprender, neste sentido, significa assimilar a ordem socialmente estabelecida, mesmo que, subjetivamente, a ordem presente

desencontros entre o que o diz o agente desse ou daquele contexto. A incorporação das regras se impõe ainda que não haja, pelo menos de um ponto de vista consciente, uma intencionalidade explícita da imposição arbitrária por parte dos agentes. No jogo desses arbitrários, o agente aprendiz, em meio aos seus medos, percepções e inquietudes é silenciado e a sua “razão” (a convicção de que sol era com l) fica desconhecida nesse emaranhado.

A cena evoca também questionamentos sobre os reflexos de episódios como este e outros à sua semelhança sobre o processo formativo dos indivíduos a curto, médio e longo prazo. Na verdade, no âmago da complexidade que constitui a formação como um todo e, em especial a formação docente, se faz necessário diferentes lentes para tentar compreender a amálgama de fatores que o envolve.

Sob a ótica de Bakhtin (1997), posso afirmar que esta cena revela uma centralidade da língua ou até mesmo da compreensão equivocada do código (no caso a palavra sol com L ou com U) sobre a própria função comunicativa da língua que acaba sendo colocada em segundo plano. Para a colaboradora nº10, portanto, situações dessa natureza podem ter-lhe provocado certo bloqueio quanto ao desenvolvimento de suas competências relacionadas à escrita.

Entre as famílias de todos os colaboradores, é possível perceber certo consenso sobre a relevância de se apropriar da escrita ou de alfabetizar-se, como costumam se referir em suas formas de se expressar. Isto se evidencia pelo fato de que em todas elas há algum movimento no sentido de estimular os filhos quanto à aprendizagem a leitura e da escrita. Estes movimentos, porém, variam e o modo como se dão pode influenciar fortemente sobre a relação dos estudantes com a escrita.

No caso da colaboradora nº10, citada acima, duas tias que residiam junto com ela, a pressionava para que aprendesse a ler e escrever e, segundo a estudante, ela internalizou essa exigência com certa facilidade. No entanto, a despeito da boa vontade das tias sobre a sua alfabetização, em outras ocasiões, não diretamente relacionadas com a escrita, a atividade de escrever era tomada como castigo e, conforme a significação disso pela estudante, isso pode ter gerado bloqueios em sua relação com a escrita. Os incentivos no seu contexto familiar, diferentemente de outros colegas cuja família lhes instigava apropriação da escrita como modo de galgar um futuro, melhor, o modo pelo qual a família incentiva essa estudante pode ter-lhe conduzido a uma outra relação com a escrita, não necessariamente conforme o esperado pelos agentes envolvidos. Sobre isso, o trecho de entrevista abaixo é bastante elucidativo:

Eu lembro que em casa eu tinha muito essa questão do castigo. Meu castigo era escrever, acredita? Eu acho que isso também foi grande bloqueio da minha vida. Por exemplo, se eu fazia alguma coisa que ia contra a normalidade, as regras da casa e meu castigo geralmente (porque eu nunca fui de dar trabalho), então meu castigo geralmente era escrever alguma coisa. Era passar horas escrevendo uma mesma coisa. Por exemplo “não devo fazer mais tal coisa”. Eu tinha que escrever uma série de vezes a mesma frase, aí no final deu duas laudas a mesma coisa. Não sei se isso ajudou me ou prejudicou ao mesmo tempo que penso muitas vezes. Não a maneira de me silenciar, mas nada que se perdurou, dizendo a minha família que foi para ajudar na minha construção de caráter. Hoje eu não faria isso com meu filho. Esse método com meu filho nem de longe, mas é isso. [...] **(Entrevista – Colaboradora nº10 em 12/12/2018).**

Este exemplo contrastante dos anteriores me ajuda a afirmar um entendimento de que as histórias são singulares e reconhecer estas singularidades podem ter fortes implicações no processo formativo. As experiências mais ou menos bem-sucedidas com a escrita podem ser encorajadoras como também paralisantes. As colaboradoras e colaboradores n.º 01, 02, 04, 05, 06, 07, 08 e 11 apresentam um elemento em comum em suas narrativas com relação à escrita: incentivos familiares para que se apropriem da escrita como um meio de acesso ao saber a partir do entendimento de que este lhes proporcionará melhores condições de vida ao final da trajetória escolar.

Em grande parte dessas histórias, a condição de analfabeto ou de pouca escolaridade dos pais, em meio a condições sociais precárias, é um espécime de combustível para impulsionar os filhos para essa aprendizagem considerada relevante. Aqui, a metáfora do combustível pode ser facilmente associada a incentivos, estímulos, ou em outras palavras, parte do capital cultural e social dessas famílias que, por sua vez, incidem na estruturação de *habitus* de escrita pelos estudantes.

Dessa forma, disposições como lembranças de certos momentos mais significativos, inspirações, resistência, persistência, resiliência e aspirações por um futuro melhor podem estar entre os aspectos constituintes de um *habitus* de escrita que nem sempre a escola ou a universidade, mais tarde, conhecem ou conhecerão. Contudo, não posso me precipitar com esta afirmação sem também considerar que, na escola, os estudantes vivenciam inúmeras experiências que também confluem para a incorporação de *habitus* de escrita, razão por que, passo, agora, a discorrer, sobre suas experiências e suas disposições de *habitus* de escrita nas trajetórias escolares.

5.2 Vivências na escola: recordações da trajetória com a escrita

As narrativas dos estudantes apontam as experiências com professoras e professores na Educação Básica como espaços de formação de habitus de escrita que incluem disposições paradoxais de afeição e/ou frustrações com a escrita. Há uma dinâmica e uma não-linearidade nessas disposições que me induz a tentar apreender as suas diversas facetas, haja vista as singularidades das experiências vividas no espaço coletivo da escola. Em geral, os estudantes se reportam a experiências dos momentos iniciais de apropriação da escrita, ao processo de alfabetização inicial (SOARES, 2003) e outras vivências que consideram marcantes ao longo da suas trajetórias na Educação Básica. Há vivências tanto positivas como também negativas que, de algum modo, influíram nas suas relações com a escrita.

Em geral, os estudantes afirmam que não têm muitas lembranças da fase inicial da alfabetização, contudo, ao se esforçarem por narrar as suas vivências com a escrita, especialmente as referentes a esta fase, grande parte dos colaboradores e colaboradoras se reportam a recordações dos afetos nas interações com as professoras. Neste trecho do memorial de formação da colaboradora nº 15, é possível encontrar uma demonstração dessas recordações:

Pouco me recordo de minhas aulas no ensino fundamental, os professores, as disciplinas, tudo era um tanto quanto tradicional. Recordo-me com carinho de uma professora da alfabetização, por se esforçar tanto, usando vários métodos a fim de nos alfabetizar. Lembro que não tive dificuldade alguma nessa fase, minha alfabetização ocorreu na idade certa e logo eu estava agarrada nos livros infantis. (**MEM 15, colaboradora nº15**).

Sendo concludente do Curso de Pedagogia e, portanto, influenciada pelos conhecimentos pedagógicos adquiridos durante a formação inicial, a estudante avalia as suas vivências pedagógicas enquadrando-as em um modelo de ensino tradicional. No entanto, este não é o ponto mais alto de sua lembrança, mas sim o esforço da professora e seu carinho, ambos registrados com preponderância nesta avaliação feita na narrativa da estudante sobre seu percurso formativo. Nessa mesma linha de recordação dos afetos, a colaboradora nº 27 acentua que a referência da professora de Educação Infantil influenciou inclusive a sua escolha pelo Curso de Pedagogia. Vale lembrar, todavia, que

a Pedagogia não estava inicialmente entre as opções de cursos de ensino superior para esta estudante que almejava cursar Psicologia, conforme já mencionei anteriormente.

O relato dessa estudante evidencia que a escolha pela Pedagogia pode estar ou mesmo talvez seja possível afirmar que é atravessada por inúmeros fatores conscientes ou inconscientes. Sendo assim, é possível também afirmar que estruturação do *habitus* de escrita também esteja permeada por afetos ou desafetos em meio às relações vivenciadas no percurso formativo e identitário de cada estudante como escritor, pedagogo e professor.

Minha primeira professora na Educação Infantil foi a Professora Liduína ou tia Lidú, como era chamada por todos os alunos. Essa professora marcou muito a minha vida e sinto que ela foi uma forte influência para a fase de ingresso no Curso de Pedagogia, pois era muito carinhosa com seus alunos, e por isso, eu sempre a presenteava como forma de recompensar o carinho dela. Ela cantava para a turma, ensina a ler, dentre outros ensinamentos, tudo com muito amor. Me lembro bastante da forma carinhosa que ela cantava com a turma. Lembro até do cheiro da tia Lidú, sempre bem arrumada e perfumada. (**MEM08, colaboradora nº 27**).

As marcas registradas na memória da estudante, tais como o cheiro, o modo de cantar, o ensino da leitura são exemplos de como na interação dos professores com as crianças, para além da dimensão pedagógica propriamente dita em que se ensinam conteúdos, outras aprendizagens podem estar sendo provocadas sem o controle nem de quem ensina e nem de quem aprende. A professora e as crianças interagem de forma dialética para fins específicos previstos na organização curricular oficial.

Todavia, nessas relações, a incorporação de disposições em relação à prática da escrita, ou seja, o desenvolvimento do *habitus* de escrita, pode estar se dando sem que necessariamente tenham consciência dessas outras aprendizagens, as quais vão ocorrendo na forma de incorporação de disposições, ou melhor, manifestações psíquicas que vão sendo acionadas nas relações pedagógicas fora do que pode ser considerado como propriamente pedagógico. Nesse sentido, há ensinamentos e aprendizagens não-explicitados ou até mesmo não-intencionados de modo (in)consciente que vão se dando continuamente ao longo dessas relações.

Pode ser este o caso das disposições do *habitus* de escrita e de docência que vão sendo incorporadas durante a trajetória, por meio das experiências e das relações entre os agentes que ensinam e aprendem muitos conteúdos formais, mas para além destes, apreendem também outros elementos (disposições, por exemplo) que nem sempre se dão

conta. Nessa perspectiva, fazer uma escuta das trajetórias e investir em uma análise (em uma reflexão) cuidadosa é uma via interessante para tentar compreender a complexidade dos processos formativos, considerando que, segundo (IMBERNÓN, 2011), a formação docente, enquanto um processo contínuo, já se inicia inclusive nas experiências discentes desde os primeiros contatos com a instituição escolar. As trajetórias aqui narradas pelos estudantes mostram, portanto, que o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula possibilita tanto aprendizagens explícitas quanto implícitas.

Nestas últimas, podem se situar ou serem expressas em atitudes, práticas ou sentimentos que não necessariamente tenham sido expostos pelos sujeitos aprendentes ou planejados pelos professores e professoras. A colaboradora nº 22, por exemplo, fala claramente de suas recordações das aulas de Língua Portuguesa e das cobranças nas aulas de Caligrafia, mas não fala de modo mais detalhado dos possíveis medos que lhe advinham dessas práticas.

Recordo-me das aulas de língua Portuguesa, onde a professora nos ensinava as famílias silábicas. Repetíamos em voz alta as sílabas a fim de decorá-las: “C com A, CA, C com E, CE”. Uma a uma, íamos decorando as letras, suas funções e fonética com o auxílio do quadro e da cartilha ABC. Esta metodologia também era usada na matemática para decorarmos a tabuada. Recordo das aulas de Caligrafia e lembro de receber muitas reclamações pelo fato de não ter letra bonita e não conseguir escrever bem dentro das pequenas linhas divisórias daquele caderno. Outro fato que me lembro desta primeira fase é a palmatória: sempre que indisciplinados, os alunos recebiam palmadas nas mãos com régua como forma de punição. Lembro de duas régua: uma reta de madeira e outra com um círculo na ponta com um furo no meio. Não me lembro de receber nenhuma, mas lembro de sentir medo de desobedecer ou quebrar regras por conta disso. (MEM04, colaboradora nº 22).

A partir de uma leitura pedagógica contemporânea de cunho interacionista, é possível olhar para essas práticas caracterizando-as como arcaicas e/ou tradicionais. Contudo, penso que outras lentes analíticas colaboram para uma melhor compreensão das estruturas de habitus de escrita que ora focalizo. A noção de violência pode ser tomada aqui não tanto com referência aos maus tratos físicos, mas em sua dimensão simbólica. Cobrança, reclamação, disciplinamento junto com os castigos físicos figuram muito mais no plano simbólico. Trata-se de uma violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2011) em que não se pretende julgar e acusar os docentes de agressores, uma vez que essas práticas têm sua legitimidade no contexto sociocultural e histórico em que se situam.

A ação pedagógica como violência simbólica se corrobora na utilização de uma metodologia de ensino baseada na punição física, a palmatória, mas não apenas

física, mas principalmente, psicológica, pela imposição do medo de errar. Ninguém poderia errar a “única” forma padrão de aprender os conteúdos, quer de uma disciplina como Língua Portuguesa, quer de outra como Matemática, por exemplo. A exigência de uma letra considerada bonita reforçada pelos exercícios de caligrafia, para além da busca de uma homogeneização das formas de escrever por manuscrito, desconsidera as singularidades de cada aprendiz que empunha um lápis ou caneta para escrever algo. Com efeito, a autoestima do escritor em formação pode sofrer influências desses julgamentos sobre o que se considere uma letra feia ou bonita.

Essa situação me remete a lembranças de minha trajetória escolar quando passei por situações semelhantes. Embora fosse alvo de elogios da comunidade admirada pelo “domínio” precoce da leitura e da escrita, sofria fortes críticas sobre a minha letra que, segundo a professora na época, se assemelhava a um garrancho. O resultado disso era que me sentia constrangido e procurei ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental imitar os manuscritos de outras pessoas que considerava bonito.

Novamente, como discorri acima, há e ensinamentos e aprendizagens não intencionadas, neste caso, uma aprendizagem que pode interferir, inclusive na constituição da identidade do estudante, escritor em formação. Não escrever “bonito”, ou seja, não atender às expectativas criadas pelos agentes em posição de poder mais favorável na relação pedagógica, pode implicar na construção de um ‘eu não sei’; ‘eu não posso’; ‘eu não consigo’. Tais estímulos quer positivos quer negativos podem influenciar uma trajetória de um escritor e, portanto, de suas atividades escritas ao longo de sua trajetória, inclusive na universidade, sem que os agentes envolvidos se deem conta desses elementos. Daí ser tão importante, como venho argumentando, ao longo desta tese, conhecer os habitus de escrita dos estudantes, o que pode ser feito por meio de uma escuta sensível às suas trajetórias.

Esse medo de errar apontado pela estudante, na verdade não era o de errar propriamente, mas de sofrer a punição pelo erro, a palmatória. O erro poderia servir como um rico instrumento de mediação para o professor conduzir o estudante à compreensão de seus equívocos e reconstruir seus conhecimentos (HOFFMANN, 2005). Entretanto, no contexto da trajetória da estudante referida acima, era proibido errar sob pena de uma punição. E entre as punições possíveis, para além daquelas legitimamente aceitas, naquele contexto, como as palmatórias, outras punições embrenham-se na constituição identitária do futuro escritor. Esse tipo de violência simbólica, que também afeta o processo formativo dos estudantes, quase sempre é desconhecido dos agentes formadores na escola

e na universidade. Assim, mediante essa compreensão, fico mais convencido da relevância da investigação sobre os habitus de escrita dos estudantes.

Tais práticas de violência simbólica na escola aparecem em muitos dos relatos dos estudantes. A colaboradora nº 02 destacou que uma de suas piores experiências com a escrita, e que, em sua análise, talvez até os dias atuais sofra reflexo disto, foi na ocasião de um ditado coletivo em que errara uma palavra. Por essa razão, fora ridicularizada em sala de aula sem nenhuma intervenção da sua professora.

A minha pior experiência com escrita foram os ditados. Eu descobri isso no memorial. Estava escrevendo-o e parei várias não vezes por questões emocionais, quando ia falar de muitas coisas, porque a gente passa por muita coisa na escola e vai empurrando pro subconsciente, principalmente as experiências negativas e ter que escrever o memorial remexeu muitas experiências negativas e uma delas foi o ditado. Essa experiência do ditado era a seguinte: a professora fazia o ditado tradicional e depois a gente teria que corrigir, sendo que ela chamaria um por um na frente e a gente teria que escrever nossa uma palavra na sequência no quadro e os colegas iam dizer se estava certo ou errado. Eu errei, uma vez, a palavra era pessoas, mas porque eu pelo menos falo com som de u, “pessuas”, e criança, adolescente, a maioria escreve como fala. As crianças observam isso com mais frequência, escreve da mesma forma que fala e eu escrevi “no quadro. Isso me rendeu uma meia hora de vaia e uma chuva de bola de papel, eu tinha 11 anos. Claro que essa reação da turma não foi simplesmente pelo fato de eu ter errado, mas foi por um outro desentendimento anterior com uma outra garota da turma. Eu era novata, eu peguei uma cadeira que era dela e ela se zangou comigo e começou, e como ela era veterana, a turma inteira era veterana a novata era eu todo mundo se posicionou do lado dela. Quando foi no ditado, ela começou a vaiar e a turma inteira acompanhou e a professora não moveu um dedo para dizer “Já chega”. [...] Às vezes eu ficava escrevendo histórias dos personagens, eu não sabia que o termo que se usa hoje é *fanfic*, mas eu já fazia *fanfic* desde os 7, 8 anos de idade e continuo escrevendo. Aliás tudo que não é acadêmico é bem fácil de escrever (**Entrevista – colaboradora nº02 em 11/10/2018**).

Tento imaginar a cena de passar cerca de meia hora sendo vaiada e levando tiros de bolinhas de papel e, na condição de professor de crianças pequenas, compreendo que esta situação demandaria um bom debate sobre as relações no âmbito da sala. A ação mediadora do professor nesses processos ganha relevo para amenizá-los. Contudo, na ausência de uma mediação adequada só tende a piorar. À primeira vista, um observador externo pode incorrer no risco de julgar a prática pedagógica dessa professora a partir dos princípios pedagógicos contemporâneos, contudo, é preciso olhar para o relato narrado e analisá-lo, situando-o em seu contexto sócio-histórico.

Tais práticas dizem muito dos modelos de ensino mais ou menos dominantes nas escolas e apontam para questionamentos sobre a formação docente. Que formação tiveram (formação inicial) ou têm para que possam ressignificar suas concepções e

práticas pedagógicas (formação continuada)? Há muitos elementos a considerar no âmbito da complexidade das práticas e formação docentes, que freia qualquer julgamento simplista dessa realidade.

Já sob a ótica do desenvolvimento de um *habitus* de escrita, é possível perceber bloqueios que permeiam a relação desta estudante com a escrita acadêmica, como também experiências exitosas com a escrita em situações informais como o *fanfic*. Se os ditados na escola são vistos pela estudante como as piores experiências, os *fanfics* fora dela, são as melhores. Logo, se pode depreender que há um distanciamento entre os modos de se relacionar com a escrita na e fora da escola.

A forma como foi trabalhado o ditado ou as relações ali estabelecidas deixaram marcas negativas na trajetória da estudante com a escrita. No entanto, é preciso observar que o problema não é o gênero ditado em si, mas o modo como foi abordado, especialmente o erro. Nesse sentido, imprime-se, por essas experiências, sentimentos diversos com relação à escrita, cujas causas não se originam na relação com a escrita propriamente, mas no modo como foi mediada essa relação. Por exemplo, pode se aprender, de forma subliminar, o equívoco de que saber escrever consistiria em nunca errar a ortografia de uma palavra e, diante da situação vivenciada, a incorporação de um sentimento de medo de errar ou da reprovação pública pode ser um elemento forte das disposições do *habitus* escritural dos estudantes. O medo, a apreensão e o receio de errar foram sendo incorporados às práticas de escrita nos ambientes formais.

A situação relatada mostra como é possível que um gênero textual com bastante potencialidade para contribuir para aprendizagem das regras ortográficas e da relação entre grafemas e fonemas, por exemplo, pôde ser usado para um fim diferente dos objetivos de ensino da professora. Por certo, entendo que não havia por parte da professora, uma intenção direta de que aquela situação fosse conduzida como foi. Entretanto, a indiferença evidenciada ante o constrangimento da estudante, pode ter desservido ao verdadeiro objetivo do trabalho pedagógico, o de que as crianças se apropriassem da ortografia e, pelo contrário, ter servido a uma aprendizagem implícita do medo, da vergonha de errar.

Tais práticas se explicam bem pelo que estudiosos do currículo têm denominado de currículo oculto (MOREIRA; SILVA, 1994); (MOREIRA, 2007). Em termos bourdieusianos, podem ser classificadas como atos de violência simbólica (BOURDIEU, P.; PASSERON, 2011). Por fim, com base na Teoria do *Habitus*, o relato exemplifica um processo de incorporação no corpo e na mente dos escritores em formação

de disposições que configuram o que venho denominando de *habitus* escritural. Este *habitus* influencia a constituição identitária da escritora ou não escritora) em formação, uma vez que, sendo um agente em determinada posição no campo, sua identificação como sujeito capaz de escrever é fortemente atravessada por essas experiências quer positivas quer negativas, de modo consciente ou não.

Dessa forma, é possível compreender, conforme Bazerman (2007), que ao se reconhecer diante de determinadas situações de construção de um texto, o escritor mobiliza no repertório de experiências com a escrita, os recursos e habilidades de que dispõe para realizar a tarefa demandada. Ocorre que entre os elementos que o escritor busca ao produzir um texto, conscientemente ou não em sua história, podem emergir tanto elementos que facilitam quanto outros que dificultam o seu processo de escrita.

Isso se explica acontece porque “as histórias de experiências de escrita de um indivíduo também irão influenciar, de uma maneira geral, o nível de confiança e atitude do escritor em relação situações comunicativas letradas” (BAZERMAN, 2007, p.62). Na esteira dessa compreensão do autor, como não considerar, quando da produção textual de estudantes universitários, que suas dificuldades e/ou facilidades de escrever estejam relacionadas às experiências que perpassam suas trajetórias de escrita? Eis aqui mais uma das razões pelas quais compreendo a necessidade de se investigar o *habitus* escritural dos estudantes.

A última frase do trecho de entrevista citado acima me chama bastante atenção. Julgo importante refletir sobre porque “tudo o que não é acadêmico é bem mais fácil de escrever”? Como foi elaborada essa representação? O que leva a essa comparação entre a escrita acadêmica e outras formas? É preciso cautela para não ser simplório ao tentar responder essas indagações, pois há muitos elementos a serem analisados, no entanto, há uma compreensão que considero irrefutável: a de que a trajetória de escrita da estudante tem muito a revelar sobre esses impasses na sua relação com a escrita acadêmica. Por essa razão repito, acessar o *habitus* de escrita, ou seja, o sistema de disposições é uma estratégia rica nesse sentido.

Olhando analiticamente para a trajetória de escrita dessa estudante e, tendo conhecido de perto as suas habilidades de leitura e escrita juntamente com seus travamentos, o que alguns estudantes chamam de bloqueios, compreendo que essas dificuldades têm muito mais a ver como o modo como a escrita (acadêmica ou não) tem lhes sido apresentada. Mais uma vez, a partir dessas análises, convenço-me que a raiz do problema pode estar nas relações entre os agentes e uma possível solução pode ser

vislumbrada em uma escuta sensível às trajetórias de escrita, especialmente aos modos como cada estudante se relaciona com o objeto de conhecimento que, neste caso é a escrita. O relato acima evidencia como a intervenção pedagógica pode influenciar fortemente o desenvolvimento de um escritor em formação.

É o caso da estudante citada acima que, embora tenha habilidades com a escrita em geral, quando situada em situações mais informais ou trabalhando com gêneros em que o crivo do julgamento não tem grande peso, lida com a escrita de modo tranquilo, diferentemente do contexto acadêmico. Intrigado com a comparação entre a escrita não acadêmica e a acadêmica, senti a necessidade de perguntar qual a razão dessa diferença enfatizada:

E em outro trecho de sua entrevista afirma que sempre gostou de escrever outros gêneros textuais de forma mais livre, no entanto, em ambientes e situação em que há cobrança e avaliação, sua prática de escrita não flui com a mesma facilidade:

[...] escrita na minha vida sempre foi parte, eu sempre gostei de escrever, eu tenho cadernos e mais cadernos de recordação, aqueles diários coloridos. Às vezes eu ficava escrevendo histórias dos personagens [...] assim, talvez porque a gente é mais livre e não tem essa cobrança e sabe que não vai ter uma avaliação futura, e se vier a ter uma avaliação futura é de nós mesmos quando pega para reler. Acho que se deixa na... A escrita flui melhor. **(Entrevista – colaboradora n°02 em 11/10/2018).**

Ressalte-se que há muitos processos envolvidos em uma trajetória de escrita que precisam ser considerados para que se possa entender a razão de uma estudante com bastante conhecimento da língua, se ver com dificuldades de concluir seu curso e com essa representação da escrita acadêmica. Outras questões, para além do domínio técnico da escrita perpassam essas representações que os estudantes constroem sobre a escrita acadêmica, bem como a relação que estabelecem com essa forma de linguagem.

Ao ouvir/ler que a estudante sempre gostava de escrever e exemplificar com gêneros textuais que utilizava mais em sua vida particular como os cadernos de recordação e escrever histórias, uma pergunta se impõe: o que a escola fez/faz com esses gostos e habilidades? A escola os conhece e reconhece? Analisando a comparação que a estudante faz entre as diferentes situações de escrita, nota-se claramente que na situação de escrita livre, usa mais de sua autonomia para produzir os seus textos ao passo que na escola se vê diante de práticas heteronômicas que podem tolher a sua criatividade ou a coragem de errar em um ditado, como discutido mais acima.

Corroborando essa compreensão que venho defendendo sobre a necessidade de conhecer as trajetórias de escrita dos estudantes, no relato da colaboradora nº 08, ela lembra que a sua professora da Educação Infantil “tinha uma cara fechada” e, segundo ela, este fato a bloqueou. Em outro momento de sua trajetória, à época do Ensino Médio, esta mesma estudante afirma, em sua entrevista, que uma das situações mais traumáticas de sua relação com a escrita foi quando, ao iniciar aulas de um cursinho pré-vestibular, o professor insinuou que ela estaria na fase inicial da vida escolar, ao apontar os muitos erros na sua redação:

Ah! Eu lembro uma vez que eu fazia cursinho. A aula que eu mais ia era aula de redação. As outras aulas eu faltava e lia a apostila, mas a aula que não faltava era aula de redação porque quando eu fazia esse cursinho o professor sempre passava testes para a gente fazer em casa e para levar e colocava o nome. E aí ele pegava os textos, as redações e corrigia. E aí a minha irmã sempre teve mais facilidade então ela fez a redação dela e eu fiz a minha redação da forma que eu achei que seria, que estaria correto. Eu fiz. E aí o professor foi corrigir as redações e a segunda foi a minha. Foi terrível! Terrível! Ele perguntou se era o meu primeiro dia de aula, perguntou se a pessoa que estava lá era o primeiro dia de aula. [...] uma vez uma professora falou para mim assim [quando] eu falei que eu estava terminando o curso de pedagogia. Aí ela falou que “que bom [...] que você está terminando o curso de pedagogia. [Isso é] sinal de que você melhorou e aquilo eu fiquei muito para mim pensando “é porque na época eu era bem fraca. (Entrevista – Colaboradora nº08 em 11/10/2018).

O constrangimento pela exposição em função de suas dificuldades com a escrita é algo que imprime a esta colaboradora medo e acentua-se, dessa forma, as suas dificuldades por certo desencorajamento consequente do medo de errar e ser humilhada. Essas situações narradas pela estudante são apenas um extrato muito pequeno de um processo bastante complexo de formação de uma escritora ou de uma professora. Contudo, é bastante revelador acerca do percurso formativo dessa estudante em meio às relações com os agentes com quem interagiu nas experiências de escrita na escola.

Estas três situações refletem um pouco da trajetória de uma escritora e professora em formação: 1) uma professora de ‘cara fechada’ que a bloqueou; 2) um professor que ao devolver uma redação corrigida, perguntou se era o seu primeiro dia de aula; 3) uma professora dos anos iniciais que a reencontra e faz um comentário que remete a um passado em que considerava a sua escrita fraca, sendo essa última bastante enfatizada ao longo da entrevista. Sentimentos diversos afluem para a sua constituição identitária. Ao classificar-se como fraca e ao mesmo tempo afirmar que assim também era a sua escrita, como no trecho abaixo:

Bom, a minha escrita era muito fraquinha. Era bem fraquinha mesmo até porque eu já venho, já estava no ... estava tinha terminado um ciclo de escolaridade que não foi uma coisa muito presente. Eu não aprendi muito. Não aprendi o básico do básico. Não aprendi. (Entrevista – Colaboradora nº08 em 11/10/2018).

Se a percepção que a estudante tem de si, a partir de suas experiências com a escrita na Educação Básica, é a de ‘fraca’, na perspectiva do *habitus*, é necessário se perguntar como essa identidade foi impressa, aliás, como foram incorporadas essas disposições. Ao visualizar essa trajetória a partir do ciclo de apropriação da escrita, conforme no segundo capítulo desta tese, algumas questões despontam: como essa estudante foi aprendendo a escrita? Como pôde/pode usar a escrita em diferentes situações se, em sua autoanálise, não havia aprendido o básico?

Sem essa aprendizagem básica, não poderia sequer se considerar uma escritora mesmo em formação. Contudo, em meio a este não-saber ou não aprender que ela considera que não foi exitoso, ela foi exposta a inúmeras situações que a exigiam lidar com a escrita, como por exemplo, nas aulas do cursinho em que a experiência foi considerada terrível. Mesmo que ela não tenha uma consciência clara disto, há um conjunto de disposições, um *habitus* sendo constituído. Um não-saber, uma autopercepção depreciativa de suas habilidades escritoras está nas entranhas de uma identidade formada pelo conjunto de experiências vivenciadas.

Lembrar dessas situações descritas é evocar memórias que acompanham a estudante em sua trajetória. Tais lembranças reportam às disposições do *habitus* escritural que, por sua vez, apontam para as disputas no campo em que os que estão em posições menos favoráveis tendem a assimilar as aprendizagens relativas às atitudes, comportamentos e procedimentos, conforme um enfoque globalizador complexo dos conteúdos trabalhados na escola (ZABALA, 1998). Faço menção deste autor porque sua perspectiva complexa dos conteúdos curriculares me faz lembrar que estes vão mais além do que o que convencionalmente se denominou de matérias escolares. Na escola, se ensina e se aprende coisas que, inclusive ninguém pode precisar como se dá, a exemplo das disposições do *habitus* tão nítidas nos relatos dos estudantes, como o da colaboradora nº08 acima.

As aulas de redação como qualquer outra iniciativa de ensino de produção textual podem se configurar como dispositivos ricos de fomento à criatividade e autonomia de pensamento dos estudantes. Entretanto, a depender do modo como o ensino

se concretiza nas práticas pedagógicas, esses mesmos dispositivos com potencial construtivo para a proficiência escrita podem funcionar como bloqueadores ao se imprimir práticas que tolhem a liberdade de pensamento, a organização das ideias e, inclusive, autoconfiança para a realização das tarefas. Ao sentir-se, por exemplo, fracos ou incapazes de produzir um bom texto, os estudantes podem ter incorporado disposições de um *habitus* que se configuram uma identidade pautada em uma ideologia do dom (BOURDIEU, 1998).

Neste sentido, há posturas docentes que requerem dos estudantes que respondam a um determinado padrão esperado e baseando-se no pressuposto de que todos possuem as mesmas condições inatas de aprender e se apropriar da escrita. Tais posturas negam as singularidades dos sujeitos aprendizes e a desigualdade de condições de acesso ao capital cultural valorizado pela escola e pela sociedade, especialmente a escrita. A partir dessa compreensão, as práticas pedagógicas dos professores no tocante à mediação da relação entre os estudantes e a escrita são relevantes para potencializar (ou não) o desenvolvimento de escritores com maior ou menor proficiência.

Ao refletir sobre esse relato referente às aulas de redação, lembro de três elementos/experiências constituintes da minha formação como escritor que entendo serem úteis nessa análise. Tendo tido uma relação que considero exitosa durante a minha trajetória, houve três momentos que considero relevantes mencionar aqui.

O primeiro diz respeito ao processo de alfabetização inicial em que, incentivado por minha mãe, passei a investir na decodificação aos seis ou sete anos e, ao ser percebido pela professora em meu interesse, ela me emprestou, para que utilizasse durante as férias, as peças de sílabas em etiquetas para formar palavras e treinar durante as férias e ser alfabetizado. No retorno às aulas no segundo semestre, voltei decodificando as palavras, o que foi motivo de louvor na escola, pois havia, segundo os professores, aprendido a ler.

Nesse contexto, os professores me utilizavam como exemplo de comparação com os demais colegas de mais idade intimidando-os por ainda não saberem ler/escrever. Como criança na época, a situação me envaidecia, pois me autopercebia como sendo superior aos meus pares. E por que estou trazendo esse exemplo à tona? Porque, ao discutir práticas de mediação no ensino da escrita, como nos relatos dos estudantes de Pedagogia, compreendo que o meu relato pessoal também apresenta aspectos (in)congruentes. Por exemplo, o mito do dom, por meio do qual se exaltava as minhas conquistas e ao mesmo tempo depreciava as dificuldades dos colegas. Pude visualizar

isso também nos relatos dos estudantes de Pedagogia, ou seja, experiências que contribuíam para elevar a autoestima dos escritores em formação e outras que exerciam um poder contrário.

A segunda experiência ocorreu nos anos finais do Ensino Fundamental quando, no último semestre, a professora de Língua Portuguesa propôs um desafio aos alunos: escrever um livro sobre a vida de estudante e quem aceitasse, seria isento das provas finais que seriam substituídas por essa atividade. Durante meses, a professora se dispôs a orientar os alunos a cada etapa da produção, fazendo correções nos escritos e apontando ajustes que os escritores poderiam fazer para melhorar. Como um dos mais empolgados com a atividade, durante uns dois meses dedicava o dia quase inteiro para a escrita do livro.

Essa experiência marcou minha trajetória de escrita de um modo bastante significativo. Havia uma postura acolhedora da professora que, diferentemente daquelas da experiência narrada acima, fazia questão de afirmar para a turma que todos tinham condições de desenvolver suas produções. E quem tivesse mais dificuldade, poderiam contar com o seu acompanhamento, o que, de fato, podia ser observado. Durante esse período, as aulas funcionavam como espécies de ateliês/laboratórios de escrita em que cada um ia expondo seus escritos e a professora apontando formas de aperfeiçoar os textos. Atualmente, na condição de pesquisador do ensino da escrita e, desenvolvendo a presente tese, ousou afirmar que um tipo de um ideal de mediação pedagógica no ensino da escrita, seria como o daquela professora, a partir das leituras que tive em minha formação.

O terceiro elemento se compõe de experiências ao final do Ensino Médio. Próximo ao término da Educação Básica, a professora do terceiro ano, reconhecendo minhas habilidades com redação, desafiava constantemente a escrita sobre temas diversos e solicitava que ajudasse a outros colegas na elaboração de seus textos. Esse aspecto colaborativo no trabalho causava empolgação e ao mesmo tempo a acolhida e receptividade dos colegas. Era nítido o entrelaçamento de afetos e cognições nesses processos de ensinar e aprender a escrever. Vontade de saber, desejo de demonstrar habilidades a partir dos estímulos/elogios da professora ou dos colegas operavam como disposições para o desenvolvimento de habilidades de escrita.

Essas experiências descritas, somadas aos relatos dos estudantes, me ajudam a compreender, como a mediação de professores ao longo da Educação Básica, pode exercer uma forte influência positiva ou negativa sobre as disposições do *habitus*

escritural dos estudantes. Considerando que “ensinar não é transferir conhecimentos” (FREIRE, 2007, p.22) e que, segundo esse autor, envolve afetos para além da atividade cognoscitiva propriamente dita, não há como negar, desde uma perspectiva do *habitus*, que as interações na escola contribuem para a incorporação de disposições. Até mesmo porque o trabalho docente é um trabalho cuja característica principal é a interação humana, “como efeito, *ensinar é trabalhar com seres humanos, para seres humanos*” (TARDIF, M; LESSARD, 2005, p.31).

Nesse trabalho carregado de afetos, as trajetórias de escrita dos estudantes se encontram e/ou se desencontram em vários momentos. Nesse sentido, as práticas docentes e seus modos de ser professor e desenvolver seu trabalho são, de algum modo, incorporados pelos escritores e professores em formação. Em termos bourdieusianos, isso implica em se apropriar, de modo longitudinal, de esquemas perceptuais, de modo consciente ou não, que vão sendo internalizados e que orientam práticas, pois afinal, o *habitus* é um princípio gerador de práticas (BOURDIEU, 2008). Com efeito, as experiências vivenciadas pelos estudantes podem ter contribuído a construção de disposições de um *habitus* escritural que pode inibi-los ou estimulá-los nas suas práticas de escrita na universidade. Eis a razão por que é importante conhecer as interações da universidade com esses *habitus*, o que será abordado no próximo capítulo.

Seguindo por essa lógica de que os agentes afetam e são afetados em suas experiências na escola, o colaborador nº 31 relata em seu memorial que teve muita dificuldade para aprender a ler e escrever e seus constrangimentos se intensificaram após um diagnóstico de miopia. Repetente escolar, tinha um sentimento de autoacusação por não saber ler. O que importa observar, para efeito da discussão deste capítulo, é que essas práticas imprimem aprendizados, incorporação de disposições, o desenvolvimento de *habitus* de escrita e de docência ao longo das trajetórias. Medo, coragem, timidez, desenvoltura, facilidades ou dificuldades com a escrita não podem ser vistos como meras características subjetivas, mas *habitus* incorporados no seio dessas experiências sejam elas exitosas ou não. Há, assim, um aprendizado do escrever (ou do não escrever) que ultrapassa os limites da simples apropriação do código linguístico em suas várias facetas.

Além das experiências em sala, outros momentos são apontados como significativos pelos estudantes devido à possibilidade que tiveram de algum modo de expor seus potenciais e experienciar situações em que vivenciaram uma relação positiva com a escrita. Há relatos de experiências que, embora não tenham sido diretamente no

espaço físico da escola, estão relacionadas às aprendizagens por ela trabalhadas. Como é possível ver no relato do colaborador nº 07:

Na terceira série, um momento que me marcou foi quando fui convidado para ler uma mensagem em homenagem ao dia dos professores, na Câmara Municipal de Açailândia. Ao concluir a leitura que meu pai treinou comigo exaustivamente, não só a dicção, mas a postura correta a forma de segurar o microfone etc. Resultado: fui muito aplaudido pelo desempenho, mas o que realmente me marcou não foi a ovação dos professores, ou o cumprimento da secretária de educação do município, e sim o fato de meu pai ter ido me deixar no local, e não ter entrado para o evento e mais, não ter participado do *coffee break*. Não fiquei triste por isso, mas fiquei sem entender o porquê. Muitos anos mais tarde minha mãe contou-me o motivo de meu pai ter ficado fora evento. O fato é que meu pai não estava vestido adequado. Não porque não quisesse, mas porque não tinha a roupa e não queria envergonhar-me. Eu também não possuía nenhuma roupa adequada, o que eu estava usando era a minha roupa branca de batizado.

Novamente, como nos relatos anteriores, fica evidente a presença dos afetos que atravessam a experiência narrada. A ocasião para os aplausos foi promovida pela escola ao indicá-lo para a leitura pública, mas o destaque intrapessoal para o estudante foi a atuação do seu pai. Este não “quis” adentrar no recinto a fim de não “envergonhar” o filho, mas participou proativamente no seu treino para a apresentação e, inclusive, foi deixá-lo no local. Mesmo sem entender os enlaces burocráticos que impediam a presença do agente mais atuante em sua trajetória de escrita no evento, o estudante obteve êxito naquela sessão solene: o resultado, os aplausos da plateia. É possível deduzir que os sentimentos que efervesciam entre a família naquela ocasião eram bastante positivos.

Embora não se saiba ao certo se a escola tinha conhecimento desses bastidores, é possível compreender que a recordação de uma experiência promovida pela escola, em interlocução com a participação estimuladora da família, tenha fortes impactos nas disposições do *habitus* escritural e docente desse estudante. A coragem de falar em público, o empenho no treino para uma boa performance são sinais desses impactos.

Essas recordações que os estudantes relatam são registros de experiências, cujos significados formativos estão sendo processados desde quando ocorreram até os dias atuais em que param para refletir sobre elas em seus memoriais. Para a colaboradora nº 22, uma de suas “melhores lembranças é a colação de grau na alfabetização:

[...] sofri *bullying* pelos meus cabelos cacheados e por ser muito magra. Eu era xingada, tinha os meus cabelos puxados, faziam brincadeiras de mau gosto e, frequentemente, acabava sendo intimidada [por causa das] minhas características. Lembrar da minha infância na escola é difícil, mas também é

prazeroso. [...] Uma das minhas melhores lembranças é a minha colação de grau na alfabetização. Ao olhar as fotos da época, possuo uma em especial. Nela, está eu e minha mãe. Minha mãe com seus cabelos pretos, [...] usando um vestido azul e um tamanco combinando. É incrível como seu vestido também combina com a decoração do local! Eu estou usando um vestido branco com a parte de cima detalhada em dourado. Estou usando luvas e uma bela coroa nos cabelos. Eu estou segurando um livro e minha mãe também, dando aquela impressão de que ela está me dando o livro. Esse livro foi uma das lembranças da minha colação. Eles chamaram cada aluno e os seus pais no palco para que entregassem os mesmos. O nome do livro é “O urubu sabe”, dar para ver na foto e foi um livro que me acompanhou por muitos anos, eu o adorava.

Chama atenção no relato um paradoxo: não obstante o sofrimento por *bullying*, em meio a uma recordação negativa na escola, a estudante relata uma vivência positiva que está diretamente relacionada à escrita. “Lembrar da infância é difícil, mas também prazeroso”. A expressão é bastante reveladora do potencial dos eventos que envolvem a escrita na escola sobre a vida dos estudantes. A colação de grau na alfabetização, enquanto uma tradição e uma espécie de rito institucional, expõe novamente uma recordação de uma experiência promovida pela escola em que a família celebra e se ornamenta para o evento, não apenas por ser um evento escolar, mas certamente pelo sentido que representa para ela. Este sentido, processado pela estudante, está simbolizado pela entrega do livro que a acompanhou por muitos anos.

Outra vez, evidencia-se o afeto permeando as práticas na escola e, no caso dessa estudante, a colação de grau é uma lembrança afetiva, uma prática social de escrita que se materializa na guarda do livro recebido no evento e que se configura como uma forma de suplantar os danos de outra experiência negativa. Assim, essa experiência com a escrita, cuja lembrança é narrada com riqueza de detalhes, indicando o impacto emocional para a estudante, opera como uma disposição que se insere no conjunto das que compõe o *habitus* escritural.

Seguindo a sequência de recordações dos estudantes relacionadas à experiência de escrita na escola ou por meio dela, o colaborador nº 30 destaca a vitória em um concurso municipal de redação como um momento marcante de sua trajetória e que pode ter contribuído para motivá-lo a estudar:

O que aconteceu de melhor nesse ano foi que fiquei conhecido e reconhecido na Escola São Francisco. Houve um concurso de redação na escola durante o aniversário da cidade. Aliás, foi promovido pelos organizadores do aniversário da cidade [e] todas as escolas estavam participando, inclusive a minha. Era só [para] alunos da quarta série. Foi uma semana toda me organizando para esse concurso e eu fiquei em primeiro lugar. Ganhei um celular e, mais que isso,

ganhei reconhecimento na escola inteira. Fiquei conhecido e respeitado. Foi o dia mais feliz da minha vida. Agradeço a Deus por isso. Acredito que isso me motivou muito a estudar, pois eu gostava de estudar [e] fiz o que eu sabia fazer e o que eu mais gostava: escrever. (MEM17, colaborador N°30).

“O dia mais feliz da minha vida” é uma expressão que está carregada de muitos significados afetivos. O reconhecimento na escola e a repercussão entre amigos e na família sobre um fato que lhe traz notoriedade são elementos que certamente marcam a trajetória do estudante. Em minha trajetória pessoal eu também lembro de momentos que em situações, como as que narrei acima sobre a alfabetização, a escrita do livro no final do Ensino Fundamental e aulas de relação ao final do Ensino Médio. Tais experiências provocaram diversas aprendizagens e fizeram eclodir muitos sentimentos positivos com relação à escrita.

Esta forma de linguagem como um instrumento de aprendizagem (CARLINO, 2017) e uma forma ocupar uma posição no mundo (BAZERMAN, 2018), provoca os escritores em formação para agência nos campos em que se inserem, ou seja, para agirem em disputa de acordo com a lógica dos campos. Neste sentido, a escrita é parte do capital cultural de que os agentes dispõem e este, por sua vez, se obtém por meio do capital social.

Dessa forma, as experiências narradas se configuram ao mesmo tempo como dispositivos de utilização do capital cultural e social e de sua ampliação e implicações na trajetória formativa. Essa compreensão me lembra novamente de Freire (2007, p.98) quando afirma que “ensinar exige compreender que a educação é uma formação de intervenção no mundo”.

Neste sentido, a partir desta assertiva de que educação interfere no mundo e ao analisar os relatos dos estudantes, ousou afirmar que o resultado das experiências educativas dos estudantes com a escrita na escola reverbera no modo como os estudantes dele se apropriam e se relacionam com esse mundo. Assim, a escrita, conforme vai sendo apropriada pelos estudantes, se constitui em uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que se constitui em recurso de aprendizagem, funciona como demarcador identitário da formação dos escritores.

Nessa linha de raciocínio, ao refletir sobre minha própria trajetória de escrita e analisar a as dos estudantes, vou me convencendo do poder formativo da escrita. Portanto, foram diversos momentos até este que escrevo a presente tese e que mexem

com aspectos emocionais, os quais não tenho como negar os impactos sobre minha trajetória formativa.

Paralelamente a este percurso de formação pessoal e profissional, há também um processo de aprendizagem da escrita em que pude ir me instrumentalizando para ampliar /meu capital cultural e social e galgar espaços no mundo social em que vivo. A escuta das trajetórias dos estudantes corrobora esta compressão, pois conhecer suas experiências com a escrita, das menos bem-sucedidas às mais bem-sucedidas, é um importante recurso para dirimir as dificuldades com a escrita e a formação inicial de pedagogos.

Muitos afetos (e desafetos) perpassam a trajetória formativa dos estudantes e professores. “E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo?” (FREIRE, 2007, p.141). Esta reflexão de Freire é feita por ocasião da defesa da tese de que “ensinar é uma especificidade humana” e que é preciso lembrar que a sua proposta pedagógica se funda em uma perspectiva de humanização sendo este o próprio processo de formação humana. Nessa perspectiva, não é possível separar cognoscibilidade de afetividade.

E onde quero chegar com esta associação a Freire? Penso que o desenvolvimento do *habitus* de escrita se funde, em certa medida, com o processo formativo dos estudantes que, por sua vez, se dá por meio de aprendizagens diversas e estas não se dão apenas no âmbito da cognição. Os afetos incidem sobre os *habitus*, inclusive de escrita e estes se implicam na formação do professor, escritor, pesquisador e pedagogo.

Com isto, então, quero dizer que durante a formação inicial em Pedagogia, há, nas trajetórias dos estudantes, afetos, histórias, relações, experiências, *habitus* que, uma vez acessados em uma perspectiva dialógica de ausculta, possivelmente, beneficiem a formação inicial dos futuros pedagogos. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2007,p. 141). Dessa forma, a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidade e competências ou de *habitus* é influenciado por estas experiências que têm impactos positivos e/ou negativos em maior ou menor grau sobre a trajetória de escrita dos estudantes.

Sendo assim, quer em uma perspectiva da teoria do *habitus*, quer em um enfoque mais propriamente pedagógico, os afetos têm sua importância no

desenvolvimento de *habitus* de escrita e de docência dos futuros pedagogos. Esta referência ao afeto pode, tanto de um ponto de vista pedagógico, como sinalizei anteriormente, como também em uma perspectiva romantizada a respeito das relações pedagógicas, se pode ver, de forma subliminar, por exemplo, em filmes como “A História de Ron Clarker (HAINES, 2006), Escritores da Liberdade (LAGRAVENESE, 2007) e Mentis Perigosas (SMITH, 1995) . Nestas obras, os professores e professoras aparecem como heróis e heroínas que ultrapassam a sua ação pedagógica em sala de aula para tentar alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Sem adentrar em uma discussão mais pormenorizada dessa questão, para além das críticas prós ou contra os respectivos enredos, penso que, sob o olhar da teoria *habitus*, é preciso considerar que as práticas docentes imprimem disposições nos estudantes que tendem, nesta relação dialética, à incorporação de *habitus*.

No caso do filme “A História de Ron Clark”, a cena em que o professor se dirige à casa da aluna com dificuldades de redação para ajudá-la a melhorar a sua escrita é bastante convidativa para pensar o modo como as relações entre professores e alunos podem influenciar na estruturação de *habitus* de escrita. A menina que cuidava dos irmãos mais novos e cuja mãe pouco acreditava em seus potenciais, se vê confrontada por uma atitude insistente do professor em tentar lhe convencer de que ela era capaz.

A cena continua com o professor apontando os avanços da aluna e ela alegrando-se com a sensação de que estava indo bem e em um dado momento grita: “eu consegui!”. Uma disposição de encorajamento a empoderava para aceitar o desafio do professor. Acredito que cenas como estas podem ser vistas diariamente pelas salas de aulas do Brasil afora. E nas trajetórias dos estudantes, há muitas cenas de professores e alunos influenciando o desenvolvimento de *habitus* de escrita.

Na trajetória da colaboradora nº 02, a estudante lembra durante a entrevista de um episódio significativo em que, na ausência da professora que estava na sala de reuniões, ela tomou a iniciativa de substituir a professora e ensinar o alfabeto para as outras crianças.

Aí teve essa cena que foi bem engraadinha, porque ela saiu da sala e a sala estava começando a se dispersar e a leitura estava no quadro. E eu sabia que ela ia retomar a leitura. Já estava perto da hora do recreio, então para mim, se a gente lesse, quando chegasse na hora do recreio a gente dizia assim: “professora a gente já leu” aí eu me levantei no meio da sala, peguei a cadeira e a régua e comecei e os professores estavam numa reunião. Aconteceu alguma coisa e a diretora chamou todos os professores lá, e a escola estava assim, um silêncio e só na minha turma [se ouvia]: a, b, c, d e chamou atenção dos

professores, mas se não tem professor na sala. Aí a professora disse: “eu aposto com todas as fichas que se não for a Colaboradora nº02...” Aí quando eu olhei para a porta, realmente estavam todos professores olhando, morrendo de rir e eu com a régua apontando e a sala inteira ali. Aí ela me reconheceu agora do PIBID, depois de quase uns 20 e poucos anos, ela disse “eu não acredito que tu viraste mesmo professora”. **Entrevista colaboradora nº02 em 11/10/2018).**

A mesma estudante que guarda na memória o trauma de ter sido ridicularizada por errar uma palavra do ditado guarda também a lembrança de ter sido vista ensinando o alfabeto a seus colegas. A cena ficou registrada tanto pela estudante como também pela professora que anos depois lhe reconheceu na condição de bolsista do PIBID no Curso de Pedagogia. Há, desse modo, muitas marcas nas trajetórias que podem fazer diferença no processo formativo dos professores.

Na história dessa estudante, por exemplo, há um dado importante sobre a sua alfabetização. Ela fora alfabetizada pela própria mãe que era professora e, em sendo filha de professora, segundo ela, essa condição não lhe trazia privilégio, pois, por ser sua filha, a mãe não admitia que tivesse rendimento abaixo dos demais colegas e exigia da filha mais disciplina na execução das atividades.

E embora a aluna não tenha isso como privilégio, sob o prisma do desenvolvimento de hábitos de escrita e de docência, a marca de ser filha de uma professora alfabetizadora a colava em uma condição de maior acúmulo de conhecimento da escrita (capital cultural) que seus colegas e isso, de algum modo lhe credenciava para a tomada de iniciativa de condução da turma por alguns instantes. Havia uma cobrança por parte da mãe professora que, a despeito de algum desconforto que porventura tenha lhe causado em algum momento, a aprendizagem da escrita em casa e na escola lhe colocava a frente de outros colegas.

Diferentemente da colaboradora nº02, cuja demanda para aprender a escrever advinha da mãe, a colaboradora nº 09 destaca em sua entrevista que não guarda muitas memórias dos seus professores da Educação Básica. Ela afirma que suas atividades de escrita se resumiam a demandas que, segundo ela, só cumpria porque era obrigado, a exemplo da conhecida redação sobre as férias. Entretanto, como ocorre em relatos de outros colaboradores discutidos acima, retomando a ênfase dos estudantes aos afetos em suas trajetórias, a colaboradora nº09 destaca a inspiração e carinho de sua professora alfabetizadora.

O período da alfabetização pra mim foi ótimo, eu tive uma professora muito inspiradora e eu sempre fui muito bem avaliada, sempre fui uma aluna destaque nesse período de alfabetização, tinha uma caligrafiazinha muito bonitinha com relação a escrita, era sempre um dos destaques na sala, aprendi a ler no tempo correto, com sete anos. Inclusive, na época, não me recordo o ano, mas teve até aquela formatura né, doutores do ABC tudo muito bonitinho. Então, é um período que eu me realizei e me contemplou bastante essa questão da educação, Não tenho o que falar, inclusive era em escola particular. Esse período eu cursei em escola particular até a primeira série hoje que é o segundo ano. É isso, e com consideração a escrita não me enxergo e não me vejo com dificuldade sempre fui bem desenvolta, na disciplina de português. [...]. Foi. Eu tinha muito carinho por ela eu esqueci o nome de professores que eu tive depois dela, na quarta série, mas o dela eu lembro. Professora Francisca, porque ela tratava a gente assim, eu via nela uma inspiração né? o carinho, o jeito que ela falava, já era uma senhora, mas para mim até hoje ela é uma figura de boa professora por isso tenho ela na memória até hoje.

Repetindo o que ocorre em outros relatos, o destaque ao afeto aparece como uma marca importante na trajetória da estudante. Não dizer de outras experiências com outros professores e classificar as atividades de escrita como cansativas e feitas por obrigação diz ou pelos menos fornece pistas que apontam para uma relação com a escrita focada na tarefa, no cansaço e obrigação.

Porém, a mesma coisa não se pode dizer da professora da alfabetização. Vale observar que o carinho é muito mais lembrado do que as atividades de escrita propriamente. Como então negar que os afetos, as emoções influenciam as aprendizagens e o desenvolvimento de habitus de escrita, uma vez que “a aprendizagem é sempre um processo de aproximação, troca de olhares, de relações que são construídas” (SANCHES, 2019, p. 14). Tais aproximações implicam também na construção de referências que podem ser acionadas no desenvolvimento de habitus de escrita e de docência que muitas vezes nem se tem consciência.

Em sentidos opostos, porém também carregado de afeto, a colaboradora nº10 que destacou experiências ruins que, segundo ela, lhe provocaram bloqueios com relação à escrita, também aponta experiências positivas em sua trajetória:

As pessoas que mais influenciaram na minha escrita. Atualmente, [...] eu tenho uma memória bem curta. São, com certeza, duas pessoas tiveram um papel fundamental. Eu recordo da minha professora do Ensino Médio de literatura incrível! Incrível! [...] Ionete, inclusive, ela é muito conhecida pelos professores da UFMA. Hoje, ela faz mestrado na área de literatura. Ela é uma incentivadora incrível. Faz você desenvolver o interesse pela leitura e foi a partir de muita insistência dela, não especificamente comigo, mas com a turma, mas ela sempre desenvolveu vários projetos [...] no percurso do Ensino Médio, dentro da escola, voltados para a literatura e escrita. [...] Ela sempre usava o argumento naturalmente do ENEM primeiro, que era para o que nós estávamos sendo preparados naquele momento e foi envolvendo. Incrível porque você

parte o interesse. Eu acredito, graças a didática daquele professor. Existem vários professores maravilhosos, incríveis, que tem um conhecimento maravilhoso dentro daquela área específica, mas, às vezes, eles não conseguem desenvolver aquilo com o público deles. Já ela, conseguia envolver os alunos de uma maneira tão incrível, não só voltada só assim para aquele interesse assim ..., ‘eu tenho que aprender isso senão não vou conseguir resolver nada no ENEM’. porque o anseio do aluno de Ensino Médio é tirar uma ótima nota em redação, ‘eu preciso desenvolver essas 45 questões’ (risos) de português né?! Literatura e tudo. Todos os projetos dela eu sempre me envolvi muito, leituras de autores brasileiros e estrangeiros também para que nós pudéssemos conhecer e ter acesso. Ela sempre gostava de trabalhar muito uma forma de nós trazermos a literatura para o nosso cotidiano. Eu lembro de projetos que ela fazia por trimestre, todos relacionados a isso de incentivo à leitura e trazia a escrita também para o nosso cotidiano e despertava muito o interesse do aluno. **(Entrevista – Colaboradora nº10 em 12/12/2018).**

Com este trecho longo da entrevista com esta estudante, não quero focar necessariamente no conteúdo em si, mas no modo expressivo e “apaixonado” como a estudante se reporta à experiência com a professora de Literatura do Ensino Médio. Este sentimento se expressa, por exemplo, pela repetição, nesse trecho da palavra “incrível” cinco vezes. Quero com este relato dar prosseguimento à discussão e ratificar o que já venho afirmando ao longo deste capítulo sobre como os afetos incidem na relação do estudante com os seus objetos de aprendizagem. A mediação docente adequada pode produzir “encantamentos” nos estudantes pelo que desejam ou precisam aprender e não será diferente com a escrita.

Paixões e desejos também são aprendidos, embora nem sempre sejam ensinados intencionalmente. No relato em tela, é evidente o modo apaixonado da estudante referir-se a suas experiências com a literatura no Ensino Médio. Há um movimento efusivo no relato que demonstra o encantamento da estudante pela literatura. Mas, mais que a aprendizagem do desejo pela leitura, a estudante aponta diversas pistas para pensar a relação entre o fazer docente, as experiências promovidas pela professora, e as disposições do *habitus* escritural.

A sintonia das ações da professora com o cotidiano dos estudantes, a começar pelo argumento da necessidade de uma boa nota no ENEM, se apresenta como uma postura pedagógica sensível às necessidades e anseios dos estudantes. Essa postura se reafirma na comparação entre professores (incríveis) que, apesar de terem amplo conhecimento (maravilhoso) de sua área têm dificuldades de ensinar e outros que, diferentemente, como é o caso da professora citada, “já ela, conseguia envolver os alunos de uma maneira incrível”. O relato evidencia o potencial das práticas pedagógicas na aprendizagem do desejo ou, nas palavras da estudante, do despertamento do interesse.

A Literatura, dos clássicos nacionais aos estrangeiros, a preocupação com o ENEM e o desejo pela leitura aparecem entrelaçados no relato de um modo tal que diferentes exigências curriculares são atendidas. Aqui, a escrita como instrumento simultâneo de ensino e de aprendizagem defendida por Carlino (2017) se mostra como um recurso potencial para a aprendizagem de diferentes disciplinas. A professora citada pela estudante, utiliza-se desta ferramenta, de forma consciente ou não e indica, por meio de sua prática, a leitura e a escrita como instrumentos indissociáveis que podem subsidiar, entre aprendizagens diversas, a do desejo.

Este relato, como os demais analisados, corroboram a compreensão de que os estudantes de Pedagogia, ao chegarem ao curso, trazem consigo marcas identitárias, *habitus* incorporados no âmbito de suas experiências com a escrita na Educação Básica que não podem ser negligenciadas durante a formação inicial. Tais marcas, que vêm do passado não muito distantes da história desses estudantes e estão presentes nos seus modos de ser e estar e de escrever. Não bastasse essa presença do passado agora durante a formação inicial, consoante uma perspectiva de formação permanente do professorado (IMBERNÓN, 2011), as aprendizagens oriundas dessas experiências poderão ser reafirmadas, ressignificadas e acompanhar a formação contínua dos futuros professores por meio da reflexão crítica sobre a prática.

Haveria muitas cenas para me debruçar e discorrer sobre as estruturações de *habitus* de escrita dos estudantes de Pedagogia, contudo, penso que até aqui, já dei conta da descrição dessas estruturações. Neste capítulo, ensejei descrever as estruturações de *habitus* de escrita dos estudantes a partir de dois espaços de maior incidência sobre a relação desses estudantes com a escrita: a família e escola.

Nesta última, as recordações dos estudantes com seus professores remontam a situações, ora positivas, ora negativas, em que se percebe, claramente, a impressão de disposições sobre os estudantes. Juntando-se às disposições do ambiente familiar, percebo disposições ambíguas nas trajetórias desses estudantes, pois escrever se constitui em uma forma de resistência aos arbitrários do mundo social ou como persistência aos ideais impressos pelas necessidades socioeconômicas.

Escrever como uma experiência prazerosa ou como uma atividade dolorosa, permeada por traumas e episódios bem ou mal resolvidos psiquicamente, perpassa, de uma forma ou de outra, a família ou a escola. Nelas, visualizo a escrita atravessando todo o percurso formativo dos estudantes, pois influenciam seus modos de ser e estar no mundo, por meio da incorporação de disposições de *habitus* que orientam suas práticas,

inclusive aquelas relacionadas à escrita. Desse modo, penso não haver como negar a existência de trajetórias de escrita que, de algum modo, dialogam com a formação inicial dos estudantes de pedagogia.

Assim, compreendo que envidar o esforço exaustivo de ausculta dessas trajetórias, por meio da análise dos relatos obtidos nos memoriais de formação, nas entrevistas e na roda de conversa com os estudantes, pode fornecer subsídios para pensar como vem se dando a formação de escritores que optaram pelo Curso de Pedagogia. Estes escritores poderão, porventura, se tornar professores que ensinarão a prática social da escrita a outros futuros escritores, cumprindo um movimento cíclico de formação que se inicia na escola e para ela retorna.

A partir dessa descrição, o próximo passo é analisar a interação da formação inicial com esses habitus e, posteriormente, as (re)configurações oriundas dessa interação.

6. UNS VÃO E OUTROS VÊM: INTERAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL COM AS TRAJETÓRIAS DE ESCRITA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

UNS E OUTROS

Uns que vão e outros que vêm.
 Uns seguem o vento e outros se chocam com ele.
 Uns no começo, outros no fim e outros no meio do caminho.
 Uns dizendo: sim. E outros: não.
 Uns assim e outros daquele jeito.
 Uns e outros, mais novos ou mais velhos.
 Uns e outros, humanos viventes.
 Uns e outros na estrada da vida.
 Cada um com seu cada qual em algum lugar no mundo.
 Uns e outros: a diversidade.
 Eu, Você, Eles, Nós, uns e outros.
 Uns e outros sobrevivendo e ensaiando, a cada dia, a vida. (SOUSA, 2019).

Elegi este poema como epígrafe deste capítulo para demarcar a dialética das interações no âmbito formação inicial no curso de Pedagogia. Quero destacar o movimento dialético da formação em um espectro amplo, seja nas interações da formação inicial com os habitus de escrita, seja nas interações dos agentes com seus diversos contextos e seja ainda nas interlocuções que ora faço com os leitores deste trabalho.

Com efeito, saliento que somos, todos, uns e outros, de maneira análoga ao poema, situados em nossos contextos, com múltiplos olhares, às vezes, sob e na mesma direção e em outras, diferentes. Somos Um, em nossas singularidades, mas também somos Muitos, pela pluralidade de perspectivas e lentes sob as quais olhamos para o fenômeno da formação de escritores e professores.

Esses movimentos dialéticos, portanto, são sempre passíveis de reformulações e indicam um devir constante, cuja leitura e interpretação não pode ser fixada de modo hermético, afinal como diz a canção “tudo o que se vê não é igual ao que a gente viu já um segundo. Tudo muda o tempo todo no mundo. Não adianta fugir nem mentir pra si mesmo agora” (SANTOS, 1983). Há uma dinâmica nas interações que me impõe analisá-la sob este prisma dialético, à luz da do pensamento praxiológico de Pierre Bourdieu. Trago aqui portanto, um breve recorte dessa análise.

Conforme já afirmei anteriormente, a formação docente é considerada uma das vias importantes para a melhoria da educação no país e esta é uma afirmação um tanto difícil de refutar sejam quais forem os paradigmas. Seja sob a ótica de uma racionalidade técnica seja a partir de uma racionalidade prática, há de se reconhecer a relevância da formação do professorado. No entanto, para além deste reconhecimento em diferentes

perspectivas, algo vem me inquietando ao longo dos últimos anos: as interações dessa formação com as trajetórias dos futuros professores, porque é inegável que há uma trajetória formativa que precede e influencia a inserção em um curso de formação inicial de professores. Outra questão, não menos relevante, diz respeito aos atravessamentos da escrita na formação inicial e, novamente, repito, sejam quais forem as perspectivas de formação docente.

A partir dessas questões, formulei dois pressupostos. O primeiro é o de que a formação docente é “consensualmente” considerada relevante e o segundo, mas não em menor lugar, a compreensão de que a escrita exerce um papel relevante nessa formação porque, paralelamente, a sua aprendizagem se constitui, tal como a formação docente, um processo contínuo e porque esta última não prescinde a primeira. É a partir desses dois pressupostos que fiz a escuta das trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia à luz da Teoria do *Habitus* de Pierre Bourdieu, discutida no capítulo anterior. Uma vez feita esta escuta, e descrita as incorporações de habitus de escrita dos estudantes, passo agora a discutir sobre como a formação integra esses habitus.

Para me guiar nesse processo, discuto as seguintes questões: Como a agência formadora, promotora do curso de formação inicial, tem se relacionado com essas trajetórias? Em que medida esses habitus, essas histórias incorporadas são acessadas e/ou consideradas no que tange às experiências com a escrita? Neste capítulo, me proponho a discutir as interações entre a segunda etapa da formação docente, a formação inicial, com a etapa anterior, a educação básica, conforme uma concepção de formação como processo contínuo (IMBERNÓN, 2011). Para a discussão deste capítulo, novamente farei uso do *corpus* construído a partir dos memoriais de formação, das entrevistas e da roda de conversa com estudantes de Pedagogia. Para efeitos de organização do capítulo, sistematizei os relatos dos estudantes em cinco grandes categorias: a chegada, incentivos à permanência, interações negativas com os professores, interações positivas com os professores e exigências *versus* suportes da universidade. Essas categorias corresponderão, portanto, a cinco blocos de discussão do capítulo.

6.1 A chegada: sentir-se perdido e quem me diz como fazer?

A vida que me ensinaram como uma vida normal
 Tinha trabalho, dinheiro, família, filhos e tal
 Era tudo tão perfeito se tudo fosse só isso
 Mas isso é menos do que tudo,
 É menos do que eu preciso
 Agora você vai embora e eu não sei o que fazer
 Ninguém me explicou na escola
 Ninguém vai me responder
 Eu sei a hora do mundo inteiro
 Mas não sei quando parar (KID ABELHA, 1985)

Começo a discussão com este trecho musical porque penso que traduz um pouco do que grande parte dos estudantes relatam a respeito de como se veem em seus contatos iniciais com os gêneros textuais na universidade. Um momento em que se veem convocados a demonstrar habilidades das quais não sabiam por que não tiveram nenhum contato em sua etapa anterior do processo formativo, causando a sensação de que não saber como ilustra o trecho: “ninguém me explicou na escola e eu não sei o que fazer”.

Parafraseando com a histórias de escrita dos estudantes, em algumas situações, é como se quisessem dizer isto mesmo, tal como na letra da canção, embora esta não se refira diretamente à escrita. Assim sendo, é possível inferir que os estudantes estejam dizendo com relação ao que aprenderam até então sobre a escrita “a vida que me ensinaram como uma vida normal” pode ser relacionado ao fato de que era só aprender algumas regras da língua escrita, aplicá-las e, nesse sentido, “era tudo tão perfeito se tudo fosse só isso”.

Contudo, ao chegar à universidade, os estudantes parecem constatar uma realidade diversa daquela que fora pensada outrora. Ao ouvir esta canção no tempo em que me debruçava sobre a leitura do corpus da pesquisa, especialmente a parte oriunda da roda de conversa com os estudantes, foi inevitável a alusão entre a letra da música e os relatos dos estudantes, ou seja, as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia ao chegarem à universidade. Ao chegar à universidade e se deparar com situações que exigem conhecimentos aparentemente óbvios, ou melhor, que, em tese, professores e outros agentes da formação poderiam pressupor que já dominassem, isso provoca nos estudantes uma sensação de estar perdido e, inconsciente ou não, é como se dissessem “ninguém me ensinou na escola e não sei o que fazer”, conforme é possível perceber no seguinte trecho:

Quando eu cheguei aqui, realmente eu senti o choque de ter que escrever. Eu fui aluna do Professor X e uma das atividades que ele sempre faz com os alunos do primeiro período é resumo. Começa simples, um resumo de uma lauda, e a primeira frase que eu escutei na minha turma foi: “professor é frente e costa?” Parece uma pergunta simples, e aí o professor disse que “frente e costa quem tinha era ele”. Então pode parecer uma pergunta “besta”, uma pergunta simples, mas talvez, era minha dúvida também, se o termo lauda se referia só a uma folha ou se a folha tinha que ser frente e verso, quantas linhas. Então é uma coisa que eu não aprendi no Ensino Médio[...]. Outra frase que achei interessante, todo mundo perguntava: ‘professor quantas linhas?’ Então esse é o reflexo da maioria dos alunos de escola pública. A gente não era acostumado a escrever mais do que uma folha, mais do que uma lauda de qualquer coisa. Então chegar aqui na universidade e ter que escrever 5, 6, 10 laudas, 15 laudas para quem não tem o hábito de escrever, é pesado, mas aí quando diz que o espaçamento tem 1,5 a gente se anima! (**colaboradora n°02 – Entrevista em 11/10/2018**).

O óbvio fato de saber distinguir entre uma lauda e uma página, ou de simplesmente usar os termos frente e costa, não era tão óbvio assim. Para os estudantes, cujos habitus linguísticos oriundos de suas experiências na Educação Básica, “frente e costa” e quantidade de linhas era o óbvio que eles ainda não compreendiam. Para o professor, um agente formador imbuído da responsabilidade de lhes apresentar os gêneros textuais acadêmicos, a obviedade era que os alunos já soubessem esses conhecimentos básicos. Logo, um desencontro de informações se expressa em um “conflito” de representações. Lauda, página, linhas, tamanho e outros conceitos são percebidos de um modo pelos estudantes e de outro pelo professor.

Em uma perspectiva histórico-cultural, que concebe a linguagem como aspecto próprio de uma formação crítico-reflexiva, “esse conflito é aspecto fundamental da aprendizagem, pois propicia contextos para confrontação entre os conceitos provenientes da cultura popular e os conceitos científicos” (MAGALHÃES, 2004, p. 52). Na relação de ensino aprendizagem, é “natural” esses conflitos, porém, em uma perspectiva de produção e não de reprodução de conhecimentos, conforme Moretto (2000), tais conflitos se resolvem por meio da sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes. Segundo Vasconcellos (1999), a atitude de sondagem, portanto, é necessária para o professor conseguir mobilizar os estudantes para o conhecimento.

Sob o prisma das abordagens do ensino da escrita no ensino superior, é possível ainda diferentes leituras sobre a situação relatada acima. Segundo Street (2010), por exemplo, há abordagens que se centram no aspecto normativo da língua e desconsideram a complexidade que envolve os processos de aprendizagem da escrita em diferentes momentos. O autor, porém, afirma que há dimensões escondidas no processo

de aprendizagem da escrita pelos estudantes, nem sempre claramente percebidos, porque se dão de modo implícito. Neste sentido, os aspectos ocultos dos letramentos dos estudantes não costumam ser acessados na medida em que o que importa, na maioria das vezes, é a transmissão de uma listagem de itens, de um conjunto de normas e estruturas que, uma vez aprendidos, fica subtendido que tornarão os estudantes aptos a produzir qualquer texto em que siga as instruções repassadas.

Por outro lado, a realidade mostra que a apropriação da escrita em diferentes momentos da vida e nos variados gêneros é multifacetada, processual e envolve subjetividades, *habitus*, disposições que, se acessadas, podem ajudar a elucidar as dificuldades e os caminhos para superá-las. Ao chegar à universidade e se deparar com a situações de escrita, os estudantes evocam diferentes representações que possuem da escrita ao mesmo tempo em que, nas experiências, passam a elaborar outras sobre a escrita acadêmica. A escrita acadêmica passa a ser vista como uma competência de difícil aprendizagem para uns e acessível a outros, logo, a partir de tais representações, diferentes atitudes e disposições são possíveis. Nesse sentido, o modo como professores interagem com essas representações dos estudantes é relevante.

No relato, por exemplo, é relevante questionar: por que essa atitude do professor? Como a resposta às perguntas dos alunos poderiam ser dadas sem que os constrangessem por não saber o que nunca alguém havia lhe ensinado? A resposta poderia considerar os saberes (ou-não saberes) dos estudantes sobre aquele gênero textual. No entanto, a ação pedagógica que poderia aproveitar bem a oportuna indagação do estudante, é feita de um modo contrário e suas as consequências para o desenvolvimento dos escritores, agora acadêmicos, podem ser as mais diversas. Como poderão agir ante os professores cada vez que lhes forem exigidas uma atividade escrita a qual desconheçam noções básicas?

Desse modo, cabe refletir sobre em que medida um ‘não sei’ pode ser expresso perante quem faz a mediação a ponto de estimular uma pergunta/solicitação do tipo: ‘você pode me ensinar, me dizer, me ajudar’? Ou a resposta ecoa silenciosamente na mente dos estudantes, como na letra da canção na epígrafe acima: “ninguém me explicou na escola, ninguém vai me responder’. Tanto na escola como na universidade, as perguntas revelam os não-saberes, angústias e curiosidades dos estudantes e o modo como as respostas são dadas ecoam como gatilhos que podem impulsionar na busca pelo saber (escrever, por exemplo) ou tolher as suas iniciativas ao internalizar um sentimento de incompetência.

Outro aspecto importante além da forma como o professor responde às indagações dos estudantes diz respeito ao conteúdo das respostas, pois este precisa ser conciso e demonstrado com a clareza necessária a sujeitos aprendizes. O que é mesmo um resumo? Quais as características, tipos e funções deste gênero textual? O relato da estudante não revela como tais questões foram abordadas pelo professor, contudo, a discussão sobre números de linhas, laudas ou páginas evidencia que os estudantes ainda não conheciam este gênero, ou pelo menos, não conheciam suas características e as formas de fazê-lo. Há de se convir também que a situação relatada é uma boa oportunidade pedagógica para aprofundar o conteúdo abordado na aula: resumo.

Grosso modo, o resumo é um dos gêneros textuais mais usuais nas práticas de escrita acadêmica, haja vista que, segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é um dos itens obrigatórios em produções como artigos científicos, TCC's, Dissertações e Teses. Entretanto, no meio desta celeuma em torno da quantidade de linhas ou laudas, o que vem mesmo a ser o resumo para os estudantes e para o professor? No relato, a estudante não informou como a situação foi resolvida, porém, no final quando afirma que se anima quando foi dito que o espaçamento era de 1,5, é possível inferir que a discussão continuou centrada sobre as formas do resumo solicitado pelo professor e não sobre o seu significado, propriamente dito.

É importante distinguir que, embora a escrita acadêmica se utilize bastante do gênero resumo, como afirmei acima, transitam diversos tipos de resumos pelas práticas de escrita acadêmica. Severino (2007) esclarece que além do resumo técnico-científico, como parte das produções científicas, há ainda o resumo como um recurso didático:

[...] tipo de trabalho comumente exigido em escolas superiores é o resumo ou síntese de textos, seja de toda uma obra ou de um único capítulo. É o que se faz, muitas vezes, quando do fichamento de livro. Não se trata de um trabalho de elaboração, mas de extração de ideias, de um exercício de leitura que nem por isso deixa de ter enorme utilidade didática e significativo interesse científico. O resumo do texto é na verdade, uma síntese das *ideias* e não das *palavras* do texto. Não se trata de uma “miniaturização” do texto. [...]. Não se deve confundir este resumo/síntese, com o resumo técnico-científico [...]. (SEVERINO, 2007, p.204) - *grifos do autor*.

Julgo importante citar este renomado metodólogo científico nessa questão para corroborar a compreensão de que, para além das formas de como se elabora um texto acadêmico, neste caso o resumo, é igualmente importante compreender o conteúdo, ou seja, a natureza, a função, o conceito da prática em questão. Aliás, forma e conteúdo não

se dissociam no processo de aprendizagem e tanto uma coisa quanto a outra são importantes para a apropriação da escrita pelos estudantes.

Furlan (1989, p.125), seguindo essa mesma linha de distinção, conceitua resumo como “um trabalho que consiste em apresentar por escrito a compreensão de um texto estudado”, sendo este o que Severino (2007) conceituou como instrumento didático. A autora, porém, acrescenta que a “a ABNT define resumo como sendo ‘a apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto’” (FURLAN, 1989, p.127). Essas definições são importantes para evidenciar que tanto as formas de escrita na universidade, como o que são essas formas, importa na formação dos escritores e professores, pois as suas identidades se formam nesse processo formativo que, por sua vez, resulta das sínteses que conseguem fazer de suas aprendizagens.

Uma evidência disso são as representações que os estudantes constroem sobre si. A colaboradora nº10, por exemplo, classifica a sua escrita como amadora e que, ao se deparar com um modo ríspido de correção por parte de uma professora sentiu uma espécie de bloqueio.

No início é frustrante, é verdade. É um amadorismo extremo e aí você fica assim ... porque a UFMA é conhecida por ter mestres e doutores, somente, como professores, diferentemente das particulares e eu falo por mim. Eu entrei na UFMA com 18 anos. Foi um ano posterior ao meu término do Ensino Médio. Eu não esqueço. Eu recordo como hoje assim: o meu primeiro período foi extremamente frustrante porque você tem uma visão completamente diferente *é um mundo completamente diferente daquilo que você vê do Ensino Médio*. Eu tinha aquela participação ativa dentro da literatura, dentro da escrita você acha que está tudo maravilhoso. *Estava tudo ótimo aí você chega na universidade e se depara com aqueles professores aí você ficar assim:- “meu Deus, olha o percurso que essa pessoa tem!”* Aí eles também eu não sei qual a visão eles tem desses alunos que adentram o primeiro período e fazem uma cobrança em relação à escrita que é pra você se construir como escritor, se envolver mas, às vezes você não tem aquele preparo todo com a vida acadêmica, aquela consciência ainda. Você ainda não caiu a ficha, não tem a maturidade mediante aquela cobrança e isso, para mim, foi um bloqueio inicial extremo. Quando eu adentrei no primeiro período, a turma era lotada e era uma cobrança atrás da outra os professores eles começam a pedir vários trabalhos com a tua escrita e tudo para avaliar o nível daquele aluno é mediante esses trabalhos. Eu nunca esqueço, tantos rabiscos de observação no meu primeiro artigo, ela rasurou o meu artigo inteiro da primeira lauda a última. **(Entrevista – colaboradora nº10 em 12/12/2018).**

O contraste entre a realidade no Ensino Médio e na universidade é bastante influenciado por representações sobre si, sobre os professores universitários, sobre a instituição, entre muitas outras que incidem sobre a relação que a estudante estabelece com a escrita acadêmica. Sobre si, uma consciência de que não tem ou tem pouca

maturidade para a vida acadêmica. Sobre a vida acadêmica e sobre a instituição universitária e seus professores, a compreensão de que se trata de um contexto diferente de aprendizagens e que aqueles agentes fizeram um longo percurso para alcançar a maturidade acadêmica a que chegaram. E em meio a este grande turbilhão de informações, veem-se cobrados a fazer trabalhos com fins avaliativos. Nesse contexto, a estudante se auto avalia como tendo um bloqueio.

Bloqueio este que não é um fato isolado, mas constituinte de um processo difuso de construção de identidades. Representações de si como uma jovem escritora amadora, conforme já discutido anteriormente, amante da literatura e representações do outro que já percorreu um currículo e possui uma trajetória formativa considerada bem sucedida, se entrelaçam entre um ser e um vir a ser que a estudante vislumbra. Bloqueio marcado também por uma ruptura cultural entre escrita literária no Ensino Médio e escrita acadêmica no Ensino Superior.

Letramento literário, letramento acadêmico, enfim, práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos, cuja apropriação forja novas composições identitárias. Letrar-se, nesse sentido, é construir identidades e vice-versa. E tais identidades são marcadas por esse emaranhado de representações e sentimentos que atravessam as interações com os agentes do campo. Tornar-se escritor é letrar-se e letrar-se é submeter-se às determinações contextuais, o que se evidencia no relato quando a estudante se refere às cobranças dos professores.

Letrar-se é também construir identidades. Antes, aluna do Ensino Médio e depois estudante de Pedagogia, elaborou uma consciência de que a aprendizagem da escrita acadêmica, doravante, como visualiza que tenha ocorrido no percurso dos seus professores, lhe trará mais maturidade. A construção da identidade escritora passa a ser então marcada também pelos pertencimentos contextuais e a percepção das mudanças ocorridas ou possíveis de ocorrer no processo. Nessa construção identitária, o encontro com o outro, visto como mais maduro e mais hábil nas práticas de escrita, é tomado como referência. Quando diz “você chega na universidade e se depara com aqueles professores aí você ficar assim:- “meu Deus, olha o percurso que essa pessoa tem!”, revela (ou também esconde) um conjunto de sentimentos que essa relação entre um agente mais e outro menos experiente, pode produzir. Um diálogo é travado simbolicamente entre um agente com maior e outro com menor percurso.

Muitas expectativas são criadas no âmbito dessa relação entre docentes e discentes no processo de elaboração de textos acadêmicos em variados gêneros. A partir

das percepções que cada um tem de si e do outro, a produção textual tende a progredir ou estagnar no início, durante ou ao final do processo, conforme é possível evidenciar no seguinte relato presenciado em sala de aula na universidade, conforme a colaboradora nº10, ao discorrer sobre a necessidade de os professores considerarem as singularidades dos alunos:

Então, a universidade tem que olhar para essa diferença e não assim criar um muro assim separando assim na questão da meritocracia, separar os melhores dos piores ou dos mais fracos ou como eu já tenho visto professores aqui do curso chamando colega de burro dentro da sala porque ele não conseguia interpretar ou dissertar. E eu vi uma situação foi nos primeiros períodos. Eu nem pensei em relatar esta situação. E aquilo ali foi arrasador. *Eu jamais esperava uma atitude dessa de uma professora.* E esse meu colega perdurou durante todo o curso, inclusive, ele está na mesma situação que nós. Perdurou durante todo o curso extremamente bloqueado para desenvolver a prática da escrita acadêmica porque, *após isso, ele falava para qualquer pessoa que ele não servia, que ele era burro para isso.* E ele perdura esse discurso até hoje. Por quê? Por que ele ouviu de quem? Querendo ou não, os professores aqui, como eu já relatei, eles são assim, para nós alunos ... vamos dizer ... não é essa a palavra, mas eu vou colocar ela ... se vocês souberem ... não chega a esse extremo, mas *como ícones.* Assim, são mestres e doutores *e nós somos simples acadêmicos.* E para a gente ter essa visão, a opinião de vocês professores é algo assim: ou constrói muito ou destrói muito. E esse destrói, às vezes, a pessoa passa dos limites da terra e ali não se envolve mais. Porque realmente existe essa questão do bloqueio. **(Roda de Conversa, colaboradora nº10).**

A situação traz à tona a representação que a estudante possui sobre si, sobre o professor e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. Sobre si, simples acadêmicos que veem seus professores com título de mestre ou doutor como ícones e de quem não esperam estas atitudes discriminatórias que, por sua vez, têm forte incidência sobre o modo como os estudantes podem se perceber. Esta incidência pode ser reverberada pelos bloqueios ou travamentos dos estudantes quando da produção de seus trabalhos. Esta situação reflete o caráter relacional do processo formativo o qual tenho enfatizado durante todo o decorrer da construção desta tese.

Neste relato, a estudante fornece algumas pistas para pensar as interações durante a formação inicial. Ela alerta para a necessidade de romper com atitudes discriminatórias que separam “melhores” de “piores” ou mais fortes e mais fracos. Em outras palavras ao afirmar que “a universidade tem que olhar para essa diferença e não assim criar um muro [de separação]”, a estudante conclama a agência formadora à consideração das diferenças sem que isso signifique uma segregação entre os que têm mais e os que têm menos habilidades relacionadas às práticas de escrita. Essa compreensão somada à avaliação que ela faz da atitude da professora, ao usar o termo

depreciativo com relação ao colega com dificuldades, evidencia também um *habitus* docente em sendo estruturado.

Um conjunto de esquemas perceptuais (disposições) são mobilizados nesse sentido. Ao dizer que não esperava tal atitude da professora e que aquela situação foi arrasadora, a estudante traz um não-dito em seu relato: ‘para mim isso não é a postura adequada que se espera de uma professora’ ou de alguém que ela vê como ícone. Logo, há modelos de docência sendo vislumbrados pela estudante durante a sua formação inicial e se ela considera inadequada essa atitude, pode-se inferir que ela, ao ser professora doravante, não pretende ser como a docente lembrada em sua fala.

Com efeito, os docentes, por meio de suas práticas, se constituem em referências para os estudantes, seja pela identificação ou pela não identificação com os modelos subjacentes a essas práticas. No caso destas mencionadas pela estudante, apesar de sua avaliação e impactos negativos, servem, pelo contraste identitário e, provavelmente, subsidiada por um conjunto de outras representações, conhecimentos e práticas para sinalizar o ideal de docência, um *habitus* docente sendo estruturado a partir dessas interações.

Na esteira dessa estruturação, penso que um outro elementíssimo no relato diz respeito à compreensão de que as práticas pedagógicas podem ter fortes impactos sobre a um escritor em formação. Ao narrar a depreciação do colega por parte da professora e, em seguida, o modo como o colega foi processando essa experiência durante o curso, a estudante denuncia que o que seus professores, vistos como ícones e sujeitos mais experientes pelo percurso que fizeram e pela titulação que possuem, têm fortes impactos sobre a formação desses outros sujeitos, paralelamente, vistos como menos experientes e menos hábeis.

Essa análise contribui para corroborar a compreensão que venho construindo de que as interações dos agentes têm um forte poder sobre o processo formativo. No relato em discussão, uma estudante julga, em certa medida, a prática pedagógica de uma professora que, por sua vez, na ótica da estudante tratou (ou julgou) negativamente um sujeito aprendiz por suas dificuldades de aprendizagem da escrita acadêmica. Ao fazer esta reflexão, sou levado a lembrar a perspectiva de formação defendida por Freire (2008).

Para este autor, cujos escritos convergem para uma concepção de formação como um processo inconcluso, portanto, permanente, a formação não pode se dar de um sujeito para outro nem tampouco por um sujeito sozinho, uma vez que, de modo

inexorável, se dá em comunhão. Ao propor uma pedagogia do oprimido ou pedagogia da libertação, Paulo Freire denuncia e anuncia dois modelos de formação, respectivamente. O modelo de educação bancária, segundo o qual os homens têm vivido um processo desumanização conduzindo-os a *ser menos*. Processo este que, segundo o autor, só pode ser superado por um movimento transgressivo do primeiro que conduza à humanização, ao *ser mais*, pois esta sim consiste na vocação ontológica dos homens.

Minha lembrança da leitura de Freire veio nesse momento porque posso inferir que o relato em pauta, parafraseando as ideias do autor, é um exemplo que remete à necessidade de que um processo desumanizado expresso na prática discriminatória descrita, seja superado por um processo de humanização pautado na ação dialógica. Compreendo assim, porque, volto a afirmar, o modo como as práticas pedagógicas são conduzidas podem ter fortes impactos sobre a formação dos futuros escritores e/ou professores.

A narrativa das interações da formação inicial com as trajetórias dos estudantes revela muitos ditos e não ditos ancorados em um já dito pertencentes à memória discursiva dos agentes e constituídas no interdiscurso que se espalha em um espectro cada vez mais amplo de relações de forças (ORLANDI, 2015). A estudante que, durante a entrevista relata uma experiência em que analisa a prática como tradicional e inadequada a prática pedagógica de uma professora da Educação Básica ao corrigir a sua atividade escolar de forma ríspida, é a mesma que, na roda de conversa com seus pares, ao colaborar com esta pesquisa, analisa a atitude que ela não espera de uma professora universitária. Sem palavras explícitas fazendo esta correlação, é como se a estudante dissesse que a história se repete porque “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” (ORLANDI, 2015, p. 31).

As palavras expressas, para além do diálogo explícito, mostram também um “diálogo” camuflado nessas práticas: entre quem tem o poder de dizer a ordem (os professores) e quem possui algumas palavras e talvez gostaria de dizê-la se assim lhe fosse concedido (os estudantes). Algo que talvez ainda não tenha sido dito é que tais interlocuções, de diferentes tipos, podem interferir de modo significativo na formação pessoal e profissional desses sujeitos.

Assim, pode-se depreender que há uma relação intersubjetiva nesses diálogos explicitados ou escondidos, pois, por trás do sujeito com o poder da ordem, há o sujeito que ensina. Há um conjunto de fatores, incluindo a sua formação, que pode o levar a

estabelecer um diálogo mais ou menos profícuo com o outro à sua frente, o sujeito aprendiz. Por traz deste, por sua vez, há um conjunto de histórias e de anseios, percepções e representações que podem confluir para encorajar ou tolher suas potencialidades expressivas no diálogo.

O problema é que isto nem sempre está dito, sendo possível desvelar-se a (im)produtividade dos diálogos por meio de uma escuta acurada destas relações e que leve em conta a grande complexidade à sua volta e as diferentes influências que se dão em um micro, meso ou macro sistema (BROFENBRENNER, 1996). Marcadas por inúmeros atravessamentos, e em meio às expectativas, representações e mudanças contextuais, quando da chegada à universidade, as interações entre a agência formadora e os estudantes em formação tendem a convergir para a estimulação da autonomia ou, pelo contrário, para o seu tolhimento. As palavras da colaboradora nº01 são bastante elucidativas ao relatar seus momentos iniciais na universidade:

Quando você sai do Ensino Médio para entrar na graduação, pelo menos na minha experiência, a linguagem acadêmica é diferente. Muitos termos novos que você não conhece. Você está entendendo o assunto até determinado momento, aí chega lá uma expressão, uma palavra que você nunca ouviu na vida. Você sente aquele desconforto. Você se sente constrangido porque parece que toda a turma está compreendendo. Tem dois ou três colegas que estão ali debatendo e você está ali boiando. (**Roda de conversa, colaboradora nº01**).

Este relato durante a roda de conversa, precisa ser analisado considerando sua forte relação com o memorial e a entrevista, pois sendo esta a única colaboradora que participou de todos os procedimentos de construção do *corpus* da pesquisa, há uma congruência nem sempre tão facilmente perceptível nos relatos das três fontes. Segundo o relato dessa mesma estudante em seu memorial, alguns professores falam como se pressupusessem que todos estivessem entendendo e dada a sua timidez, tinha dificuldades de falar e expor suas inquietações. A estudante afirmou tanto em sua entrevista quanto em seu memorial que, certa vez, ao dizer que era muito tímida, foi estimulada pelo professor a desistir do curso.

E o que esta nova afirmação tem a ver com o trecho citado? Justamente porque, nesse trecho, quando a estudante fala do momento em que estava entendendo tudo e ao ouvir uma expressão estranha que nunca ouvira antes, sente desconforto. O não-dito nesse trecho, especificamente, é que a estudante era bastante tímida, o que eu, como pesquisador que analisa a sua trajetória, só sei disto porque tive acesso à íntegra dos

relatos. Do contrário, somente este trecho não me deixaria entender a razão do desconforto ou constrangimento a que ela se refere acima. Nesse contexto em que percebe a introdução de novos termos, até então desconhecidos, pode se afirmar também que a estudante foi instigada pela situação em si a sair da sua “zona de conforto”, senão pelo menos a percepção de sua inserção em um contexto cuja linguagem exige ou demanda a apropriação de novas terminologias. Nesse sentido, assim como ocorreu com a colaboradora nº10, mencionada acima, a colaboradora nº01 inicia um processo de apropriação de novos letramentos e, por conseguinte, a construção de novas identidades.

Além disso, a estudante não se vê sozinha em seu desconforto. Ao dizer que “tem dois ou três colegas ali debatendo e você ali boiando” ela revela de modo implícito que, ao contrário de colegas que participam do debate, ela mesma fica sem entender e têm dificuldades, pela sua timidez, conforme relatei acima, de envolver na discussão e “ficar boiando”, expressão figurativa para indicar que não estava entendendo nada. Estudantes que entram no debate e estudantes que não compreendem o que está sendo debatido expõe, como também discorri acima a partir do relato da colaboradora nº10, a necessidade de que agência formadora considere as singularidades dos estudantes, inclusive, atenta às suas idiossincrasias.

Por outro lado, vale lembrar que a colaboradora nº01 é a mesma estudante que, ao longo de sua trajetória escolar, teve que desenvolver atitudes (ou disposições) de resistência aos arbitrários de suas condições sociais e de saúde e, ao chegar à universidade tem de trazer à tona novamente essa disposição de resistência e resiliência a partir dos incentivos da mãe.

Como relatei no início, sempre fui muito tímida e isso incluía principalmente ter que falar em público. Esta foi uma das minhas principais dificuldades no início do curso. Em um dos primeiros seminários que apresentei ficou nítida a minha insegurança, chegando ao ponto do professor me aconselhar a tentar outro curso, ideia que eu dificilmente aceitaria diante da minha realidade naquele momento. Assim sendo, busquei de todas as formas superar minha inibição, o que não foi nada fácil. (**MEM01, colaboradora nº01**).

A interação da agência formadora com os habitus (as disposições) dos estudantes no momento inicial da chegada à universidade pode servir à formação com diferentes sentidos, na medida os estudantes significam ou ressignificam as relações. Se, por um lado, há situações em que uma estudante menciona certo bloqueio na atividade de escrita de um colega e outra em que é incentivada a mudar de curso, por outro, há relatos

em que os estudantes se sentem acolhidos nas suas angústias e dificuldades. Este “paradoxo” me remete à teoria do Campo de Bourdieu (2004a), pois, segundo o autor, é próprio dos campos essas disputas se dando em um plano simbólico. Ou seja, aparentemente não há uma disputa propriamente dita, no entanto, as práticas deste ou daquele modo, por vezes antagônicas, refletem os embates.

Em um polo, uma estudante reclama que, ao chegar à universidade, não são dadas instruções sobre os gêneros textuais acadêmicos e que há ausência de uma disciplina de metodologia científica, bem como o fato de os professores pedirem trabalhos, muitas vezes em formatos divergentes. Sem a clareza de uma normatização, a estudante sugere a escuta dos estudantes no início bem como a apresentação e padronização das normas, como se lê no seguinte trecho:

Se os professores da universidade observarem que nos primeiros períodos, a gente tem essa dificuldade, já poderia ser trabalhado uma oficina de produção textual desde o início e explicar quais são os gêneros textuais que serão exigidos durante o curso e esclarecer o que que é e o que que é outro. Deixar bem claro para o aluno o que é síntese, o que é resenha e entregar um modelo padrão. **(Roda de Conversa, colaboradora nº09).**

Esta conclamação da colaboradora nº09 converge, para além de uma normatização necessária dos trabalhos acadêmicos na universidade, para a necessidade de escuta, conforme já foi possível evidenciar em outros relatos discutidos neste tópico. Há uma sequência que preciso retomar aqui: a colaboradora nº02 mencionou a confusão conceitual sobre linhas, laudas e páginas de um resumo solicitado professor; a colaboradora nº10 faz uma avaliação de uma professora que depreciou as dificuldades de um colega e advoga que não deveria haver discriminação; a colaboradora nº 01 fala das dificuldades de expor suas dúvidas sobre os termos novos, dada a sua timidez e mais recentemente neste último relato, a colaboradora nº 09 chama atenção para que os professores os observem desde os primeiros períodos e se lhes apresentem com clareza as regras do jogo (normatização, textos acadêmicos etc.). O que há de comum nesses relatos no que concerne à discussão sobre as interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes, ponto central deste capítulo?

Como iniciei no parágrafo anterior, conceituando o trecho de fala da colaboradora nº09, todos os demais estudantes também fazem uma conclamação, ou seja, reclamam juntos a necessidade de serem escutados. E é neste sentido que o trecho que utilizei como epígrafe nesta seção, ecoa mais forte, de maneira análoga, às falas dos

estudantes. Como na canção, é como se reivindicassem dos professores aquilo que em sua trajetória de escrita anterior à universidade não lhes foi explicado.

Logo, o trecho “ninguém me explicou na escola, ninguém vai me responder” ecoa como uma síntese da mensagem dos estudantes evidenciadas dos relatos discutidos até então neste capítulo. Dessa forma, torna-se relevante continuar discutindo as interações da formação inicial com as trajetórias para poder perceber os desdobramentos dessa conclamação ou que outras experiências relatadas podem apontar caminhos.

Nessa direção, a colaboradora nº10 relatou uma experiência diferente e positiva e, a partir desta vivência, afirma ser possível um trabalho colaborativo entre professores e estudantes. A afirmação desta estudante remete ao que afirma Magalhães (2004) quando a autora defende que as instituições formadoras precisam organizar ações de linguagem que promovam a apropriação de novas organizações discursivas por meio de um processo reflexivo que, por sua vez, é possível por meio do desenvolvimento da colaboração entre os agentes envolvidos na formação.

E por experiência particular assim, eu tive uma experiência muito boa logo inicial e eu acredito que é super possível e depende muito assim da colaboração tanto dos professores quanto dos alunos. Para que seja trabalhado dessa maneira porque é visível e é viável esse trabalho dentro da disciplina: o ensino da produção de artigos, da produção de textos acadêmicos nas suas diversas formas. E nós tivemos essa experiência com o professor. Ele conseguiu trabalhar a todo o processo da disciplina, toda a ementa da disciplina dele e dentro disso, ele conseguiu meio que viabilizar que nós adentrássemos nesse mundo da escrita acadêmica, que nós tomássemos conhecimento pelo menos inicial do que seria. Porque as turmas chegam muito cruas e ele pega justamente essas turmas muito cruas e ele faz esse trabalho que eu acho incrível. Essa percepção dessa necessidade que ele tem e que ele faz questão de atribuir dentro das disciplinas que ele ministra. Acho que também a colaboração dos professores que poderia haver. **(Roda de Conversa, colaboradora nº10).**

A afirmação dessa estudante parece trazer novamente uma compreensão óbvia: a da necessidade de colaboração entre professores e estudantes. Afirmando que esta compreensão é óbvia, ao considerar que a mediação nos processos de aprendizagem da escrita na escola e na universidade, é (ou parece ser) algo consensuado em uma instituição formal de ensino. O relato em tela traz um exemplo concreto de interação na formação inicial da agência formadora com as trajetórias. A estudante convoca responsabilidade de estudantes e professores e demonstra que estes últimos têm um papel relevante na condução da inserção dos primeiros no mundo da escrita acadêmica.

Ao propor a produção textual em diferentes textos como exposto no relato, o professor oportuniza a inserção no mundo da escrita acadêmica, ou melhor, favorece novos processos de letramentos e, com efeito, a formação de novas identidades. A exposição à diversidade de gêneros textuais na universidade constitui em um espaço privilegiado para o desenvolvimento da escrita e por conseguinte da reflexividade e expressão criativa como destaca Bazerman (2018, p.128): “devemos tratar os gêneros como um espaço de oportunidade para expressão [...], pois fornecem convites para expressar novos conteúdos [...] tudo isso para assumir nova reflexão e novo desenvolvimento cognitivo”.

Os professores como parceiros mais experientes são os agentes com mais condições e com a responsabilidade dentro do campo de interagir com os habitus de escrita, ou seja, com os seus modos de escrever (ou de não escrever) trazidos na bagagem experiencial de suas trajetórias de escrita anteriores à universidade. Sob o olhar bourdieusiano, é possível inferir que os estudantes vêm incorporando habitus de escrita, disposições que, no jogo das posições no campo, precisam ser considerados para a inserção e ação de cada agente no campo. Neste caso, o rito institucional de que Bourdieu (1982) fala, aplicando-o aos processos de apropriação da escrita acadêmica, cabe aos professores, embora seja protagonizado pelos novos agentes do campo, a saber, os estudantes com suas trajetórias.

É evidente, porém, que este processo é bem mais complexo do ponto de vista praxiológico do que qualquer teorização que se faça dele. Como o que caracteriza um campo para Bourdieu, é principalmente, as correlações de força, estas variando em função das posições e disposições dos agentes, é preciso um olhar mais acurado. No entanto, a despeito desta ponderação, o relato da estudante oferece pistas para pensar a formação dos escritores e professores na universidade a partir do enlace colaborativo entre os agentes e servir para mitigar as assimetrias entre eles durante a formação inicial.

No universo da academia, dificilmente haverá quem ouse defender não ser importante o trabalho colaborativo entre os agentes envolvidos na formação. Não obstante este “consenso”, os relatos mostram que se, discursivamente essa compreensão é consensual, ao olhar para as práticas, é possível ver diferentes polos das interações da agência formadora com os agentes em formação. Desse modo, “todos” dirão que é preciso colaborar, mas nem todos compreendem ou assumem de modo efetivo a sua parte no processo de colaboração.

No relato acima, a estudante descreve uma experiência positiva de colaboração entre professores, no entanto, anteriormente, a mesma estudante relata experiência de não escuta, de rispidez nas relações provocando bloqueios na produção escrita de alguns colegas. Penso que olhar para essas discrepâncias sob um prisma julgador sobre os agentes não tem efeitos relevantes para pensar a melhoria da formação dos pedagogos. Contudo, um olhar sob a perspectiva da teoria do Campo de Bourdieu possibilita um entendimento mais profícuo. Sob a ótica do Campo, haverá de se buscar identificar as posições dos agentes nos campos, as causas dos problemas e suas soluções prováveis são mais interessantes do que uma possível busca de culpados (ou causadores desses problemas) ou de salvadores da pátria.

Observar a dinâmica do campo e suas (in)congruências se mostra profícuo para perceber a posição dos agentes e seu potencial interventivo. O relato da estudante aponta uma das possibilidades de equacionamento de problemas identificados qual seja a **colaboração** entre professores e estudantes. Nessa perspectiva, os estudantes, como sujeitos aprendentes e agentes, comumente com menos poder deliberativo, apresentam uma orientação prática para a melhoria da formação, nem sempre ouvida, compreendida ou incorporada pelos agentes com mais capacidade decisória.

A colaboração apontada pela estudante acima não é uma ideia isolada em sua subjetividade. No contexto das histórias de vida dos estudantes, em meio às condições de busca por superação dos problemas postos pelas condições socioculturais e econômicas na escola e na família ao longo de suas trajetórias, a construção de diferentes estratégias se impôs como forma de ampliar o seu capital cultural, social e econômico. Nesse sentido, há um repertório de saberes, práticas, disposições, habitus que, uma vez considerados e incorporados à formação inicial, podem apontar caminhos para pensar a sua melhoria. Durante a roda de conversa, a colaboradora nº 13 relatou um episódio da fase inicial de sua turma que aponta nessa direção.

Na minha turma de 2009, era uma turma composta assim mais de senhoras mesmo, algumas mães. Mas existiam algumas moças e rapazes e existiam muitos termos que a gente não conhecia. Então, a gente debatia entre nós mesmos assim: como é que faz? O que que é isso? ficávamos discutindo o tempo todas, juntas na intenção de descobrir por que a gente não sabia. E aí só aqui eu percebi que faltou um pouco assim de ouvir. Porque a gente chegou para alguns professores e a gente não sabia como é que faz. Eu lembro até que o professor Jonas que ensinava aqui na época. E a gente: “professor, a gente não sabe direito o que que é uma resenha”. Como é que faz uma resenha? Então ele disse: “eu vou ver aqui o que eu posso fazer por vocês. Vamos ver se é possível a gente fazer uma oficina”. Mas só que logo, logo ele saiu e não deu

tempo. Então, acho assim que é ouvir mais os acadêmicos na intenção de ver quais os entraves, de entender o que impede mais a gente de entender a dinâmica da escrita e das coisas. Eu acho que é isso. (**Roda de Conversa, colaboradora nº13**).

Como é que faz? o que que é isso? Interrogações que os estudantes fazem entre si no momento de sua chegada à universidade. Interrogações sobre gêneros acadêmicos similares a interrogações que já se fizeram ao longo de suas trajetórias sobre outros gêneros ou mesmo sobre diversos outros aspectos de suas vidas na família, na escola ou em outros espaços. A cena se repete em outros cenários com outros personagens no espaço da universidade. Os estudantes indagam e colaboram entre si. E o toque de atino que lhes vêm, nesse processo de busca de respostas, é recorrer aos professores, parceiros mais experientes. Como resposta, obtém a sensibilidade de uns professores e o silêncio de outros, o que evidencia que as relações no campo são heterogêneas e a atitude dos agentes formadores nem sempre convergentes.

O relato acima corrobora a complexidade dos tensionamentos no campo. Os estudantes preocupados em responder às demandas de escrita no novo contexto formativo, recorrem a quem eles supõem que estejam mais abertos a colaborar. Descubrem a disponibilidade de alguns e a apatia de outros. Com isso, há logo de se fazer um adendo antes de qualquer discurso generalizador sobre a agência formadora: as posturas dos agentes formadores são diversas e aquelas que se abrem à escuta se mostram, segundo a estudante, como mais profícua. Ao afirmar que é preciso escutar mais os acadêmicos no que tange às suas dificuldades com a escrita, a estudante ecoa o discurso conclamado por outras colaboradoras, o qual discuti mais acima. A escuta dos estudantes pelos professores aparece como um recurso em potencial para dirimir os entraves encontrados quanto à apropriação da escrita acadêmica.

Na sequência, os estudantes relatam que por vezes tiveram de recorrer a alguns professores fora da disciplina em que foi solicitado determinado trabalho para escutá-los e ajudá-los na resolução de suas angústias quanto à aprendizagem deste ou daquele gênero acadêmico. Os trechos abaixo evidenciam o esforço dos estudantes para serem escutados e obtendo diferentes respostas às suas buscas, respostas estas que remetem a atitudes de acolhimento e escuta ou indiferença.

[...] é porque geralmente o aluno quando tem uma ou diversas dificuldades dentro do âmbito acadêmico e se ele não suprir essa necessidade, se não conseguir desenvolvê-la junto com o seu grupo, ele vai buscar um professor

que ele tenha mais afinidade, justamente por um receio que é criado entre nós alunos ... assim de ter essa ... essa liberdade de chegar no professor que está ministrando uma disciplina específica. Na disciplina, ele tem a maior dificuldade de chegar no professor e dizer: “oh! Professor, eu não sei”, que é o que acontece. Eu não sei mesmo. Eu não sei como fazer. Você já espera assim uma resposta bem desagradável. **(Roda de conversa, colaboradora nº10)**.

Do meu ponto de vista e por algumas pessoas que tenho mais proximidade aqui da UFMA durante o tempo que eu estive, nós percebemos isto: que essas dificuldades quando não resolvidas externamente de alguma maneira, nós buscamos a partir de algum professor em que nós temos alguma confiabilidade nele e que nós sabemos que de alguma maneira, ele vai ouvir e, por mínimo que seja, ajuda, mas que ele vai pelo menos tentar mostrar que ele compreende aquela dificuldade. No que para ele, nós pensamos que é uma coisa bem assim ... **(Roda de conversa, colaboradora nº10)**.

lembrei de algo aqui a partir de algo que a colega tinha falado. O professor de uma determinada disciplina, ele tem uma série de conteúdos para ele ministrar. Ele não vai sair daquilo que está dentro da disciplina dele para ele ensinar o aluno a fazer um resumo, ou ensinar o aluno a fazer um artigo. Ele vai cobrar um artigo sobre isso aqui que está relacionado à disciplina dele. Ele não quer saber se o aluno sabe ou não. Ele vai exigir dentro dos padrões da universidade exige. Ele não vai parar para: ‘Ah! Eu vou ensinar vocês português, ensinar o que é uma linha, o que é uma lauda, o que é um resumo, o que é uma resenha, um artigo’. Ele não vai ensinar. Ele vai exigir. Pelo menos essa foi a experiência que eu tive. Por exemplo, faça um artigo de filosofia. Aí como é o artigo? ‘Ah! Aí é com vocês’. Eu quero um artigo. Ele vai seguir o programa da disciplina que ele está ministrando e essas questões de produção e questões textuais, elas não cabem. **(Roda de conversa, colaboradora nº09)**

Os relatos acima originam-se das angústias dos estudantes no processo de apropriação dos gêneros acadêmicos e em busca da escuta de seus professores para colaborar com o equacionamento de suas dúvidas. Eles falam a partir da posição que ocupam no campo: a de sujeitos aprendentes, agentes que, dentro do campo, ocupam uma posição com menos poder e buscam de quem o tem mais a colaboração que eles acreditam ser possível. Entenda-se por poder aqui o menor ou maior acúmulo de capital cultural e social, como se pode inferir a partir da ótica de Bourdieu (1998; 2004a; 2004b; 2005; 2008). Contudo, sob a ótica da literatura pedagógica, outras reflexões são instigadas.

Os relatos acima dão vazão para alguns questionamentos sobre o trabalho pedagógico com relação à escrita na universidade, enquanto agência formadora. Nesta instituição, de quem a responsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem da escrita? Ou ainda qual o papel de cada agente nesse processo? Os trechos de fala das estudantes são instigantes nesse sentido. O ensino da escrita na universidade seria uma incumbência de um grupo específico de professores? Ou esse trabalho poderia ser desenvolvido por aqueles professores em quem os estudantes depositassem mais confiança como acontece nos dois primeiros trechos de fala da colaboradora nº10? Qual seria a melhor indicação, já que em um outro sentido, a colaboradora nº09 afirma que os professores de uma disciplina

específica, cujo objeto não é a escrita propriamente, não irão se ocupar de ensinar questões ligadas à escrita? Estes questionamentos, em sintonia com os trechos citados, ensejam a reflexão sobre concepções de escrita e de seu ensino na universidade e suas implicações pedagógicas.

A ideia do ensino da escrita na universidade como uma tarefa de um grupo específico de professores, desobrigando os demais de qualquer responsabilidade nesse sentido, converge para uma visão instrumentalista do ensino da escrita no ensino superior, o qual discuti no primeiro capítulo ao citar o estudo de Orlando e Gabbiani (2018). Esta compreensão também converge para uma visão aplicacionista do ensino (TARDIF, 2002) em que se opera uma visão que separa teoria e prática e, nesse sentido, um grupo transmite determinado conhecimento para que outro aplique. Nessa visão, a tarefa de ensinar a escrita na universidade fica então restrita a um grupo de professores, o que no curso de Pedagogia, comumente corresponde aos professores da área de metodologia e/ou de linguagem.

Entretanto, há um fato mais preocupante nos relatos em discussão. Não obstante uma visão aplicacionista, segundo os dois primeiros relatos da colaboradora nº10 acima, as dificuldades de aprendizagem da escrita acadêmica dos estudantes são podem ou poderiam ser equacionadas se porventura eles sentirem mais confiança de expor suas dificuldades. Há dois aspectos para refletir nessa questão. Primeiro, não deveriam todos os professores se dispor à escuta? Segundo, se todos os alunos que tiverem dificuldade, se sintam à vontade para conversar apenas com os professores em que sentem confiabilidade, como ficam os papéis de todos os docentes no acolhimento das demandas de aprendizagem da escrita pelos estudantes?

Tomando por base o terceiro relato, em que a colaboradora nº09 afirma que o professor de uma disciplina não vai sair da sua área para tratar de questões ligadas à produção de textos acadêmicos, é possível pensar esse trabalho sob outra ótica. E se cada professor, mesmo em sua disciplina específica, trabalhasse na perspectiva de produzir textos tais como: resumos, resenhas, artigos, relatórios dentre outros para abordar, inclusive os conteúdos de sua área de conhecimentos? Ao solicitar uma produção textual, no contexto de suas disciplinas e dando as devidas orientações sobre o gênero em que se situa a referida produção/tarefa solicitada, o professor estaria, dessa forma, ensinando os seus alunos a escrever academicamente ao mesmo tempo que atenderia as demandas de sua disciplina.

Esta forma de conceber o trabalho pedagógico com a escrita no contexto de toda e qualquer disciplina na universidade converge para a perspectiva defendida por (Carlino (2017) em que a leitura e a escrita na universidade são compreendidas recursos tanto de ensino como de aprendizagem. “ Ao escrever, o sujeito utiliza processos de aprendizagem que nem sempre acontecem na ausência da produção escrita” (CARLINO, 2017,p.30). Neste sentido, a escrita passa a ser vista como uma atividade transversal entre as diversas aprendizagens necessárias à formação profissional dos novos escritores e professores, considerando que “saber escrever é a atividade principal da atividade escolar [e da universidade]” (DIEB, 2018, p.11).

Assim, na análise das interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes que ora faço, posso depreender, pelos relatos dos estudantes, que há uma fragmentação na responsabilidade da agência formadora quanto a uma das aprendizagens fundamentais na formação profissional de escritores e professores. A escrita, que perpassa todo o processo formativo não é alvo de uma ação articulada da agência formadora para que, dela, os novos profissionais se apropriem adequadamente. As iniciativas de interação, nesse sentido, ficam a cargo de alguns professores que se dispõem à escuta dos estudantes, ou por eles mesmos quando vão em busca de equacionar suas dificuldades de responder às demandas de escrita, afinal como está no trecho de fala das colaboradoras nº09 e 10.

Ao tomar, por exemplo, a literatura pedagógica sobre a ação mediadora de professores e sobre as práticas avaliativas, observa-se que os estudantes falam, a partir do lugar que ocupam e das experiências que possuem, de questões que são, aparentemente, bem resolvidas no pensamento pedagógico. Quando sugerem, por exemplo, que os professores devem conhecer a realidade dos alunos e seu nível de conhecimento, não estariam, pois, falando do que se conhece na literatura pedagógica como avaliação diagnóstica, mediadora ou formativa, tão difundida por autores clássicos tais como (VASCONCELLOS, 1995); (LUCKESI, 2000); (HOFFMANN, 1993);(HOFFMANN, 2018).

Quem, sendo agente conhecedor profundo do Campo da Pedagogia, diria que as teses desses e outros autores não teriam validade? Em síntese, o que quero destacar é que os estudantes reafirmam as mesmas teses da literatura pedagógica, mas o fazem a partir de suas necessidades práticas, ou melhor, de sua compreensão da realidade que lhes aflige.

Enfim, em seus primeiros momentos da chegada à universidade, os relatos das trajetórias dos estudantes, permitem afirmar que as interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes, são marcadas por atitudes díspares. Ao mesmo tempo em que se percebe uma postura de escuta por parte de vários docentes, há também atitudes que ignoram ou que silenciam diante das angústias iniciais dos estudantes quanto à escrita, na fase inicial de chegada à universidade.

Os relatos oriundos das trajetórias dos estudantes apontam para uma compreensão da necessidade de um trabalho de intervenção por pelos agentes formadores docentes que parta da escuta ou mesmo de ausculta das dificuldades dos agentes formadores discentes. Há relatos em que os estudantes afirmam se sentirem perdidos ao ter que escrever um trabalho para atender a exigências dos professores. Por outro lado, há estudantes que relatam experiências positivas de colaboração entre professores e alunos em que se alcançou tantos os objetivos de apropriação dos conteúdos de uma disciplina específica bem como aprendizagens relativas aos gêneros textuais acadêmico, portanto, experiências que propiciam o desenvolvimento da escrita.

As trajetórias dos estudantes mostram singularidades e semelhanças que demarcam também diferenças nas formas de apropriação do capital cultural dos estudantes com relação à escrita. Enquanto alunos de escolas particulares tiveram aulas de redação em separado de aulas de Português Geral, alunos de escola pública por sua vez reclamam que quase não obtiveram experiências de escrita de modo mais específico com foco na redação. Ao se depararem com a prova do ENEM, por exemplo, se viam com uma grande dificuldade de compreender e de produzir o texto.

A escuta sobre as dificuldades dos estudantes relacionadas à elaboração de seus TCC's provoca mais questionamentos sobre a relação entre a formação inicial no Curso de Pedagogia e as suas trajetórias de escrita. Um questionamento já explicitado quando do delineamento do objeto desta tese diz respeito à consideração ou não pela agência formadora do conjunto do capital cultural e simbólico dos estudantes enquanto agentes em e de sua formação.

Quando da escuta em campo por meio das entrevistas, uma outra questão que emerge é em que medida se considera também, intersubjetivamente, quem são estes sujeitos do ponto de vista de suas angústias, motivações, medos e variados sentimentos e características que os constituem. Afinal, a dificuldade de redigir um texto nem sempre está ligada ao manuseio estritamente técnico da escrita, uma vez que há estudantes que,

mesmo tendo algumas habilidades escritoras, apresentam dificuldades diante da produção dos textos acadêmicos.

Palavras como bloqueio e trava, presentes nas falas dos estudantes, revelam sujeitos que, no seio das relações intersubjetivas que vivenciaram na escola ou vivenciam na universidade, sentem-se paralisados, frente às exigências institucionais e estes outros agentes que, segundo alguns estudantes, apenas exigem o trabalho. E muitas vezes, tais exigências são feitas cumprindo os ritos institucionais, porém, sem considerar que este concludente, que está ou não conseguindo escrever um trabalho, é um outro agente de sua formação, uma pessoa que possui crenças, sentimentos e percepções sobre os diversos elementos envolvidos neste processo e que esta relação pode interferir nas produções dos estudantes. Quando, por exemplo, uma estudante relata que não se sente à vontade para tirar dúvidas com o professor específico de sua disciplina e recorre a outros em que encontra mais confiabilidade para obter ajuda, tal situação mostra três possíveis agentes imbricados no processo formativo deles, em especial, daqueles que se encontram em menor gradação, os estudantes.

Tem-se nesse episódio uma tríade: um estudante e dois professores, um professor que apresenta uma demanda ao estudante na forma de um determinado trabalho e de quem o estudante constrói, por múltiplos fatores, uma representação que o conduz ao medo, ao receio, bloqueio ou travamento, conforme relatam e outro professor, a quem o estudante recorre para obter ajuda porque sente mais confiança e liberdade, que também emerge de representações construídas por múltiplos fatores no âmbito destas relações intersubjetivas. Esta situação revela que a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita pode tomar diferentes formas e o modo como estas relações intersubjetivas se estabelecem, interfere na produção do estudante.

Ao chegarem à universidade e se deparem com esses novos enfrentamentos, os estudantes anseiam ser escutados. Não obstante esta expectativa, após sua trajetória no curso e, possivelmente, a partir da construção de vários conhecimentos, esses estudantes sinalizam, para a agência formadora, a necessidade de uma escuta e de procedimentos diagnósticos e prognósticos com relação à escrita, conforme é possível depreender a partir da fala do colaborador nº 07:

Seria legal se a universidade no início ... se os alunos fizessem um texto, a elaboração de um texto que não vale nota nem nada. Era só para gente compreender como vocês escrevem. Aí dependendo desse texto você vai perceber quais são as dificuldades de cada aluno. Você fazendo isso e depois

you are saying: oh! You can improve here, you can ... this text... starts with text that are not academic, but are not from the High School. It is between the two. Look at this text here, it is a bit different and does something similar to this. (**Colaborador nº07, Entrevista em 07/12/2018**).

What "would be legal" to be done by the university is to accompany many reticencies. Who suggests that would be legal is a student who, after also affirming that, among his positive experiences with writing at the university, are those in which the professors showed commitment at the same time as they returned his texts pointing out what could be improved already in the first period of the course. According to the student, the pressure from his professors was important for the development of his writing at the university.

And after I came to the university I learned a lot, mainly from the professors who demanded more: Batista, Almada who demanded that I write and the other professors who demanded. Then, when I was demanded, when I had some point to deliver, some deadline to deliver, generally I managed to write. I don't know if the pressure of having to do it or if I already created this habit. But at the university I started to write better from the sixth period, when I already consider that I passed to write better because in the first period it was adaptation. I adapted. Ah yes, I saw my colleagues writing and the text was developing. It was the same thing that I would talk, but the text was more developed than mine. They presented with a lot of clarity the ideas and I didn't have that clarity in the ideas. (**Colaborador nº07, Entrevista em 07/12/2018**).

In this excerpt, the student points out signs of interactions that, according to his evaluation, contributed to the evolution of his written activity at the university. The demand of the professors in the first periods is configured as a form of interaction in which the student passes to understand in a processual way the dynamics of textual production at the university. He affirms that he adapted and that the observation about the clarity of the ideas of his colleagues, in the face of his difficulties, also contributed in this sense. Now, a thing that can be observed from this report, in the light of Bourdieu's theory of the field, is the incorporation of the rules of the field and what he calls adaptation, in truth, is his adaptation to the game that is being played and that, by signal, he perceives an appropriation by his colleagues, which impels him to write.

More than adaptation or appropriation of the rules of the field, the student also brings other elements to think about the interactions of the initial formation with the trajectories of writing. First, a mark of his trajectory, or rather, to do when it is demanded. In this sense, it is interesting to remember that, from the descriptions of the habits of writing of

estudantes no capítulo anterior, este estudante é aquele bastante influenciado pelo pai que o alfabetiza antes de ingressar na escolar e que o treina de modo incisivo para que tenha uma boa performance na apresentação que fez na leitura na Câmara Municipal de sua cidade em homenagem ao dia dos professores.

Julgo importante essa lembrança porque me leva a inferir, sob o olhar bourdieusiano do *habitus*, que agir por pressão para atingir um bom resultado é algo que o estudante retoma de modo consciente ou não, quando da apropriação da escrita acadêmica. Em certa medida, os professores que fazem exigências em relação à escrita no ensino superior, operam similarmente à figura do pai na trajetória de escrita anterior à universidade.

A informação sobre o ato de exigir pelos professores relatada pelo estudante indica também que este ato, é também uma forma de fazer entender inclusive sobre como funciona normativamente a escrita acadêmica, ou seja, é uma escrita com outras formas de rigor. Trata-se de uma escrita que precisa ter clareza. Ao exigir um texto de um modo ou de outro, os professores propiciam aos estudantes, a apropriação de novas formas discursivas, o que é bastante necessário na formação de profissional crítico e reflexivo conforme Magalhães (2004).

Ao demarcar a percepção do seu próprio desenvolvimento com relação à escrita, o estudante corrobora o que discorri acima citando Bazerman sobre a relevância de oportunizar aos estudantes a prática de variados gêneros textuais. Segundo o autor: “mesmo quando nós os apresentamos e oferecemos aprendizado em formas padronizadas, os estudantes precisam ver isso como ferramentas para expressar as ideias que eles queiram expressar” (BAZERMAN, 2018, p.128). A exigência dos professores que o fazem aprender a escrever, escrevendo, constitui em uma forma de interação que o possibilita uma aprendizagem útil para o seu percurso formativo e, ao mesmo tempo, de modo intencional ou não, dialoga com a trajetória de escrita do estudante.

O relato evidencia que os estudantes se apropriam da escrita na universidade ao mesmo tempo em que se apropriam da dinâmica, da cultura institucional desse “universo” em que se dá a formação inicial do pedagogo. Neste momento da chegada, então, há muitas nuances que precisam ser consideradas na interação da formação com os *habitus* de escrita dos estudantes. Contudo, para além desses relatos de escuta ou não escuta por parte dos docentes, há também outros elementos importantes na análise dessas interações. Neste processo investigativo, localizei ainda mais três elementos importantes

na interação da agência formadora com as trajetórias de escrita dos estudantes. É sobre estes elementos que passo a discorrer nas próximas seções deste capítulo.

6.2 Interações macro institucionais

Anteriormente, no capítulo em que descrevi o Campo da Pedagogia, procurei mostrar como os relatos dos estudantes apresentam este campo como um lugar de acolhimento e um espaço “que escancara oportunidades” e, portanto, se constitui em um ambiente de formação e emancipação para os estudantes. Em consonância com este campo, ou seja, da estrutura social envolta dos estudantes e no qual estão posicionados, agora apresento estes elementos que significaram acolhimento e oportunidade, porém, quero fazer esta apresentação enfocando na interações, especialmente, sobre o modo como algumas ações institucionais são tomadas a partir de uma consideração da realidade dos agentes em formação e como estes se apropriam dessa oportunidade.

Em outras palavras, ao discorrer sobre os incentivos à permanência dos estudantes na universidade, considero “os dois lados da moeda”. Ou seja, é preciso ver, de um lado, as iniciativas da instituição combinadas a um projeto político mais amplo de inclusão social em voga no país até recentemente e, de outro, a proatividade dos estudantes que, imponderados de seus direitos e cômicos da possibilidade de concretizar muitas de suas aspirações, apropriam-se dessas oportunidades.

Este esclarecimento é importante para evitar uma leitura simplista quer das ações políticas de inclusão social pela universidade, quer das conquistas dos estudantes. Em consonância com o pensamento de Bourdieu, posso afirmar que não há um objetivismo das políticas que fazem resolver os problemas da formação e nem há um subjetivismo meritório dos estudantes que conseguem, a despeito das dificuldades enfrentadas, lograr êxito na formação. Em síntese, discorro, nesta seção, sobre a interações da agência formadora com as trajetórias dos estudantes, porém, destacando como os estudantes, consoante os seus habitus desenvolvidos ao longo de sua trajetória formativa, vêm se apropriando e reagindo a tais ações da agência formadora.

Em consonância com a realidade socioeconômica do campo da Pedagogia, a existência ou não de algum subsídio financeiro é, para muitos estudantes, uma condição para a sua permanência no curso. Dessa forma, as ações da universidade que vão nessa

direção, implicam em uma interação da formação inicial com a realidade desses estudantes. E para além do estímulo para dar continuidade, essas ações institucionais propiciam espaços, situações e vivências de e com a escrita que, por sua vez, são interações da agência formadora com as trajetórias de escrita dos estudantes, na medida em que estes espaços são diferenciados da sala de aula comum e, em grande parte das vezes, há uma aproximação maior entre os agentes envolvidos nas atividades.

Para as colaboradoras nº 01, 12 e 15, a Bolsa de Auxílio Permanência proporcionou a interação em diferentes setores da universidade e, nestes setores, várias interações e atividades provocaram a ampliação de capital social, pois relacionavam com agentes que não eram apenas professores de seu curso, mas também professores, servidores e estudantes de outros cursos.

A colaboradora nº01, por exemplo, ao trabalhar na Recepção da Diretoria do Centro, recebia e protocolava documentos e, nesta atividade, interagiu com vários professores, servidores e estudantes. Considerando sua histórica timidez, este era um espaço para criar mecanismos de superação nesse sentido.

A colaboradora nº12, tendo trabalhado também na recepção da Diretoria do Centro, estava atenta a respeito de notícias, normativas e informações básicas para repassá-las aos interessados. Em uma segunda lotação na Bolsa de Auxílio Permanência, esta estudante trabalhou na Brinquedoteca do Curso de Pedagogia, o que lhe proporcionou interações com professores dos estágios supervisionados e da rede pública de ensino de Imperatriz, que traziam, periodicamente, turmas de crianças para atividades com os estagiários do Curso de Pedagogia na Brinquedoteca. Nessa experiência, leituras relacionadas ao trabalho em brinquedoteca, elaboração de relatórios de atividades colocavam a estudante em frequente contato com situações de escrita.

A participação no Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é, sem dúvida, uma das experiências mais significativas enquanto iniciativa de incentivo à permanência dos estudantes na universidade convergindo com os objetivos do referido programa. As colaboradoras nº01, 02, 03, 10,12,13,15,20 e 30 apontam a experiência no PIBID como um espaço de muitas aprendizagens tanto da escrita como da docência. Nessa direção é interessante o seguinte trecho de fala da colaboradora nº02:

Dentro da academia, eu acho que as melhores experiências de escrita fora o artigo do PIBID, que levou a gente para São Luís e foi ótimo. Primeiro porque

eu nunca tinha apresentado no congresso [municipal de Educação]. Eu sempre via que na academia isso foi uma falha minha. Eu nunca submeti projeto. Não sei se por medo, talvez muito provável[...] eu nunca submeti um projeto, mas com apoio do grupo e de um certo orientador, eu gostei da experiência [que] foi boa. Outro dia eu estava relendo o artigo em si e, apesar de ter sido feito com um tempo muito apertado, recorde, ele ficou bom, comparado com outras leituras que eu tive de outros projetos do PIBID ele estava no mesmo nível, então foi uma experiência muito legal. **(Colaboradora nº02, Entrevista em 11/10/2018).**

A experiência no PIBID ganha mais significado para os estudantes, tendo em vista as interações que, inclusive, ultrapassam os limites da universidade. A participação em eventos acadêmicos e a escrita de artigos ou resumos expandidos se configurou como experiências que os possibilitaram um amadurecimento dos estudantes no tocante à apropriação dos gêneros acadêmicos e ainda a aprendizagem do trabalho colaborativo, uma vez que um subprojeto do PIBID era composto por um número mínimo de 20 estudantes e mais dois coordenadores de área, além dos professores das escolas parceiras do programa.

Este relato, situado no contexto das ações do PIBID, sinaliza alguns aspectos relevantes na interação da agência formadora com os habitus de escrita dos estudantes. Um primeiro aspecto a ser pontuado diz respeito à significação da atividade escrita que a estudante descreveu. Diferentemente de outras produções textuais tarefas nas aulas, cujo o único leitor, geralmente, é o professor da disciplina e para fins de avaliação, a situação em questão, envolve um contexto real e significativo de produção de um artigo para exposição a outros agentes e a partir de uma responsabilidade institucional atrelada à condição de bolsista de um programa com bastante legitimidade institucional como o PIBID.

Além disso, o desafio abraçado pela estudante não foi solitário uma vez que, segundo ela, contou o apoio do grupo de colegas bolsistas e de seu orientador. Novamente, a dimensão colaborativa aparece como um dispositivo que contribui para a evolução das práticas de escrita de uma estudante. Ao autoavaliar-se, a estudante aponta o que para ela seria uma falha pessoal ao não submeter textos ao Congresso Municipal de Educação, um evento promovido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, em parceria com as instituições de ensino superior da cidade. Entretanto, posso inferir, pelo relato, que a vivência no PIBID foi bastante encorajadora e produziu efeitos positivos sobre as práticas de escrita da estudante.

Esta evolução se corrobora, inclusive pela autorreflexão da estudante com relação ao texto produzido e as consequências da experiência em sua produção escrita. Algum tempo depois, tomando certo distanciamento do artigo produzido, a estudante relê e faz ponderações sobre a qualidade de seu texto, inclusive compara-o com outras produções textuais lidas no âmbito do programa.

Dessa forma, é possível inferir que uma atividade escrita situada em um contexto macro institucional, como o subprojeto de um programa vinculado à universidade como um todo e ao MEC, parece ser mais profícua para a evolução da produção escrita dos estudantes. Nesse sentido, além das atividades realizadas no espaço micro institucional das interações entre professores e estudantes, as interações da instituição com um caráter coletivo e dotadas de mais formalidade, consubstanciam aquelas e esta junção pode proporcionar um melhor desenvolvimento de competências ligadas à escrita pelos estudantes.

As colaboradoras nº01,02, 03,05,10,12,15,32 e o colaborador nº30 reportam-se à participação no PIBID como uma experiência relevante, porquanto promotoras de inúmeras aprendizagens. Um exemplo da colaboradora nº12, se sobressai entre os relatos sobre o PIBID descritos em seu memorial de formação:

Em setembro de 2016, entrei para o PIBID (Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência), um subprojeto de Pedagogia que aproxima os estudantes com a sua futura área de atuação. Fiquei um ano e quatro meses ajudando a alfabetizar e letrar crianças do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. Esta foi uma experiência única, pois o discente se tornava docente neste momento, visto que era necessário fazer diagnósticos e planejar todas as aulas, fazer observações e anotar resultados. Às vezes era trabalhoso, mas acompanhar o progresso dos alunos era compensador. Eu vibrava com eles e o melhor de tudo era saber que eu havia contribuído para tal acontecimento. (**MEM 10, Colaboradora nº12**).

É preciso lembrar algo na trajetória dessa estudante para perceber as interações que estão se dando entre a agência formadora e as trajetórias dos estudantes. No seu caso, vale lembrar que ao longo de sua trajetória na Educação Básica, sua relação com a área de ciências humanas era um tanto conflituosa, ao ponto, inclusive, de muitos de seus professores a incentivarem a ingressar doravante em cursos na área de ciências exatas tais como Engenharia ou Física.

Não obstante a sua estranheza inicial com a área de ciências humanas, dentre as quais se situa a Pedagogia, a estudante se beneficia com tarefas no PIBID que lhe proporcionam aprendizagens importantes para a profissão como, por exemplo,

procedimentos ligados à alfabetização de crianças, inclusive, ajudando-a a ressignificar sua relação com o curso. Aqui, há uma iniciação dela como futura professora de escrita. A instituição a coloca diante dessa tarefa, usando a própria escrita como instrumento de mediação, quando ela tem que fazer relatórios, fazer planejamentos etc. Nesse sentido, a escrita é recurso de aprendizagem, inclusive da futura profissão.

Em virtude da política de cotas, a estudante ingressou no Curso de Pedagogia e, neste espaço, podia vivenciar experiências que a possibilitaram, por exemplo, a ressignificar os seus posicionamentos em relação à afirmação de sua identidade racial. Neste exemplo relatado acima, a ressignificação vem com relação à docência e ao ensino da escrita. Note-se que ao descrever a experiência, ela destaca a atividade de fazer diagnósticos, planejar, observar e acompanhar a aprendizagem das crianças, demonstrando que o curso tem permitido elaborar sentidos coerentes com a atividade docente.

As experiências nos estágios a partir do vínculo institucional com a universidade constituem também espaços de interação da agência formadora com as trajetórias dos estudantes, pois proporcionam a ampliação de capital social e cultural e algumas vezes econômico no caso dos estágios remunerados em que os estudantes complementam ou mesmo compõem sua renda financeira. Ao mesmo tempo, essa ampliação se dá a partir dos capitais existentes e dos habitus incorporados.

No caso da colaboradora nº15, por exemplo, a influência das experiências de contato com a docência em comunidades religiosas, bem como o serviço de reforço escolar que oferecia quando ainda cursava o Ensino Médio são experiências que convergem e dialogam para a compreensão pela estudante da “universidade como um espaço que escancara oportunidades”, conforme discorri no capítulo sobre a caracterização do campo da Pedagogia.

Sobre trabalhos remunerados, em Novembro de 2014, segundo semestre, também tive uma excelente oportunidade de emprego, pelo Sistema Fiema na Escola Marly Sarney SESI, como professora auxiliar, onde permaneci de Novembro de 2014 a Novembro de 2016, uma experiência muito rica e maravilhosa, um local de trabalho harmonioso e que me fez ter vontade de fazer parte do quadro de funcionários por muito mais tempo, infelizmente, dois anos é o prazo máximo para estagiários. Outras experiências remuneradas e em sala de aula também vieram intermediadas pela Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, ambas me permitiram ter experiências nos diferentes níveis da educação básica, e que para mim foram experiências valiosas. (MEM03, colaboradora nº15).

Quando a estudante afirma que a experiência foi rica e valiosa, a riqueza das experiências a que faz referência, diz respeito ao volume de capital social que a aluna acumulou nesses espaços, cuja vinculação com a universidade é que lhe permitiu transitar, inclusive, ao ponto de gerar nela o desejo de permanecer no quadro de funcionários da instituição findo o prazo do seu contrato de estagiária. Esta é a mesma estudante que ingressou no curso de Pedagogia, contrariando os estímulos de alguns familiares para que ingressasse em outro curso.

Em sua trajetória, a estudante viu no curso, a oportunidade de que precisava para definir um campo de atuação profissional e de sobrevivência frente ao enfrentamento de suas dificuldades socioeconômicas. O que quero salientar nesta reflexão é como estas experiências de estágio funcionam como um enlaçamento de ações afirmativas na universidade com as trajetórias dos estudantes. Nessas interações é inegável que certamente houve aprendizagens concernentes à escrita, embora não estejam aqui diretamente registradas. Em seu memorial de formação, a estudante relata diferentes momentos em que esteve em contato com as atividades de ensino da escrita durante esses estágios.

A participação em eventos de natureza acadêmica é apontada pelos estudantes como uma outra via de experiências de aprendizagem e, por conseguinte, de apropriação da escrita e ampliação de capital social e cultural. Em sendo, estudantes, em grande parte, trabalhadores e, por esta razão, matriculados em um curso noturno, poucos têm oportunidade de se engajar em eventos, seja na própria instituição, seja em outros lugares em virtude da incompatibilidade de tempo ou da inviabilização financeira. Desse modo, a participação em alguns programas como o PIBID, por exemplo, oportunizou a alguns estudantes a escrita de artigos e apresentação em eventos, ocasião em que tiveram um contato mais formal com a produção e divulgação de seus escritos acadêmicos, proporcionando mais amadurecimentos.

As colaboradoras destacam a participação no Seminário de Iniciação à Docência promovido pelo PIBID como uma experiência singular, a partir da qual passaram a se sentir motivadas para se engajar em outros eventos, a exemplo do Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, cuja nona edição ocorreu no Campus da UFMA em Imperatriz em 2016.

Outras experiências que gostaria de destacar, foram minhas participações no VIII e IX Fóruns Internacional de Pedagogia (FIPEP). Em 2016, no VIII fiz

parte do grupo de monitoria e isso dava vantagens, pois podia participar de várias Mesas Redondas, Oficinas e Grupos de Trabalho com os mais diversos tipos de temas e com pessoas do Brasil inteiro. Tive o prazer de auxiliar o Prof. Dr. Marcos Teodorico numa oficina sobre o brincar, teoria e prática. Sem dúvida foi uma das melhores oficinas que tive o prazer de participar. Em 2017, eu e minha colega de turma Colaboradora nº12, tivemos um artigo aprovado para uma comunicação oral no IX FIPED que seria em Abaetetuba-PA. Nosso artigo tinha por título “Gestão Democrática na escola pública: análise do cotidiano escolar”, que era um recorte do estágio obrigatório em Gestão realizado por nós no sétimo período do curso de Pedagogia. O trabalho que apresentamos está relacionado com minha área de atuação, pois sou servidora da Prefeitura Municipal de Imperatriz, Secretaria de Educação desde Agosto de 2017, exercendo o cargo de Auxiliar de Magistério, atuando na Escola Municipal de Educação Infantil Maria José Silva Nunes, sendo ela um dos poucos modelos de escola Pró-Infância existente em Imperatriz. Como auxiliar de magistério trabalho dando todo apoio necessário à professora no desenvolvimento das atividades pedagógicas. (MEM 03, Colaboradora nº15).

Participar de eventos e apresentar trabalhos fruto de reflexões no âmbito das atividades na universidade como os relatórios de estágio e outras produções, parece-me um dispositivo propiciador de múltiplas interações. Um trabalho feito em coautoria por duas estudantes a partir de atividades no estágio e sendo uma delas auxiliar de magistério na rede municipal de ensino, certamente, deverá ter nascido de um processo reflexivo em que se tornou possível a construção de habilidades de escrita. Essas ações, que, à primeira vista, podem soar como umas atividades meramente burocráticas, ganham outra conotação, se, nesses processos, se observar as **atividades** dos alunos. E aqui destaco o termo para salientar o papel catalisador dos eventos tendo em vista os diferentes potenciais que interagem na universidade.

Por fim, sobre essas interações macro institucionais que discorri acima, encontro-me identificado com muitos desses estudantes. Sendo aluno oriundo da rede pública e ingressado no Curso de Pedagogia com expectativas de ampliação do capital social e cultural (inconsciente à época) e econômico, vi também, em várias ações institucionais, a oportunidade de ter essas expectativas atendidas. A participação no Programa de Assistência estudantil, Programa de Iniciação à Docência dentre outros me propiciaram a ampliação de saberes, por meio da produção de trabalhos e execução de várias atividades, a construção de habilidades com relação à escrita que me conduziram, em certa medida, a este momento em que escrevo esta tese de doutorado. Por diversas vezes, encontro-me identificado nessas interações, pois tendo coordenado um subprojeto do PIBID, estive participando de muitas das situações relatadas.

As ações macro institucionais, dessa forma, constituem uma interação mais ampla da agência formadora com as trajetórias de escrita dos estudantes. A bolsa de auxílio permanência, o PIBID, os eventos constituem, conforme as experiências relatadas pelos estudantes, como espaços de fomento à atividade reflexiva, à pesquisa, a produção textual e, por conseguinte, à formação dos futuros pedagogos.

6.3 Interações micro institucionais

Os estudantes registram em suas trajetórias, na universidade, diferentes experiências com os professores. Nesta seção, discorro sobre as experiências exitosas e não exitosas, haja vista que os estudantes narram variadas situações em que ora se sentem acolhidos por parte seus professores, ora julgam inadequadas as posturas de alguns docentes e incompatíveis com o que se espera de quem tem um nível acadêmico mais elevado e que participa da formação de futuros professores.

Dentre as atitudes incompatíveis, uma já discutida na primeira seção deste capítulo, diz respeito ao desestímulo para a continuidade no curso narrado pela colaboradora nº01: quando o professor sugeriu que a estudante mudasse de curso, considerando a sua timidez. O episódio foi bastante enfatizado pela estudante em seu memorial, na entrevista e na roda de conversa com os pares. Embora o fato tenha se dado em relação a um gênero oral, a apresentação em um seminário, a estudante, que enfatiza que sempre foi tímida, considera que a timidez influencia também nas atividades escritas.

Quase que não falo, travei, travei, travei. quando eu entrei na universidade eu tive muita dificuldade de apresentar trabalho. Inclusive em um dos trabalhos que eu apresentei, o professor chegou para mim e falou, que era bom, eu repensar o curso que eu estava porque era pedagogia e eu ia ter que falar em algum momento. [...]. E eu era muito tímida, muito mesmo, de não conseguir nem ler o slide direito. Mas, eu acho que desenvolvi mais essa parte, apesar de continuar sendo tímida. Me disseram que eu não sou, não é que eu sou tímida. Eu sou introvertida, e, eu acho que tem a ver muito com a escrita também, porque a escrita de certa forma você vai escrevendo não só aquilo que os autores dizem, tem muito a ver com o que você pensa também. Então eu acho que isso me influenciou muito, na minha escrita, na minha forma de escrever, a fala e a escrita para mim estão juntas nessa parte. **(Colaboradora nº01, Entrevista em 11/10/2018).**

Neste relato, chama atenção a forte interlocução da oralidade com a escrita da estudante em torno de uma de suas características mais enfatizadas nas três fontes de suas

narrativas: o memorial de formação, a entrevista e a roda de conversa. Interessante observar quando diz, ao concluir seu pensamento, que “a fala e a escrita [...] estão juntas nessa parte”. Surge então uma indagação: qual seria essa parte? Esta situação instiga a pensar em como a linguagem, que ao longo da tese venho assimilando como um componente basilar da formação, pode interferir na constituição identitária dos estudantes.

A partir de Bazerman (2007), compreendo que a parte referida equivale à construção do *self*, pois na situação descrita, a estudante expõe o modo como linguagem oral e escrita, neste caso, tornam-se instrumentos de transformação de uma característica peculiar que interfere na sua atuação como estudante, nas suas relações e, possivelmente na sua atuação profissional no futuro. Segundo Bazerman (2007, p.117) “a escrita pode nos dá o espaço para transformar nossa experiência e aprendizagem em palavras coerentes e reflexivas, provendo, dessa forma, meios para se desenvolver um conhecimento pessoalmente significativo”. Pela linguagem, a estudante desenvolve uma autorreflexão e um autoconhecimento na interação com os seus pares e seus professores e sinaliza as mudanças que lhe ocorrem a partir deste exercício.

Nesse processo, a estudante percebe que sua timidez é, na verdade, sua introspecção que, segundo ela, tem muito a ver com a escrita porque, por esta forma de linguagem, desenvolve seu pensamento. Mais uma vez é pertinente uma afirmação de Bazerman (2007, p.115) quando o autor afirma que “o uso da linguagem e da escrita **sempre** acarretam algum desafio e crescimento juntamente com a ameaça das ansiedades” (grifo meu).

Nesse sentido, considerando o foco deste capítulo sobre as interações da agência formadora com as trajetórias de escrita, a pergunta que se impõe é como a agência formadora lida com essas identidades e como potencializa ou não a formação por meio das práticas de linguagem e de escrita? Fiz o destaque do advérbio de tempo na frase de Bazerman acima para fomentar esta reflexão. Se sempre a linguagem e a escrita acarretam algum desafio, a pergunta que me faço é: quais desafios têm sido provocados, percebidos e considerados pela agência formadora, considerando essa potencialidade da linguagem e da escrita, conforme o autor defende?

No relato em pauta, quando a estudante trava diante do desafio de apresentar trabalhos e da exposição de sua timidez, a estudante é instigada a desistir, quando em suas palavras diz que o professor falou para repensar o curso. Esse trecho da entrevista combinado a outros do memorial e da roda de conversa, já mencionados anteriormente

na tese, mostram como a agência formadora, diante da percepção de uma dificuldade apresentada pela estudante, interage, muitas vezes convidando a não dar continuidade à formação inicial superando tais desafios.

Por outro lado, é preciso não esquecer que, na descrição de sua trajetória de escrita, a estudante, por influência de seu contexto familiar, especialmente de sua mãe lavradora, incorpora disposições de resistência, persistência e resiliência frente às dificuldades enfrentadas. E são essas mesmas disposições que, de modo (in)consciente, a estudante retoma para vencer, por meio da linguagem e da escrita, os desafios que lhe estão postos. Essa reflexão corrobora a necessidade de que agência formadora escute e conheça profundamente as trajetórias de escrita dos estudantes, para contribuir de forma significativa para a formação dos novos escritores e professores.

É importante considerar o conflito da estudante em definir se é tímida ou se é uma pessoa introvertida. Não é que eu sou tímida”, “me disseram que eu não sou” são expressões que evidenciam o poder das interações no processo formativo, pois, entre dizer que é tímida ou introspectiva e ouvir de outros o contrário, é possível dizer que existe um conflito do agente consigo mesmo e com o contexto à sua volta ou, em outras palavras, entre os campos e os *habitus*. Dessa forma, as práticas vão sendo estruturadas bem como os processos de subjetivação (e de formação) vão se dando a partir do modo como os agentes dão sentido ao que lhes é dito nas interações.

O sujeito que escreve com maior ou menor facilidade carrega em si as marcas do que lhe foi dito pelo outro e dos sentidos que elaborou quanto a esses dizeres. No caso dessa estudante, o conflito foi resolvido a partir da ativação de uma disposição de resistência incorporada ao longo de sua trajetória pela influência de sua família e, de modo particular, de sua genitora. É preciso lembrar que o *habitus* funciona como estrutura estruturante (THIRY-CHERQUES, 2006)

Assim, na medida em que o *habitus* funciona então como princípio gerador de práticas (SOUZA, 2014) e (BOURDIEU, 2008), a disposição de resistência conduz a estudante a ressignificar o estímulo para mudar de curso ou desestímulo para continuar e reage de modo a superar a sua limitação. A resistência, como uma disposição adquirida (incorporada ou aprendida) no seio de suas experiências ao longo da sua vida, funciona como um princípio gerador e orientador das práticas de ressignificação do conselho do professor pela estudante para superação de sua timidez, inclusive nas atividades escritas. Confirmando assim, como estas relações são, de forma inexorável, dialéticas e, justamente, por terem esta característica, não podem ser tratadas de forma reducionista e/ou

deterministas, pois se trata de uma complexidade que envolve uma gama maior de aspectos que precisam ser levados em conta no estudo da formação inicial do pedagogo.

Embora em um primeiro momento, esta situação evoque um certo sentido negativo pelo desestímulo à continuidade no curso, ao passo que o estímulo poderia ser para a superação da timidez, a estudante atribuiu um sentido de desafio ao fato, o que lhe impulsiona a resistir à ideia sugerida. Neste sentido, qualquer análise determinista sobre as interações dos agentes no processo formativo pode ser precipitada. Ao discutir sobre o *habitus* e defender a importância de compreender as atividades dos alunos, CHARLOT (2013, p.136) afirma que:

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

Com esta afirmação, o autor ajuda a corroborar a defesa que faço de que a agência formadora conheça profundamente os *habitus* de escrita dos estudantes ao longo de suas trajetórias formativas e, quem sabe assim, mitigar os problemas da formação inicial, especialmente aqueles relacionados à relação dos futuros pedagogos com a escrita.

E na esteira deste entendimento, o modo como os agentes interagem na formação inicial de pedagogos também se tornam igualmente relevantes. Contudo, ao analisar as interações, é necessário que se observe as disposições dos estudantes e as diferentes posições dos agentes nesse processo. Os estudantes são os agentes, cuja ausculta dos *habitus* me parece mais profícua para analisar a formação inicial, porquanto são sujeitos aprendentes, pedagogos em formação.

Ao afirmar que entrou em choque quando chegou à universidade, como sentia dificuldades com relação à escrita e refletir sobre como a universidade lidou com tais dificuldades, a colaboradora nº01 aponta posturas diferentes entre os seus professores, ou seja, as intervenções pedagógicas dos professores quanto à escrita apresentam características distintas.

Quando eu cheguei aqui eu não estava, minha escrita não era boa, eu tive aquele choque. [...] Na verdade, só através das correções dos professores é que a gente sabe, né? E eu acho muito importante o professor ... (segundos de silêncio). Tem muito professor que se coloca assim: 'não eu estou aqui pra te passar esse determinado conteúdo, ou tua escrita'. Se tu não aprendeste, problema teu. Isso aí você vai ter que rever. Já outros professores não. Eles

têm essa preocupação de falar: ‘olha! De corrigir, de pegar e falar, oh! Não é assim. Tem muitos colegas até que se irritavam. No começo eu também não gostava muito não. Mas depois eu parei para analisar: ‘poxa, eu estou na universidade. Como é que eu vou ser professora escrevendo errado desse jeito então?’ Eu acho bom que o meu professor me corrija quando eu estiver errada, né, para eu saber, ter consciência. (Colaboradora nº01, Entrevista em 11/10/2018).

As afirmações da estudante sobre duas formas de atuação por parte dos docentes quanto à escrita instigam a evocação de duas concepções de ensino. De um lado, ‘os professores que só dão o conteúdo e pronto’ parecem ter suas práticas alicerçadas em uma visão transmissiva do processo de ensino e aprendizagem dispensando um contato maior com as nuances das aprendizagens dos estudantes. De outro, há professores, cujo cuidado de corrigir os erros, embora soe desagradável em um primeiro momento, é reconhecido pela estudante como ação necessária à sua formação.

E a segunda parte de sua reflexão me parece mais rica para esta discussão sobre as interações da formação com os habitus dos estudantes. No instante em que a estudante analisa e reconhece a necessidade de correção de seus textos pelos professores e compreende isto como um elemento da formação, percebo uma interação clara com a sua disposição de resistência percebida em momentos anteriores, como por exemplo da sua timidez. A estudante se vê refletindo sobre a escrita em sua possível atuação profissional doravante e modifica o seu gosto pela correção. “No começo eu também não gostava muito não”. Com esta afirmação e a reflexão subsequente, a estudante me ajuda a perceber como a interação entre professores e estudantes pode provocar mudanças disposicionais significativas nos estudantes.

Além desses aspectos disposicionais das trajetórias dos estudantes, há ainda os condicionantes sociais (as posições no campo) que não se descolam uns dos outros e interferem objetivamente (e subjetivamente, porque não se separa) nas produções dos estudantes. A colaboradora nº26, por exemplo, relatou dificuldades para a realização e atividades em virtude da carga horária de trabalho que a fazia atrasar as atividades, percebendo por parte dos professores atitudes de compreensão ou o contrário. No capítulo sobre a caracterização do campo da Pedagogia, toquei brevemente neste ponto e aqui gostaria de retomar, destacando com foco nas interações da formação com as trajetórias dos estudantes, que esta situação contribui para corroborar a afirmação da Pedagogia como campo nos sentidos de Bourdieu (2005). Neste campo, é possível observar o confronto refletido nas práticas, seja na prática de professores que agem em sentidos

opostos, seja nas práticas dos mesmos professores que ora agem de um modo mais aberto e sensível às necessidades formativas dos estudantes, ora agem de um modo bastante divergente.

Digo isto para poder afirmar que, na análise dessas interações, não cabe e por isso não pretendo nomear culpados ou inocentes, mas compreender que a Pedagogia e a formação docente, como um campo, se caracteriza por ser um espaço de disputas entre concepções, práticas, posições e disposições dos agentes de um modo mais ou menos inconsciente. Se não cabe fazer julgamentos, o que cabe então? Penso que é mais profícuo reconhecer a complexidade desse campo e, a partir da apreensão dos habitus e das interações com estes, apontar caminhos para superação dos problemas diagnosticados na formação dos futuros pedagogos. Seria ingênuo e simplista esperar que o campo fosse um espaço sempre harmônico e de forças convergentes. Se assim fosse, nem mesmo poderia denominar de campo, pelo menos não na perspectiva de Bourdieu (2004a,2005).

Dentre os vários aspectos que envolvem a complexidade da formação do pedagogo, elejo um que me parece mais importante discutir. Trata-se da relação com a Educação Básica, cujos múltiplos problemas também não podem ser vistos de modo simplista. Comumente, docentes ou mesmo estudantes usam como argumento as deficiências dessa etapa como explicação para as dificuldades de escrita durante a formação inicial.

Não se pode negar a pertinência dessa relação, contudo, compreendo que ela é insuficiente para dar conta de explicar os problemas, haja vista tratar a questão sob uma ótica linear como se os problemas fossem localizados unicamente nesta ou naquela etapa. A meu ver, ao considerar a complexidade, é preciso um olhar mais amplo. A colaboradora nº10 fornece elementos para discutir esta interação da universidade com a Educação Básica ao chamar atenção para práticas que considera discriminatórias por parte de uma professora que trata de forma díspar, alunos oriundos da rede pública de ensino, da rede privada ou que já possuem outro curso de nível superior.

A rispidez, porque não foi uma correção restrita. Foi uma correção geral. Não foi uma correção restrita de chamar o aluno e dizer: 'olha, você está com déficit nisso daqui, vamos trabalhar isso você precisa disso para desenvolver melhor! Não. Foi assim uma coisa (segundos de silêncio). Eu vim de escola pública. Então eu lembro de uma coisa que era assim 'os alunos do IFMA são os únicos aqui que conseguem desenvolver alguma coisa' de uma turma de 42 alunos. E isso foi assim: "meu Deus, o que é que eu estou fazendo aqui? {Risos}. Um exemplo assim que eu recordo muito bem. Aí esses alunos né pouquíssimos aí era, gente aqui são 40 pessoas. E só três, quatro alunos conseguiram. E era assim, uma detonação atrás da outra: do ensino de escola pública; dos alunos

que vinham de escola pública; bem claro mesmo assim que são os alunos que têm mais dificuldade, que são analfabetos funcionais, que não conseguem que só estão lá por conta do Enem. Aí já entrou nesse assunto do Enem ter aberto portas para alunos de escola pública isso é um fato. Eu tratei como uma coisa assim, muito pejorativa e várias outras situações que perduraram pelo semestre. **(Entrevista – colaboradora nº10 em 12/12/2018).**

Este relato traz um fato importante com o qual a agência formadora tem de lidar: a heterogeneidade do público de estudantes, principalmente, considerando um relativo avanço na democratização do acesso ao ensino superior nas últimas décadas. A universidade, comumente vista como um espaço eminentemente elitizado e ainda é, em certa medida, vê-se diante da tarefa de acolher públicos diversos, portanto, com condições socioeconômicas e trajetórias de escrita as mais diversas. Há estudantes que vêm de escolas públicas em geral, outros de escolas públicas consideradas de qualidade superior a exemplo dos Institutos Federais de Educação no nível de Ensino Médio e ainda os que vêm de escolas particulares. Em cada um desses grupos já estratificados socialmente, há ainda múltiplas diferenças entre os agentes. E a questão que o relato instiga é como a universidade e seus professores lidam com a ampliação dessa diversidade.

Como já venho defendendo ao longo da tese, a relevância da escuta, ou melhor, da ausculta das trajetórias de escrita dos estudantes, a meu ver, esta situação só reforça essa compreensão. Mas, o que me vem à mente, nesta análise que ora faço, especialmente com relação às interações da formação inicial com as trajetórias de escrita, é que a estudante denuncia um *modus operandi* ao qual já estão historicamente submetidos e que a universidade, por meio de tais práticas discriminatórias, ditas muitas vezes meritórias, insiste em dar continuidade. Dessa forma, a estratificação social, já expressa nas trajetórias, vai se perpetuando e, segmentando cada vez mais internamente, o que pode ser classificado, em termos bourdieusianos como a reprodução das estruturas sociais (BOURDIEU, P.; PASSERON, 2011).

Em se tratando de interações, não há como negar que elas afetam fortemente a constituição identitária dos novos escritores e professores. Ser considerado como competente ou não para atividades de escrita em função da instituição de onde vem é ter sua história e, portanto, também a sua identidade, interpretada como a explicação para as suas dificuldades e/ou facilidades de escrever. Essa interpretação, expressa por tais práticas de discriminação, revelam na verdade, um movimento segregacionista entre os que sabem e os que não sabem escrever, muito semelhante ao que se vê por muitas escolas, em classes do chamado ciclo de alfabetização, por exemplo. O que alguns

professores universitários não consideram, quando agem desse modo, é que este saber ou não saber escrever carrega uma história do agente em formação. E essa história, na medida em que for escutada e abordada, pode oferecer inúmeros elementos para pensar em como atenuar as dificuldades de escrita dos estudantes.

O comentário sobre as dificuldades dos alunos oriundos da escola pública poderia ter outros sentidos para a estudante não fosse a comparação meritocrática com os da iniciativa privada ou de outras instituições de ensino superior. O quantitativo informado pela estudante aponta para outro dado importante a se considerar: o fato de que grande parte dos estudantes são oriundos da escola pública e isto não é uma informação apenas de cunho institucional. De um ponto de vista sociológico, não se pode deixar de considerar que o campo da Pedagogia, anteriormente apontado como um lugar de acolhimento pelos estudantes é, na verdade, o campo em que, em meio às suas condições de capitais econômico, cultural e social, lhes foi possível ingressar.

Mas, neste relato importa mais observar uma interação da agência formadora com a trajetória dos estudantes e, neste caso, uma interação que se alheia, de forma consciente ou não, a outros tantos elementos que ajudem não só a compreender os problemas como também sinalizar soluções. Esta situação, porém, não é generalizável, pois como afirmei acima, há uma disputa refletida nas práticas entre posicionamentos diferentes dos professores ou posicionamentos em que os mesmos professores interagem de modo diferente em outros momentos. A estudante continua:

Tiveram outros professores melhores e, eu não sei se por serem regionais ou da cidade também alguns, eles já tinham uma maneira mais agradável. Eles sabiam que existia essa dificuldade, mas falavam de maneira que não frustrasse o aluno né? Que o aluno tivesse consciência da dificuldade dele e pudesse buscar a melhoria. Não foi usado como forma de diminuição. Porque você se depara com um professor doutor, aí você se pergunta, gente, quem sou eu?! Uma reles acadêmica! Aí você se depara com um professor super autoritário, que tem um conhecimento muito abrangente dentro da área da educação que ele sabe o que ele está falando. Aí você olha assim: eu vou contestar o que de uma pessoa dessa?! Aí você pega outros professores com o mesmo nível, mesma formação, com a mesma experiência, mas que são extremamente preparados e eles chegam em você ‘olha, vamos tentar mudar isso, vamos tentar melhorar sua escrita’ e aí já te dá um norte do que você tem que procurar, que acesso você tem que ter, quais leituras você tem que ter e vai ajudando né?! Vai te dando mais uma forcinha para você não desistir, então a escrita na universidade ela foi muito difícil inicialmente. **(Entrevista – colaboradora nº10 em 12/12/2018).**

Neste relato, há diversos elementos para pensar as interações da formação inicial com as trajetórias dos estudantes com relação ao ensino da escrita na universidade.

Um primeiro elemento a destacar é que assim como os estudantes apontam a heterogeneidade de estudantes como um dado que interfere nas relações dos professores com eles, apontam também uma diversidade de posturas e atitudes entre os docentes. Se por um lado existem aqueles que discriminam como no relato anterior, há também neste relato os que se prontificam a fazer correções no sentido de que os estudantes tomem consciência dos pontos em que precisam melhorar a sua escrita. E o modo como os professores fazem essa mediação se distingue pelas suas atitudes frente ao estudante, sejam atitudes de julgamento, sejam posturas de acolhimento que buscam juntos ao discentes identificar e apontar caminhos para melhorar.

Essa dimensão atitudinal dos professores na interação com os estudantes tem um grande peso nas relações entre eles porque, a depender de como se posicionam, as atitudes podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Estes poderão sentir mais liberdade para chegar-se aos docentes e tentar dirimir as suas dificuldades ou, pelo contrário, se sentirem tolhidos por terem representações de si corroboradas pelo modo como são considerados pelos professores em quem veem múltiplas referências que reportam a representações variadas sobre os professores. Se, por exemplo, uma estudante que se vê como uma reles acadêmica, for ouvida nas suas ansiedades com a escrita e encorajada a superá-las isso terá um certo impacto. Se, pelo contrário, esta mesma aluna se sente julgada e classificada explicita ou subliminarmente como um sujeito incompetente e incapaz de superar suas dificuldades, haverá outro impacto e a tendência será corroborar a visão de reles acadêmica que tem de si, silenciar-se e ir pouco adiante na superação de suas dificuldades com a escrita.

Dessa forma, o modo como as interações, ou melhor, as relações entre professores e estudantes se configuram, reverberam na ação mediadora com relação ao ensino da escrita. Esta mediação passa, necessariamente, pelo modo como os agentes da interação se veem e, por conseguinte, no desenvolvimento das práticas de escrita dos estudantes. Os estudantes reconhecem a relevância e querem a correção dos professores, no entanto, eles querem uma ação mediadora que os encoraje o desenvolvimento como escritores e professores. E aqui fica evidente a necessidade do cuidado da agência formadora com essas relações, pois os professores com suas diferentes posturas, jamais passam despercebidos pelos estudantes.

A qualidade das interações dos professores com os estudantes incidirá diretamente de sobre a condução dos processos de desenvolvimento dos escritores. De modo análogo ao jogo de futebol como também comparou Bourdieu (2008), os estudantes

querem jogar para ganhar e estão dispostos a se apropriar das regras para vencer. Entretanto, esperam de seus técnicos, posturas encorajadoras e as indicações necessárias para melhor se posicionarem no campo. O modo como os técnicos apontam os erros e os acertos dirá muito da atuação dos jogadores e de sua atuação em campo. E neste sentido, a ação mediadora se faz melhor ou pior a partir da maneira como os agentes interagem.

De modo semelhante à colaboradora nº01, a colaboradora nº10 também reflete sobre a atividade de correção de textos por seus professores, no entanto, na fala desta última, é possível perceber de modo mais explícito a polarização das práticas e da ação mediadora dos professores. Não obstante um conjunto de crenças, percepções ou representações sobre si, sobre os professores e sobre o ato de ensinar, a estudante, em sua fala, conclama os professores a uma intervenção pedagógica que leve à tomada de consciência das dificuldades ou dos erros. Ao mesmo tempo denuncia as práticas que minorizam o potencial de alguns estudantes, que por sua vez, já se veem de modo diminuto do ponto de vista formativo perante os professores. A fala da estudante ainda revela a latência de muitos sentimentos quer positivos, quer negativos. “Uma reles acadêmica”, como a estudante se vê, funde-se com desejos de ser mais, de superar essa condição vislumbrada na admiração pelos docentes com titulação elevada.

O diálogo entre os agentes é a interação entre o campo e os habitus entre as estruturas sociais mais amplas e a sua incorporação pelos agentes. No entanto, é preciso enfatizar que essa interação jamais é unilateral, por mais arbitrária que possa parecer ou mesmo seja em certa medida. Ainda que, segundo Bourdieu & Passeron (2011), a ação pedagógica seja sempre um ato de violência simbólica de imposições arbitrárias, a própria noção de *habitus* e de campo de Bourdieu (2008) possibilita afirmar, sob o prisma de sua teoria praxiológica, que a interação dos agentes formadores com os agentes em formação, seja vista, de maneira análoga a uma via asfaltada cujos sentidos são sinalizados por uma faixa amarela. Ou seja, enquanto diferentes veículos vêm em uma direção, outros vão em outra carregando estruturas diferentes, ao mesmo tempo em que perseguem objetivos ou direções também distintas.

De modo semelhante, o que estou tentando me fazer entender é que, enquanto os professores e a agência formadora vão em um sentido dos seus objetivos, metodologias, saberes e múltiplas formas, os estudantes vêm em com suas crenças, valores, representações, objetivos e porque não dizer disposições de habitus que ora podem colidir com a agência formadora, ora podem convergir e, desta forma, a partir dessas interações, habitus podem ser desconstruídos, reafirmados ou reconfigurados por

meio dos encontros (ou desencontros) entre os agentes envolvidos na formação. O desafio que se impõe em termos formativos é continuar caminhando e procurar instituir uma via de mão dupla rumo a uma formação que seja bem-sucedida, conforme os objetivos dos agentes que vão e que vêm. Outra analogia do próprio Bourdieu é a do jogo.

O melhor exemplo de disposições é, sem dúvida, o sentido do jogo: o jogador tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer (BOURDIEU, 2008, p.164)

O jogo da formação inicial de pedagogos requer de seus jogadores tomadas de posição, o que implica uma compreensão ou aquisição das regras e, neste processo, a incorporação de um *habitus* acadêmico se dá em interlocução com outros *habitus*, a partir de diversos contextos socioculturais em que se situam a diversidade de experiências dos jogadores, dos agentes participantes da formação. A questão que se impõe é que nem sempre os jogadores têm uma consciência clara da complexidade que envolve a formação e, portanto, tais tomadas de posição são feitas a partir de *habitus*, ou seja, de disposições adquiridas ao longo de suas trajetórias, as quais orientam suas ações durante o jogo. Nesse sentido, acessar estes *habitus* pode subsidiar a compreensão de como os jogadores estão posicionados e, dessa forma, orientar o jogo de modo a favorecer a qualidade da formação inicial de pedagogo. Ratifico, porém, que é bastante complexo este jogo.

Continuando com a analogia do jogo, parece-me, que no jogo da formação dos futuros dos pedagogos, as posturas mais propensas a uma relação dialógica se dão quando os agentes compreendem que o objetivo final pode ser melhor alcançado quando a equipe ou time compreende a necessidade de uma comunicação mais efetiva (que pode ser também afetiva) e de distribuição e cumprimento de papéis dos jogadores em suas respectivas posições. Ao assistir uma partida de futebol observa-se, por exemplo, que os comentaristas elogiam ou reclamam quando os jogadores, bem articulados entre si, repassam a posse de bola e a tocam em suas devidas posições, com foco no gol.

Essa forma como estou expondo por essa analogia pode parecer simplista, contudo, o que eu estou tentando justamente é mostrar de um modo mais simples e compreensível, por meio do recurso da metáfora, uma problemática, que na verdade é bastante complexa e de difícil explicação. Vale lembrar ainda, usando a metáfora do jogo, para se obter êxito em uma partida, há de se contar com a maturidade de jogadores mais experientes, o técnico de futebol, por exemplo que orienta os jogadores em campo. Não

seria esta também a função de professores como agentes e parceiros mais experientes no processo formativo?

Os estudantes destacam a atividade de orientação por parte de professores como um elemento importante para a evolução de sua escrita na universidade e, por conseguinte a melhoria dos seus textos. Os *feedbacks* dos professores são apontados como ações que os ajudam a melhorar sua escrita, como expressa o colaborador nº06 no seguinte trecho:

Aqui na universidade, como eu falei, quando eu cheguei, tive algumas dificuldades e, de acordo com que elas iam surgindo, os professores sempre foram atentos a isso, a me dar o *feedback* a dizer o que precisava mudar, a dar dicas de como poderia estar fazendo um texto melhor. **(Colaborador nº06, entrevista em 23/08/2018).**

Este estudante que, durante sua entrevista, destaca que chegou à universidade com muitas dificuldades com relação à escrita devido à falta de uma preparação que, segundo ele, não teve na Educação Básica. Entretanto, o estudante atribui aos seus professores na universidade a melhoria de seus textos, por ocasião das devolutivas dos textos e orientações para torná-los melhor. O cuidado de ler atentamente e apontar pontos a serem melhorados nos textos é visto pelos estudantes como um elemento que propicia a evolução da fluência na escrita por parte dos estudantes:

Aprendi muitas coisas nesses últimos anos de universidade. Aprendi bastante. No meu primeiro relatório de estágio eu tive a mesma sensação da minha primeira redação no pré-vestibular. Quando eu entreguei meu primeiro relatório, ele veio com muitas correções, muitas mesmo e eu pensei: “pelo amor de Deus, eu estou no 7º período e ainda não sei escrever?” E eu fiquei muito chateada comigo mesma, não com as correções, porque elas eram coerentes. A professora fez o dever dela que era a nossa **orientação** né? Apontar os nossos erros, dicas de como melhorar, mas eu fiquei chateada. Mas, depois que eu fiz todas as correções que ela solicitou, que eu entreguei meu relatório e que passou para o próximo semestre e eu tive que passar pela experiência de produzir um novo relatório, **caiu drasticamente as correções**, porque os mesmos erros eu não cometi. Aliás cometi pouquíssimos e no último que foi o de educação infantil não veio nenhum, veio só os parabéns. Então foi uma evolução grande para um ano e meio. **(Colaboradora nº02, Entrevista em 11/10/2018).**

De forma resumida, este relato apresenta um percurso da estudante no âmbito da universidade e como as interações lhe provocaram uma série de evoluções na sua autopercepção como escritora e as mudanças que foram ocorrendo. Inicialmente, a

sensação de não saber escrever em seu sétimo período na universidade semelhante ao tempo da primeira redação no Ensino Médio. Nesse sentido, há uma compreensão da aprendizagem da escrita como processo, que se evidencia quando autoavalia a evolução de sua produção textual ao longo do curso.

Este trecho de fala também corrobora uma afirmação que fiz anteriormente nesta tese de que letrar-se implica em construir identidades. No momento em que a estudante se preocupa, se culpa ou mesmo se martiriza, em certa medida, pelos erros apontados pela professora no seu primeiro relatório de estágio, ela revela compreender que, ao assumir determinadas posições no contexto como, por exemplo, ser aluna do sétimo período de um curso de nível superior, pressupõe certo domínio da escrita. E esta compreensão que a causa angústia, ao olhar para os erros do texto e perceber-se nessa posição, deixa-a chateada, porque avalia que não está correspondendo ao que sua identidade como aluna do sétimo período, deveria corresponder, em sua autoanálise.

E é neste sentido que as interações dos professores com essas trajetórias, muitas vezes, marcadas por medos, angústias, problemas de auto estima dentre outras disposições psíquicas, ganham relevo para o ensino da aprendizagem da escrita na universidade. Ela se sente chateada consigo mesmo, porém, olha para a professora como alguém que cumpriu seu papel devidamente ao corrigir os erros e, portanto, interagiu de forma adequada. Ela, porém, sob o prisma identitário de quem estava naquele período e não “sabe escrever”, segundo a sua autoavaliação, é que se sente “perturbada” por esta autopercepção. É interessante observar que esta “perturbação” foi ocasionada a partir da interação com a professora e instiga o esforço pela melhoria do texto. Dessa forma, alguns conflitos cognitivos internos provocados em meio às interações, podem ser propulsores de mudanças evolutivas na produção textual dos estudantes.

No entanto, ainda há um terceiro elemento relevante para discutir neste relato e que pode ser discutido sob duas perspectivas: trata-se do exercício de autoconhecimento que a estudante faz ao refletir sobre sua identidade como escritora com os seus limites e avanços. Sob o prisma do enfoque (auto)biográfico, ou, de modo mais específico da noção de experiência formadora preconizada por Josso (2010), a estudante forma-se na pela experiência. Para esta autora, as experiências são formadoras quando propiciam aprendizagens consequentes da atividade reflexiva do aprendente. Tais experiências, tanto podem ser promovidas pelo próprio aprendente como por outros agentes parceiros. No caso dessa estudante, está claro um movimento introspectivo de reflexão a partir da

interação com a professora e da própria autoanálise sobre sua trajetória de escrita na universidade.

Este percurso também pode ser focado sob a ótica dos estudos da metacognição, pois, segundo Cabral e Tavares (2005), grande parte dos estudos que envolvem a aprendizagem no ensino superior, pressupõe que os estudantes nessa etapa sejam capazes de identificar suas próprias estratégias de aprendizagem e envidar esforços metacognitivos no sentido de encontrar repostas para os conflitos cognitivos encontrados e, dessa forma, superar suas dificuldades de aprendizagem. No caso em questão, a estudante conhece e reconhece seus limites e potenciais epistêmicos e, a partir da orientação da professora, reelabora a sua produção textual, como no caso do segundo relatório e já não repete os mesmos erros, se dando conta de sua própria evolução como escritora.

Nesse trecho, chama atenção a compreensão por parte da estudante de que a professora tem um dever que, em sua avaliação, foi cumprido. Orientar, segundo ela, faz parte do trabalho da professora e a certificação de que a professora cumpriu sua tarefa é ratificada na afirmação de que na escrita dos relatórios dos estágios seguintes, houve uma diminuição significativa dos erros. Para além do que está explícito na fala da estudante quero voltar minha atenção para o que não está dito de forma tão evidente. Esse exemplo retrata uma interação bastante peculiar em que posso afirmar seguramente que para fazer a orientação, a professora teve de fazer uma escuta/leitura cuidadosa do texto em questão.

Essa interação da professora com a estudante no processo de construção do relatório de estágio parece-me um claro exemplo de uma interação de qualidade por dois motivos. Primeiro, pela evolução da produção escrita da aluna e depois por ela demonstrar, ao mesmo tempo, uma compreensão pertinente das funções docentes quando informa que a professora lhe apontou os erros e lhe forneceu dicas de como melhorar. Interessado nessa experiência, ao ouvir o relato, fiz uma breve interrupção na narrativa e indaguei sobre a que atribui a evolução de sua escrita, ao que ela respondeu:

Edilmar: _ E a que se deve essa evolução? Você atribui a que essa evolução?

Colaboradora nº02: _ A Professora Eloisa, de sentar-se, conversar, apontar os erros, mostrar novos caminhos, me indicar material de leitura, a começar pelas normas técnicas, a ABNT, e toda aquela orientação que eu aprendi. Com calma, com paciência, se errar não tem problema a gente faz de novo. Então isso eu achei muito válido para mim foi muito significativo. (**Colaboradora nº02, Entrevista em 11/10/2018**).

Ao que tudo indica, a resignificação do erro como constituinte da aprendizagem e, por conseguinte, a melhora na produção textual tem uma forte relação com o modo como a professora interagiu com os tais erros e as dificuldades da estudante. O erro não foi simplesmente apontado, mas apresentado, segundo a estudante, com paciência. Houve um momento de sentar-se, de conversar e isso tornou-se significativo para a estudante. E esta é a mesma que em sua trajetória carrega, conforme discuti no capítulo anterior, a marca de uma experiência com ditados durante a infância na escola que ela considera traumatizante entre as suas experiências de escrita.

Desse modo, a estudante viu na professora atual no curso de Pedagogia, uma atitude oposta àquela por ela esperada na situação de constrangimento não esquecida lá da infância. Nesse sentido, a professora citada e a quem ela atribui os avanços de sua produção textual, mesmo que desconheça esse relato, interagiu com as disposições do habitus escritural da estudante. Este é um exemplo de interação dialógica em que a escuta da professora, ainda que (in)consciente das fragilidades de escrita da estudante, ajudou-a a fazer uma boa mediação entre a aprendente e seu objeto de aprendizagem na situação, neste caso, a escrita.

A situação em pauta me permite retomar novamente à analogia da via asfaltada com faixa em sentidos contrários ou sentidos convergentes. Neste caso, observando-o de forma situada, evidencia-se com clareza uma operacionalização de ações formativas sob um prisma de sentidos convergentes. “Se errar não tem problema, a gente faz de novo” e a incorporação das recomendações da professora pela aluna, faz perceber que houve uma sincronia de objetivos e de ações, no sentido de melhorar a produção textual da estudante.

No processo formativo dessa estudante, que teve uma experiência frustrante de correção na Educação Básica, aquela que foi ridicularizada em sala por errar uma palavra do ditado, houve um contraste positivo com a atitude da professora de estágio que acolheu as imperfeições de seu texto e apontou caminhos para melhorar. Há também uma evolução da estudante que sente uma analfabeta ao chegar à universidade e considerar que não sabe escrever, conforme julgava que sabia. Em um primeiro momento, a aluna se sente mal com os erros apontados e depois percebe a sua relevância. Nessa direção, é interessante a leitura de dois trechos da entrevista com o colaborador nº07, ao falar sobre a sua experiência como escritor:

No momento eu estou sendo uma pessoa *beeem*... Estou sendo um escritor preguiçoso. Eu não estou conseguindo, é, transportar, escrever aquilo que eu gostaria de escrever ou propor durante tanto tempo como eu gostaria de escrever. Eu tenho muita vontade de escrever, mas eu sou um cara ainda novo e não chegou no nível de eu, *pah!* Passar para o papel e começar a escrever. Eu tenho vontade de fazer artigo. Eu tenho vontade de pesquisar, mas alguma ... não sei o que ainda que eu preciso descobrir para eu realmente virar escritor. Eu tenho muitas ideias, mas eu não transponho, não passo para o papel. **(Colaborador nº07, entrevista em 07/12/2018).**

O relato expõe uma disposição psíquica (uma vontade, um desejo) com relação ao ato de escrever, porém esbarra em um eu reticente que não se considera competente o bastante para a transposição de suas ideias para o papel. E uma pergunta que surge é: se ele possui várias ideias e a vontade de escrever textos, o que tem sido obstáculo para esta realização? Uma autopercepção de que está despreparado porque leu pouco e considera-se preguiçoso? A priori, em uma perspectiva de que produzir textos é tão simplesmente transpor para o papel as ideias que captou em outros textos, a explicação do estudante parece ser condizente. No entanto, há outras possibilidades de analisar esta situação.

Em uma perspectiva que eu chamaria de bastante formalista, essa visão do estudante parece convergir para uma compreensão bastante difundida entre professores e estudantes de que a escrita acadêmica e os gêneros argumentativos em geral, são um tipo de escrita em que basta o escritor ter conhecimento (leitura) sobre determinado tema, concatenar as ideias e transpor para o papel o seu pensamento. Tal perspectiva engessa os modos de organizar um texto e desconsidera outros aspectos que podem influenciar essa produção textual, a exemplo da interlocução criativa com outros gêneros textuais não necessariamente argumentativos.

Mas, afinal de onde extrair as ideias para a produção do texto desejado? Não se pode negar a relevância do repertório de leituras para o exercício da intertextualidade e arranjo dos argumentos do escritor. Contudo, Smagorinsky e Berchni (2018) discutem uma perspectiva de ensino da escrita baseado em um método desenvolvido pelo autor americano, George Hillocks, que vai na contramão das práticas que concebem o ensino a partir da oferta de modelos prontos (receitas aos estudantes).

Para Smagorinsky e Berchni (2018) esses, um ensino da escrita que se pautar na pesquisa, na discussão coletiva e dialogue com elementos cotidianos pode ser muito mais profícuo, principalmente se resguardar uma interlocução com outros gêneros textuais. A escrita acadêmica, ainda que se caracterize como pelos gêneros

argumentativos e de persuasão não deixa, por isso, de ser também uma escrita criativa. Se os estudantes se sentirem livres de certas amarras e se verem diante da possibilidade de utilizar o seu vasto repertórios de formas de expressão, direcionadas para uma adequação aos objetivos de seu texto acadêmico, terá muito mais condições de imprimir sua marca autoral ao seu texto e desenvolver um bom texto do que em uma visão mais engessada dessa produção.

O estudante não se considera um escritor porque, segundo a sua concepção, escritor é quem publica os conhecimentos produzidos e divulga em eventos ou outros canais de divulgação da produção acadêmica. Tem vontade, gostaria, mas tem dificuldades. Há dois elementos a se considerar nesta fala. Em primeiro lugar, a vontade e o desejo de escrever remete ao *habitus*. Este estudante desenvolveu o gosto pela escrita de histórias em quadrinhos e ainda este gosto pela escrita perdura, embora em outros gêneros de outra natureza, tais como os acadêmicos considerados mais difíceis. Em segundo lugar, o modo como a universidade reconhece esses gostos, esses desejos e os potencializa, identificando e levando o estudante a encontrar caminhos para superar essas dificuldades é relevante. Em outro trecho da entrevista, disse o estudante:

É como o repertório que você vai adquirindo e que você vai pegando durante a sua formação. Eu só tive acesso mesmo a livros didáticos e alguns livros, aqueles livros da literatura nacional, a maioria da literatura nacional. Mas quando eu era obrigado a ler, quando eu sou obrigado a ler porque tenho um trabalho para a apresentar, uma resenha para fazer, um trabalho, eu consigo realizar, quando tenho essa pressão, digamos assim. Mas fora isso, quando eu não tenho essa pressão, por mim mesmo, da minha própria vontade, eu não um bom escritor, dessa forma que escrevo. Eu não tenho essa facilidade. **(Colaborador n°07, entrevista em 07/12/2018).**

Consoante o seu desejo de escrever e de pesquisar, o estudante pontua que quando é cobrado a produzir, ele o faz em sintonia com o *modus operandi* que acompanha sua trajetória desde a educação básica. Em outras palavras, o estudante vindica da agência formadora um chamamento para a produção escrita. O relato do estudante transmite que há uma vontade, um desejo latente que anseia ser potencializado. E neste sentido, o papel dos professores em fomentar esse desejo pelo saber, pela pesquisa e por questionar a realidade, parece ser fundamental.

A partir dessa compreensão, a principal tarefa do professor é “motivar o aluno a pesquisar, no sentido de fazer o seu próprio questionamento, para poder chegar à elaboração própria” (DEMO, 2011, p.56). O autor provoca a agência formadora a instigar

a criatividade dos estudantes e nesse sentido, a autoria, a elaboração própria dos conhecimentos é elemento formativo e emancipador. “O professor é sobretudo motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca é a medida do que aluno deve estudar. O aluno é nova geração do professor, o futuro mestre, não o laiaio que precisa de cabresto” (DEMO, 2011, p. 56). Aos professores cabe a tarefa de não apenas de ensinar no sentido reducionista do termo, mas convocar o aluno para a aprendizagem, para a expressividade de suas aprendizagens e as atividades escritas. Os trabalhos e suas correções podem funcionar, assim, como dispositivos de chamamento aos estudantes para a autoria, para elaboração pessoal, para o desenvolvimento da atividade reflexiva e da criticidade.

Nessa mesma direção, a colaboradora nº11 afirma que, sentiu a necessidade de ser mais cobrada:

Colaboradora nº11: _ os trabalhos que são passados né, sempre focam nessa questão da escrita. É interessante porque eu acho assim: eu vi uma frase um dia que dizia assim: ‘o que diferencia você é o esforço’. Tem que ter um esforço para tudo na vida, até na própria escrita, própria leitura. Aí na universidade tem muito isso e eu sou um exemplo disso, que se eu tivesse me esforçado mais um pouco eu não estava nessa agonia hoje e aí eu vendo alguns colegas que, já estão formados e eu ainda aqui no aperreio da vida. Mas eu creio que se a gente se esforçar, a universidade ajuda bastante. Eu senti um pouco mais de falta assim, porque eu não vou mentir para o senhor não. Eu me senti útil quando o senhor me chamou para essa entrevista. Em quatro anos da UFMA eu nunca me senti útil não... assim, porque a gente chega no portão, vai para a sala, aí o professor passa leitura, passa... às vezes tem uma aula boa, as vezes não tem como sempre e isso desmotiva a gente, sabe. E quando comecei a fazer universidade eu falei “oh, eu vou fazer, vou estudar” tanto é que eu quase não tenho não tenho amigos aqui, são poucos amigos que eu tenho na faculdade eu vou **porque eu quero aprender**, aí aconteceu que né! Mas eu aprendi bastante coisa ... aqui na universidade.

Edilmar: _ você sente falta de que?

Colaboradora nº11: _ Senti falta de mais... mais... como é que eu posso dizer... de mais como se fosse, assim, pra pegar no pé é, mais trabalhos que às vezes a gente faz as coisas “ah porque vale nota” porque senão eu não vou passar... tipo assim, de mais atividades, mais leitura, indicação “gente, tem o livro tal, tal, e tal vamos fazer o resumo desse livro e tal” senti falta disso porque às vezes o professor só dava aula e pronto acabou aí, senti mais falta assim de que pegasse mais no pé...

Edilmar: _ com relação à escrita?

Colaboradora nº11: _ com relação a escrita, justamente.

Em se tratando das interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes, este relato, em sintonia com o do colaborador nº07, discutido acima, traz um elemento um pouco dissonante de outros até então analisados: a necessidade de mais cobrança ou pressão por parte dos professores. Esses dois estudantes falam de algumas

disposições que não podem não ter sido explicitadas por eles ou percebidas pela agência formadora ao longo dessas interações. O desejo de aprender parece ser mais explícito.

No entanto, o agir sob pressão pode ser um outro modo de expressar uma disposição de medo que, se em alguns estudantes pode ser paralisante, nestes, é o elemento de que precisam para serem mais estimulados a produzir seus textos, na medida em que concebem que, se forem mais cobrados, produzirão mais. Isso significa que agência formadora precisa conhecer a fundo essas disposições para interagir de modo condizente com essas diferentes trajetórias. Assim, se um estudante ao sentir medo, tende a ficar imobilizado e outro, diferentemente, tende a agir de forma mais produtiva, então o modo de interagir com cada uma dessas trajetórias deverá também ser diferente.

Nesse processo formativo, as interações com essas disposições tais como o medo e a tensão do ato de escrever podem ser bastante profícuas para a formação dos escritores e futuros professores. O reconhecimento do medo é um elemento considerável para o despertamento da coragem, pois como afirmou Freire (2006, p.58): “não posso, de um lado, negar o meu medo, de *educar* meu medo; de outro, abandonar-me a ele. Mas preciso controlá-lo. É no exercício desse controle que minha coragem necessária vai sendo partejada”. Nesse sentido, as interações podem ser encorajadoras para que os estudantes enfrentem e vençam seus medos relacionados à escrita e à docência. A coragem opera como uma disposição que controla e supera o medo. No entanto, para que isto ocorra, é preciso que haja uma escuta do medo (e de outras disposições) que, ao longo das trajetórias dos estudantes, interferem nos seus modos de se relacionar com a escrita.

O que a colaboradora nº11 denomina como esforço para conseguir tudo na vida e que ela imprime aos trabalhos passados pelos professores coaduna-se com o que o colaborador nº07 afirma ao dizer que sob pressão, ele produz mais do que por iniciativa própria. Em ambos os casos, percebo um desejo latente pelo exercício de escrever, mas por alguma razão um tanto desconhecida, tal desejo é ofuscado nas interações da formação inicial com essas disposições dos estudantes.

Talvez isso sustente o argumento sobre a relevância de a universidade atentar para elas da forma mais acurada possível. É possível que se for uma escuta atenta para compreender essas disposições, a agência formadora encontre subsídios para fomentar que as atividades escritas dos estudantes sejam produzidas muito mais pelo desejo, implícito ou explícito, do que pela mera necessidade de responder a demandas externas.

Escrever implica em uma exposição de si como expressa esta afirmação pertinente de Betto (2017, p.23-24): “escrever é expor as entranhas. Trazer às vísceras à

luz do sol. [...]. Um verdadeiro escritor é alguém possuído pela compulsão de escrever. Acha-se sempre grávido de uma ideia ou de uma intuição, e a sua principal luta é contra o tempo”. Dessa forma, interagir com os medos e os desejos aprendidos (incorporados) pelos estudantes em suas trajetórias de escrita, pode ser uma primeira via para agência formadora retroalimentar as suas ações a fim de encorajá-los para a superação dos medos e o desabrochar de seus desejos com relação à escrita.

Sob o olhar dos escritores e professores em formação, ao sentirem-se encorajados, mesmo que em meio à pressão, é possível saciar a vontade de produzir textos. parafraseando Bazerman (2007;2018), alimentar a ação criativa dos escritores para demarcarem sua presença no mundo por meio da escrita, afinal, segundo o autor, “todo ato de escrita é um ato de criação – trazendo um novo artefato para o mundo” (BAZERMAN, 2018, p.116).

No contexto dos paradoxos próprios do campo da Pedagogia, é possível perceber frequentemente um movimento pendular em que ora se menciona atitudes acolhedoras de professores, ora se critica as muitas cobranças e ora se reclama a sua falta. Isso corre porque o que constitui o campo é justamente essa dinâmica da incerteza que, por sua vez, estimula a busca de um modo considerado mais ou menos ideal. Ora, os agentes, em diferentes posições no campo, caracterizadas por um volume de capital social, cultural e econômico distintos, agem conforme disposições (habitus) incorporados no âmbito de suas experiências formativas antes e depois de ingressarem na universidade.

É indiscutível que todos os agentes situados no campo possuem algum volume de capital cultural e social expressos em habitus que orientam suas práticas. No caso dos estudantes e em se tratando especificamente da escrita, um objeto socialmente valorizado e que permeia as relações, é possível que os estudantes acumulem experiências que os habilitem (ou o contrário) a realizar ou não determinada atividade. Uma experiência relatada pela colaboradora nº02 ilustra bem isto.

Ai quando eu já estava bem habituada com o resumo, “resumo é bom, é fácil” veio a resenha. Aí eu fiquei naquela, e ia perguntar, mas antes que eu abrisse a boca para perguntar outro colega perguntou “professor, o que é resenha?” E aí lá se vai mais uma explicação de coisas que eu não sabia. Terminou isso, parece brincadeira, mas quando a professora Késsia me pediu um fichamento, eu virei e perguntei “Professora o que é um fichamento? E eu não sei” ela foi me explicar o que era fichamento, eu fazia fichamento para estudar e eu não sabia que aquilo era fichamento. A única coisa que eu não fazia era só colocar a questão das referências, que as vezes eu não anotava de forma correta. Então ela perguntou meu caderno e disse, “mas você faz fichamento.” e eu não sabia que aquilo era fichamento. (Colaboradora nº02, Entrevista em 11/10/2018).

A estudante que não conhecia nominalmente o gênero fichamento, por alguma razão não explicitada, já utilizava como recurso para estudar. Esta situação relatada ajuda a corroborar a tese de que o processo formativo se dá na interação dos agentes por meio de seu capital cultural e social. E nessas interações, se os agentes mais experientes considerarem os habitus dos outros agentes em formação, arrisco-me a afirmar que procede dessa atenção um diálogo mais profícuo para a formação inicial dos futuros pedagogos. Esta reflexão converge para a tese freiriana de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que implica em saber escutá-los e respeitar a sua leitura de mundo.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. (FREIRE, 2007, p. 123).

O trabalho com a escrita na universidade, como também no processo de alfabetização de crianças, jovens ou adultos, requer escuta, paciência e uma ação mediadora que considere os saberes que os aprendizes já possuem no sentido de transformar ou ampliar tais saberes. Transformar porque apreender novas formas discursivas pode implicar em rupturas com as formas cotidianas (MAGALHÃES, 2004).

Ao mesmo tempo em que transformam os saberes, os estudantes também os ampliam. Esse trabalho exigirá tempo, paciência, escuta e uma abertura a um movimento colaborativo entre os agentes no fazimento e refazimento, muitas vezes, dos textos. Dessa forma, a aprendizagem da autoria e o protagonismo do estudante se dará por meio de uma coautoria dos agentes formadores. O relato da colaboradora nº05 é bastante elucidativo ao descrever a experiência de refazer um texto a partir das observações do professor.

O professor que recebeu o texto ou os professores que receberam os textos, alguns textos. Não foram muitos, eu lembro que foram um ou dois que o professor pediu para eu refazer. Eu percebi que, por mais que eu achasse que já tinha colocado tudo que eu podia naquele texto, o professor pediu para eu refazer algumas coisas que não estavam bem. [...] Nesse refazer, eu fui percorrer de novo o caminho da leitura, reler, pensar, refletir... reler o texto tanto o que eu fiz, quanto o texto base, a fonte né? De onde eu li aquele assunto, uma fonte de pesquisa no caso. Ler com mais cuidado, mais atenção, tentando

refletir, pensando melhor para refazer a escrita. **Colaboradora nº05, Entrevista em 16/10/2018).**

O trabalho de revisão e de refazimento do texto, a princípio, poderia ser interpretado como uma atividade de rebaixamento das capacidades da estudante, no entanto, como o próprio relato deixa transparecer, editar, rever ou mesmo refazer o texto significou uma oportunidade de amadurecimento para a estudantes. “Nesse refazer, eu fui percorrer de novo o caminho da leitura, reler, pensar, refletir...”. Destaco este trecho porque, a meu ver, nele, a estudante expressa o seu reconhecimento da orientação do professor como ação mediadora no professor de ensino e aprendizagem da escrita na universidade, processo este que tem função relevante no processo formativo dos futuros pedagogos. Em outro trecho da entrevista, ao discorrer sobre a escrita na universidade, a estudante expressa que a escrita na universidade lhe provocou saltos de amadurecimento, ao passo que antes ela se considerava carente, em se tratando da escrita acadêmica.

Essa escrita na universidade me despertou mais atenção, me chamou mais atenção para uma escrita mais apurada, uma escrita mais interpretativa, mais crítica. Eu pude me debruçar mais sobre essa questão. Eu fui mais instigada, claro! A academia nos incita a isso e eu pude perceber como a minha escrita, realmente, ou melhor a necessidade de escrever melhor, buscar mais leituras, me munir mais antes de escrever, com leituras referentes às temáticas nas quais eu estava abordando, escrevendo na universidade eu pude perceber assim “uau! Como eu estou carente!” (risos). **Colaboradora nº05, Entrevista em 16/10/2018).**

Outro aspecto importante a se observar nessas interações é o fato de os estudantes irem se dando conta da evolução de suas produções escritas a partir das interações na universidade. A colaboradora nº03 traz um relato interessante em sua entrevista a partir de uma conversa com um colega de curso com quem comumente realizava os trabalhos solicitados pelos professores. Os estudantes se percebem constituindo-se autores, após iniciarem as atividades com a escrita na universidade.

É engraçado que um amigo quando a gente se lembra dele. A gente trabalhava muito junto, aí na hora das produções de texto, de fazer artigo ele dizia “é engraçado, **todo trabalho que tu escreves tem uma identidade tua já**, quando tu escreves assim parece que eu já percebo que é teu”. Aí eu outro dia estava lendo sobre algo que falava que escritor pode produzir vários textos, mas tem alguma identidade dele ali e eu fiquei pensando “é porque isso foi aprimorado na universidade” Mas isso falou para mim que é como se soubesse que fui eu que escrevi, a identidade, o jeitinho de escrever, jeitinho de iniciar

um texto essas coisas. **Colaboradora nº03, Entrevista em 09/11/2018).**
(grifos meus)

Essa afirmação corrobora algo que já discuti neste capítulo no tocante a relação entre os letramentos e a construção de identidades. A estudante traz à tona, uma compreensão subliminar de que escrever contribui para a construção de identidades. Digo que esta compreensão é subliminar porque ela aparece nas entrelinhas das interações da estudante e de experiências que a propiciaram *insights*, mesmo que estes não tenham uma filiação teórica explicitada.

Lembro, conforme já fiz referência em capítulos anteriores, que segundo Bazerman (2018), a escrita acadêmica desafia a construção de novas identidades. Dessa forma, o que esta estudante faz a partir das suas vivências na universidade, se não corroborar a afirmação do autor, embora ela mesma não tenha essa clareza do ponto de vista teórico. Percebo então que a estudante capta, no âmbito de suas experiências com a escrita na universidade, uma formulação teórica relevante, por meio da reflexão nas suas interações.

Um outro modo de compreender esse processo de constituição de identidades é sob o olhar de Josso (2010), para quem a experiência acompanhada de reflexão é um elemento de formação que se dá seja de modo involuntário, quando a experiência é forjada pelo contexto em volta do sujeito, seja de modo intencional quando o sujeito toma consciência do potencial de terminadas experiências e as cria de forma a obter aprendizagens diversas. Nesse processo, a escrita adquire um lugar de bastante relevância. “A escrita nos dá espaço para transformar a nossa experiência e aprendizagem em palavras coerentes e reflexivas, provendo, dessa forma, meios para se desenvolver um conhecimento pessoalmente significativo” (BAZERMAN (2007, p.117). Dessa forma, as interações ganham mais relevo na medida que se compreende que por meio delas os sujeitos se apropriam das múltiplas formas de linguagem (e entre estas, a escrita), ao mesmo tempo em que estas os constituem em suas construções identitárias.

Ao discutir sobre as tradições que levaram em consideração a relação entre o desenvolvimento da linguagem e a construção de *selves* sociais, Bazerman (2007, p.111) afirma que na tradição pragmatista americana, por exemplo, seus autores “viam o desenvolvimento da linguagem e a interação social como cruciais na formação do *self*”. Nesse sentido, as afirmações dos estudantes sobre as contribuições de outros colegas de curso e de seus professores sobre a aprendizagem da escrita acadêmica têm um peso

interessante na compreensão das interações da formação inicial com as trajetórias dos estudantes.

Com toda essa fundamentação de escrita que a gente teve acaba facilitando. Só que existem assim algumas coisas ainda, pelo menos para mim, que é meio complicado, por exemplo, alguns tipos de situação a gente fica meio perdido. Por exemplo, eu estava citando muito educandos em outro momento eu estava citando alunos, então meu texto ficou essa disparidade tem que escolher um só. Essas pequenas coisas de construção de texto que a gente vai observando, a professora me orientando então a gente percebe que tem muitas coisas a gente não tem aquele *feeling* da escrita. **Colaboradora n°03, Entrevista em 09/11/2018).**

Escrever é uma atividade solitária e ao mesmo tempo coletiva. Esta afirmação parece ser contraditória, no entanto, faz bastante sentido na reflexão sobre as interações e o processo de aprendizagem da escrita na universidade. Quando o escritor acadêmico, seja o mais neófito ou o mais experiente se vê diante da tarefa de produzir um texto para responder a uma demanda de seu contexto formativo, ele pode sentir-se perdido, uma vez que será ele mesmo, muitas vezes completamente sozinho, que terá de assumir a produção e a autoria de seus textos e junto dele toda a angústia que a tarefa possivelmente lhe imponha. Ao mesmo tempo, ele não fará o texto sozinho, pois recorrerá a outros agentes, seja de forma indireta, por meio das leituras, das influências sobre sua escrita, seja de forma direta quando interage com parceiros, tais como colegas, professores dentre outros em busca de orientações a fim de mitigar suas dificuldades. “Aquele *feeling* da escrita” pode ser chamado também de *habitus* de escrita que se dá necessariamente nas interações.

No curso da escrita, podemos procurar, conscientemente ou espontaneamente, a ajuda de outros. Para modelos, ideias, informações ou estímulos para nossa própria reação, podemos consultar livros ou outros textos e fontes de dados ou artefatos preparados por outros em outras ocasiões (como quando um escritor vai a uma localização apropriada para o tema para “sentir” a atmosfera). Podemos discutir nossos problemas de escrita com um amigo, compartilhar uma versão preliminar com um grupo de escritores, lançar uma ideia numa discussão na sala de aula para ver se o professor corresponde favoravelmente a ela, recrutar um colaborador. Essas participações tanto estendem o alcance dos recursos e habilidades que entram na construção dos seus textos como antecipam os resultados da sua apresentação. (BAZERMAN. 2007, p.52)

Sob este ângulo da relevância das interações na incorporação de *habitus* de escrita ao longo das trajetórias dos estudantes e à luz de uma concepção de formação de escritores e de professores como um processo contínuo, o modo como a agência

formadora e, em especial, os professores, lidam com os *habitus* de escrita dos estudantes, ou melhor dizendo, como interação com eles, ganham um sentido sobremodo relevante nesses processos formativos. Eis uma razão que me mobilizou fortemente para esta investigação.

No processo de aprendizagem da escrita na universidade não se pode esquecer uma importante atividade que propicia situações de interação e múltiplas aprendizagens, por conseguinte. A pesquisa, enquanto atividade inerente ao fazer acadêmico é um meio rico de aprendizagem da escrita e de muitos outros conhecimentos. Segundo Demo (2011, p. 15), “a atividade primeira da universidade é pesquisar” e em se tratando da formação de professores, o autor defende que a aprendizagem da pesquisa é elemento fundante e pesquisa, não apenas como busca de conhecimento, mas também como atitude política, de desenvolvimento da capacidade de questionamento. Ainda segundo este autor, “a pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda a vida acadêmica e penetra a medula do professor e do aluno”. (DEMO, 2011, p. 36). O tema pesquisa emerge nessa discussão a partir das discussões com os estudantes na roda de conversa e das afirmações da colaboradora nº04, durante a sua entrevista, ao falar da pouca habilidade com a escrita:

acho que porque eu não tinha o hábito de **pesquisar**. Na escola, a gente não foi ensinado que a gente deveria **pesquisar**. A gente **pesquisava**, mas de uma maneira muito superficial para apresentar um trabalho uma coisa do tipo. Mas **pesquisar** no intuito de fazer uma produção sua, de ter um conhecimento próprio, o que você acha, não tinha isso de ter uma concepção minha. Era muito aquilo que eu via e que eu falava, mas que não com as minhas vivências e não com aquilo que eu pensava. Mas era mais para apresentar algum trabalho, alguma coisa. Não para produzir para ver também meu ponto de vista sobre aquele assunto. Nunca foi assim e depois que a gente entra na universidade não, porque [aqui] a gente é incentivada. Todos os professores falam que a gente tem que ter o nosso conhecimento, **pesquisar**, produzir, a gente é obrigada produzir. De uma forma ou de outra, vai se familiarizando no curso. Eu digo pelas minhas primeiras produções em comparação com essas mais recentes, a gente vai melhorando com o passar do tempo porque com a prática, e você conseqüentemente tem que ler e você vai aprofundando seu conhecimento. (Colaboradora nº04, Entrevista em 09/11/2018). (grifos meus).

A fala dessa estudante destaca a pesquisa como um elemento que, segundo ela, a sua falta na trajetória formativa dificulta a produção escrita autoral, pois durante a Educação Básica, afirma que as atividades de “pesquisa” eram reprodutivistas. Não havia na escola, segundo a avaliação da estudante, um estímulo a elaborações próprias pelos estudantes. Ao passo que na universidade, os professores destacam a necessidade de que

os alunos pesquisem, isto é, produzam conhecimentos. Desse modo, a estudante vai notando em sua trajetória na universidade uma evolução de seus textos que ela atribui ao incentivo dos professores para a pesquisa.

A tese da estudante sobre a falta de estímulo para a pesquisa na escola e o oposto na universidade converge para a defesa de Demo (2011;2013), para quem a pesquisa deve ser compreendida como princípio educativo em todas as etapas do processo formativo. Em uma perspectiva de estímulo à autonomia e à capacidade da reflexão crítica, o que implica no desenvolvimento de competências essenciais tais como interpretar, questionar e elaborar conhecimentos.

Neste sentido, é fundamental que os alunos **escrevam, redijam, coloquem no papel** o que querem dizer e fazem, sobretudo alcancem capacidade de formular. *Formular, elaborar* são termos essenciais na formação do sujeito, porque significam propriamente a competência, à medida que se supera a recepção passiva de conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor. Assim, uma coisa é ler, tomando conhecimento do que está no livro. Outra coisa é elaborar o que se leu, imprimindo interpretação própria pelo menos. No primeiro caso, a relação básica é de instrução, ensino, treinamento. No segundo, é de formação da competência. (DEMO, 2015, p. 34). (**grifos meus**). (*grifos do autor*).

A partir da articulação entre o relato da estudante e as proposições de Demo (2011, 2015), capto alguns *insights* sobre um dos temas que têm me inquietado bastante no processo de construção dessa tese: a relação entre escrita e formação docente. A estudante denuncia a ausência da pesquisa e o caráter reprodutivista na escola como um aspecto que dificulta a elaboração autônoma de conhecimentos e sua expressão por meio da escrita. Portanto, como pensar a formação inicial de profissionais críticos e reflexivos na universidade, se grande parte das trajetórias dos estudantes carregam as marcas de um ensino reprodutivista e uma consequente aprendizagem confundida com memorização, o que Freire (1982;2005;2007) classifica como educação bancária?

Nesta direção, as interações da formação inicial interajam com esses *habitus* que caracterizam muitas vezes práticas reprodutivistas e ofereça aos estudantes oportunidades de aprendizagem da atitude reflexiva, do pensar crítico, do pensar certo como enuncia Freire (1982). E neste sentido, a prática da pesquisa na universidade constitui uma atividade ímpar de desenvolvimento do pensamento autônomo e reflexivo. Ao fazer uma substituição simbólica do termo estudar por pesquisar no trecho abaixo, torna-se perfeitamente compreensível a relevância da pesquisa em uma perspectiva à qual quero, aqui, aludir:

Estudar [pesquisar] é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca (FREIRE, 1982, p.11)

É nas relações com os outros, com os outros e com a realidade e seus fenômenos que os escritores e futuros professores podem desenvolver essa postura curiosa a que Freire se refere. Trata-se de uma transformação da curiosidade natural ao ser humano em uma curiosidade epistemológica por meio da qual os sujeitos cognoscentes apreendem o mundo e diante dele se posicionam.

Demo (2015) aponta a atividade da pesquisa como um princípio que deve permear todo o processo formativo de um cidadão crítico e competente e, neste percurso, a escrita aparece de forma explícita ou implícita como um meio de desenvolvimento dessa competência de *elaboração e formulação* como uma condição para a formação para o exercício da cidadania.

Sob a ótica da formação docente como um processo permanente, conforme tenho reiterado repetidas vezes ao longo deste texto, a escrita ganha relevo como um elemento intrínseco da formação de um professor pesquisador crítico e reflexivo. Essas ideias convergem para a tese de Galiazzi (2011, p. 44) de que “é pelo ato de escrever que a pesquisa precisa iniciar, sem que haja perda de tempo. A partir do exercício da escrita vai se desenrolando toda a pesquisa.”

Ao refletir sobre o relato dos estudantes acerca das interações na universidade relacionadas ao ensino e aprendizagem da escrita nessa agência formadora e às leituras sobre a formação de professores críticos e reflexivos, começo, ou acredito que já comecei a acreditar há algum tempo, que escrever e pesquisar são atividades que se retroalimentam. A pesquisa, tendo em vista a formação de um cidadão crítico, consiste no desenvolvimento da capacidade de questionamento sobre a realidade e a busca de respostas e soluções para os problemas encontrados por meio de uma reflexão crítica. A escrita, por sua vez é o recurso do qual o sujeito em formação pode lançar mão para amadurecer sua capacidade de reflexão crítica, pois “a linguagem é a principal ferramenta para ação reflexiva” (BAZERMAN, 2007, p. 116).

É por meio da pesquisa que o jovem pesquisador consegue mostrar proficiência na área em termos de conhecimento dos avanços já realizados e reconhecidos por outros pesquisadores, em termos da história do conhecimento no campo

específico em que trabalha, bem como em termos do conhecimento específico da área como um constructo epistemológico coerente. (MATTE & ARAÚJO, 2012, p.107)

Nessa direção, os incentivos dos professores para que os alunos pesquisem na universidade constituem situações de interação da agência formadora com as trajetórias, especialmente ao se considerar, conforme o relato da colaboradora nº04, as deficiências da pesquisa na Educação Básica. Ao mesmo tempo, em contraponto a esta realidade anterior ao ingresso na universidade, esta instituição, como agência formadora, deve prover condições para a superação de conhecimentos do senso comum e a elaboração de novos conhecimentos que subsidiem a reflexão crítica (MAGALHÃES, 2004).

O relato do colaborador nº06 corrobora as reflexões acima:

Acredito que se durante toda a educação básica, se fosse trabalhada essa questão da pesquisa já incitando a criança desde pequena a ter curiosidade de pesquisar e já também trabalhando os tipos de ferramenta que eles podem estar desenvolvendo para fazer pesquisa, isso facilitaria muito a vida do aluno quando chegasse na universidade, porque já chegaria no ritmo mais avançado não teria tanta dificuldade. [...]. Para mim seria na questão de explorar mais a escrita, a produção de textos, porque no Ensino Médio não sei como é que está hoje, mas no meu tempo não tinha questão de pesquisa como a gente vê na universidade. A pesquisa lá era uma coisa: passa um tema para você pesquisar e você entrava na internet, pesquisava o tema e pronto, fazia o trabalho. Aqui não. A gente já vê vários outros tipos e maneiras de fazer uma pesquisa através de uma gravação, fazer uma enquete, um questionário alguma coisa e relacionar o que a gente pesquisa em campo com alguns autores tudo mais. Isso no Ensino Médio não tive nenhum tipo de conhecimento é era uma coisa que foi trabalhada a questão da pesquisa eu só vim ter noção na universidade. **Colaborador nº06, Entrevista em 23/08/2018).**

A pesquisa como princípio educativo da formação de um profissional crítico e reflexivo é incompatível com a mera reprodução de textos prontos, uma vez que a reflexão se realiza pela linguagem e a escrita, neste sentido, é um recurso em potencial. Entretanto, a despeito das deficiências apontadas pelos estudantes com relação à escrita e a pesquisa na Educação Básica, isto não necessariamente implica no desenvolvimento da escrita no Ensino Superior se a escrita for compreendida como recurso de aprendizagem (CARLINO, 2017). Para esta autora, para além das dificuldades apresentadas e suas possíveis causas ou culpados, importa compreender a leitura e a escrita na universidade como instrumentos de aprendizagem e que ler e escrever sejam atividades permanentes que permeiem todo o currículo.

“Os alunos não sabem escrever. Não entendem o que leem. Não leem.” Essas queixas, na boca dos professores, aparecem ao longo do sistema educativo, desde a educação básica. Também na universidade. E a responsabilidade sempre parece ser de outro: o primeiro ano deveria ter feito algo que não fez, os pais deveriam ter feito algo. Também diz que o ensino médio deveria ter formado os alunos para que chegassem no ensino superior sabendo escrever, ler e estudar. (CARLINO, 2017, p.26)

No contexto das dificuldades e problemas relacionados à escrita na universidade, tenho percebido que há uma tendência como que fosse a de encontrar culpados e, neste sentido, a afirmação da autora vem ao encontro das observações que tenho feito na universidade em que, frequentemente, ouve-se a atribuição da responsabilidade pelas dificuldades com a escrita a este ou àquele segmento. Algo similar também acontece na Educação Básica no tocante aos problemas enfrentados na escola. Na contramão dessa perspectiva, penso que importa mais identificar os problemas em suas complexidades e, procurar, de forma colaborativa (pensando em uma perspectiva ideal), encontrar formas de solucionar ou mitigar esses problemas.

As interações da agência formadora com as trajetórias dos estudantes, em meio a essas dificuldades, contribuem também para a identificação dos problemas, suas causas e possíveis caminhos para superação. Durante a roda de conversa com os estudantes, a colaboradora nº33, ao refletir sobre as dificuldades de elaboração da monografia pelos estudantes, fez um relato que corrobora essa compreensão e coaduna-se com o reconhecimento da própria complexidade da atividade de escrever na universidade.

Eu entendo que a questão da mono é mesmo bem delicada porque até mesmo relato de professores aqui da faculdade eu já tive de que no momento em que estavam construindo não sei se tese, não sei se ..., mas enfim a escrita do trabalho científico que teve momento que estava bem assim quase pressionada. Aí ficou ‘meu Deus o que está faltando? Tem alguma coisa aqui que não está batendo’. Aí quando ela {um estalo de dedos}. Não, mas é porque eu devo dividir em dois capítulos o meu trabalho. Então eu acho que essa é uma situação mesmo delicada. A gente entende que é trabalhosa, que talvez seja mesmo difícil, *porque é difícil!* Mas enfim, a gente tem que procurar meios de desenrolar e se colocar para fazer. Porque se a gente for se prender somente aos percalços, a gente não faz nada. (**Roda de Conversa, colaboradora nº33**). (grifo da colaboradora por meio do aumento do volume da entonação da sua voz).

Este *insight* da estudante me parece fundamental nessa discussão. A estudante traz à tona uma tese óbvia: escrever é difícil. Todos aqueles que fizeram algum

empreendimento de escrita de um modo geral e de escrita acadêmica, especialmente, sabem que se trata de uma tarefa laboriosa e difícil, que envolve diversos fatores psicológicos, sociais, linguísticos etc. É bem verdade que algumas pessoas adquirem certa fluência com a escrita, o que facilita, em certa medida, as produções. Contudo, é também verdade que esta fluência é fruto de um processo e aqui reafirmo, ancorado em Bourdieu (2005), que se trata de um processo de incorporação de *habitus* ao longo das trajetórias em função dos capitais social, cultural e às vezes, também econômico.

Em palestra²⁴ com o Professor Frederico Navarro da *Universidad de O'higgins* no Chile, quando falava a relação entre escrever e aprender, tive a oportunidade de fazer algumas indagações e obtive reflexões interessantes nesse sentido. Na ocasião, expus a problemática das dificuldades dos estudantes com relação à Escrita do TCC e pedi a opinião do professor sobre esse tema e que caminhos poderiam ser apontados para amenizar as dificuldades. O professor respondeu com um exemplo de sua própria experiência pessoal: sendo ele um professor doutor na área de Letras que já escreveu sua tese e possui vários outros trabalhos publicados, há poucos meses havia recebido a recusa de um periódico científico a um artigo, cujo parecer informava que o artigo submetido estava muito mal escrito. Com este exemplo, o professor reafirmou o que disse a colaboradora nº33. Escrever é realmente um trabalho difícil, no entanto, o que é preciso, segundo o Professor Frederico Navarro, é se dispor ao exercício contínuo de escrever e a aprender, inclusive com os erros e as dificuldades.

Neste sentido, o modo como se lida com os erros, ou seja, como se dá essa interação com o que foge do esperado (o que talvez se possa chamar de certo), é de suma importância nessa discussão que faço neste capítulo sobre as interações da agência formadora com as trajetórias de escrita dos estudantes. Ao reconhecer que a escrita é um trabalho laborioso que pode envolver muitos aspectos, entre dores e prazeres, há de se considerar que nem sempre escrever um texto flui de forma tão tranquila.

Essa ponderação implica que, nas interações com os estudantes e seus textos, não se espere deles “super” produções como se o processo de escrever não fosse complexo, porquanto envolve múltiplas questões. Contudo, em contrapartida, não se pode

²⁴ Palestra “Escrever para Aprender na Escola: princípios e atividades para formar Escritores Acadêmicos”, Conferência de Encerramento da Jornada de Estudo Escrita na Escola, evento promovido para Professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por meio de uma parceria entre a Fundação Carlos Chagas, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, o laboratório de Estudos da Escrita da UFC (GRAFÍ), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Auditório da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará em 23/10/2019.

cruzar os braços conformando a realidade. Por outro lado, os estudantes também compreendem ser necessário um esforço pessoal no sentido de sentido de sobrepujar as suas limitações como afirmou a estudante: “porque se a gente for se prender somente aos percalços, a gente não faz nada”.

Esta fala converge com a fala de vários outros colaboradores durante a roda de conversa. Ao mesmo tempo em que os estudantes vindicam sensibilidade dos professores quanto às suas dificuldades com relação à escrita, eles também compreendem que é necessário um empenho pessoal de cada estudante. A colaboradora nº10 relata uma situação em que um professor se dispôs a sentar com os estudantes para discutir suas dificuldades e observou que vários estudantes não fizeram uso dessa disponibilidade do docente:

Eu me recordo bem em diversas situações que tu tens como prática de se dispor para se sentar com o aluno e tentar desenvolver a parte daquela dificuldade dele. E o aluno se dispor a esse momento também porque eu não sei. (...) eu coloquei assim em questão mesmo para essa busca do aluno também. Porque é muito fácil colocar assim: ‘ah! é porque na universidade o professor não olha para o aluno’. Essa questão mesmo assim que nós sempre falamos, sempre comentamos que vários professores não olham para as nossas necessidades da maneira com que nós ansiamos. Aí isso e acaba atrapalhando muito. Só que aí também tem a questão que já se falou muito o que a universidade, qual posicionamento a universidade ou o professor deve ter né? Aí vem um relato de ti porque eu particularmente passei por essa experiência. Eu passei por essa experiência e algumas das meninas aqui também é um método que tu encontre para trabalhar, para facilitar e de alguma maneira ajudar esse aluno que tem essas dificuldades. E aí nós reclamamos muito que os professores não têm essa iniciativa, mas às vezes nós também não temos a iniciativa de agarrar essa oportunidade em que o professor se dispõe. **(Roda de Conversa, colaboradora nº10).**

Os relatos dos estudantes possibilitam interpretar que eles compreendem a importância das interações e que nestas, tanto os professores como também os próprios estudantes têm suas responsabilidades. Ao que me parece, esta é uma compreensão que faz bastante sentido, pois, caso contrário, penso que nem poderíamos falar de interações, ou seja, das ações entre agentes distintos ou semelhantes.

Desse modo, há, a partir desta asserção dos estudantes, a necessidade de dois movimentos nas interações: dos professores no sentido de se sensibilizarem com as dificuldades de escrita dos estudantes e deles próprios no sentido de também se colocarem à busca de soluções inclusive, a partir da colaboração dos professores. No entanto, os estudantes, ao mesmo tempo em que observam essa disponibilidade em alguns

professores e diferentes em outros, observam também que os próprios estudantes também têm predisposições diferentes nesse sentido.

Contudo, como este capítulo tem o intuito de analisar as interações não posso seguir adiante sem antes tentar entender o que leva a essa acomodação ou indisponibilidade de alguns estudantes nessa interação com os professores. É certo que há idiossincrasias de difícil apreensão, mas preciso captar pelo menos alguns elementos que me ajudem a compreender as interações da formação inicial com as trajetórias. E mais uma vez, os relatos dos estudantes oferecem algumas pistas, conforme é possível depreender do seguinte trecho da colaboradora nº09:

Os professores têm que dar mais abertura também professor, porque a gente vê, assim: eu, por exemplo, tenho vergonha de vir aqui porque os professores que me conhecem dizem “Ah! Janaína tu ainda está aqui?”, não pergunta assim ‘minha filha por que problema porque você não terminou ainda o seu TCC?’ {risos} como é que eu posso lhe ajudar a sair daqui? {risos coletivos}. A colaboradora nº01 vive na sala da coordenação da Pedagogia e [e vê] sempre tem alguém com uma piadinha. Mas é assim, fora o senhor, só a professora Simone me deu essa abertura, pois ela falava assim: ‘minha querida a porta está aberta se você precisar venha. Me diga que está faltando que eu vou lhe ajudar’. Fora o senhor, só professora Simone dá essa abertura. Os outros não, eles dizem “tu ainda tá aqui ó tu não vais conseguir não!”, tem uma professora lá na coordenação que fala “tu não tá com dúvida se defende este semestre então nem se matricula. Então vai defender esse semestre não? Porque pelo amor de ... “credo em cruz”. Então assim acho que os professores têm que ter mais abertura também com os alunos, saber acolher se dispor igual o senhor se dispôs, tem três anos que o senhor começou a orientação comigo e eu desisti da orientação e mesmo assim, o senhor me acolheu novamente quando eu precisei, acho isso importante. **(Roda de Conversa, colaboradora nº09).**

No capítulo anterior eu discorri sobre as disposições do *habitus* de escrita dos estudantes e foi possível observar que no trânsito entre a família e a escola, disposições como bloqueios, medos, resistências convivem, de forma que pode parecer até paradoxal, com outras disposições como resiliência, persistências, desejos e vontades enquanto estruturas incorporadas a partir das interações no ambiente doméstico e/ou escolar. Os conflitos no campo ressoam também no *habitus*, pois são relacionados de forma dialética.

Ao escutar o relato acima, uma primeira leitura que faço é que esses embates continuam na universidade e se torna visível nessas interações. Como explicar o fato de um estudante se sentir receio de manifestar suas angústias quanto à sua escrita com alguns de seus professores e recorrer a outros a quem julga ter abertura? Há um não-dito nessa expressão que pode significar um possível fechamento ou indisposição por parte desses outros. Julgamentos, cobranças podem, em determinadas situações, ser interpretados

pelos estudantes de diferentes maneiras e tolher-lhes alguma iniciativa de interação profícua com os seus professores no processo de produção de seus textos.

Eis uma brevíssima mostra de como se dão as interações da agência formadora com as trajetórias de escrita dos estudantes. visualizo novamente um movimento pendular em que ora se observa o acolhimento das dificuldades de escrita dos estudantes e a cooperação no sentido de desenvolvam a sua escrita, ora o tolhimento no sentido de silenciá-los em suas tentativas de superação. Durante a roda de conversa, os estudantes trouxeram frequentemente essa polarização (velada talvez) nas práticas dos seus professores, conforme é possível perceber também na discussão abaixo, durante a roda de conversa em continuidade à questão levantada acima pela colaboradora nº 09:

Colaboradora nº33: _ Verdade. nesse sentido também pela minha orientadora eu gostaria que continuasse. [Ela]foi muito receptiva.

Colaboradora nº 09: _ é porque se fosse um outro professor ‘Ah essa daí não quer nada da vida não. Já passei seis meses indo atrás dela não me mandou nada’, mas assim tem um histórico na produção pessoal da pessoa.

Colaboradora nº01: _ eu estou é correndo. {risos}. Tenho uma coisa, o senhor quer ver? Não.

Colaboradora nº09: _ então, o professor tem que dar essa abertura. Só cobra.

Alguns estudantes externalizam suas angústias com certa apatia de parte de seus professores nesse processo de evolução de sua escrita a universidade. Por outro lado, há estudantes que relatam a receptividade como um elemento que tem facilitado. Este binômio parece ser mesmo uma característica inerente do campo da Pedagogia e, por sua vez, mostra a realidade das interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes.

Essas reflexões dos estudantes apontam para algumas implicações pedagógicas que, de certo modo, já se aproximam da discussão que farei mais adiante acerca das (re)configurações dos estudantes a partir das interações da formação inicial com as suas trajetórias de escrita. Entretanto, penso que ainda na discussão sobre as interações, são pertinentes alguns tópicos trazidos pelos estudantes, pois eles trazem afirmações fortes que, a meu ver, não podem ser desconsideradas, inclusive a título de oferecer pistas para pensar a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita.

Os estudantes trazem em seus relatos, certo disparate sobre o ensino e aprendizagem da escrita na universidade. Em outras palavras, trazem à tona um desencontro entre as exigências versus suporte da universidade com relação à escrita acadêmica. A universidade exige ou espera dos estudantes, habilidades que comumente

não ensina, ou pelo menos, não os têm trabalhado de forma amplamente satisfatória, segundo os estudantes. Em sua entrevista, a colaboradora nº11, ao mencionar como a universidade lida com as histórias dos alunos em seus ritmos e peculiaridades, faz uma afirmação que penso ser importante refletir:

É complicado porque o trabalho é o mesmo para os dois, a aula é a mesma para os dois eu acho que a universidade não está muito aí não, sabe para a história individual de cada pessoa?! Um professor, é que o trabalho de professor é... Ele tem que conhecer cada aluno 'ah, mas eu não tenho nada a ver com a vida dele', mas tem que conhecer. Eu aprendi isso, no estágio da educação infantil. Sempre trabalhei também em escola da educação infantil, mas eu trabalhei mais na secretaria e até na secretaria a gente até o carro que o pai estacionava, a gente conhecia. A gente conhece a vida, então a gente tenta ajudar da maneira que dá conta. Agora assim, trazendo pra universidade, o professor por mais que sejam vários adultos e já trabalham, muitos já são até de idade, eu acho que um professor tem que considerar sim a história de vida de cada um, por exemplo, se eu não tô conseguindo mas é tipo, eu não vou desistir de você vamos fazer "isso aqui, isso aqui" pra poder mas... Parece que não tem essa preocupação, não tem não vou dizer que são raros, não vou generalizar pra todos os professores né e todas as universidades mas pelo que eu vivi aqui na UFMA eu creio que, eu senti falta disso também. Na questão do professor está mais é... ligado com o aluno. Ei acho também que o aluno também tem que, por exemplo se eu sei que eu tenho uma dificuldade em leitura eu vou correr para poder né, ter ... ler, aprender a ler tem que partir também do aluno não é só do professor também é isso... **Colaboradora nº11, Entrevista em 11/10/2018).**

O comentário da estudante remete a uma questão mais ampla que diz respeito a como a universidade tem lidado com as histórias individuais dos estudantes. Grosso modo, a resposta é que a universidade não leva em conta as individualidades. Essa discussão me reporta outra vez a Bourdieu e Passeron (2011), tendo em vista que a escola e, neste sentido, a universidade é também uma escola (de 3º grau), que historicamente têm reproduzido as desigualdades sociais, quando trata os seus agentes de modo homogêneo e desaparece-se ou escamoteia as condições desiguais em que cada um segue seu percurso formativo. Contudo, esta é uma afirmação a ser dita com bastante ponderação, pois, sé é verdade que a escola (e a universidade) é homogeneizante, não se pode fechar os olhos também para as iniciativas no sentido de democratizar os acessos.

Faço esta ressalva, porque não obstante as críticas que se possam fazer à universidade, enquanto instituição social (CHAUI, 2003), há de se considerar que é ela é também um espaço disputado e, nessas disputas, há uma dinâmica de mudanças, ora de avanços ora de retrocessos, seja incluindo, seja excluindo. Nesses processos, perceber

como se dão as interações na universidade, passa por pela identificação desses paradoxos e estes são muitos.

O tema cobrança apareceu nas falas dos colaboradores de forma discrepante. Enquanto a colaboradora nº11 afirma que sentiu a necessidade de ter sido mais cobrada e que assim teria avançado mais em sua escrita, outros estudantes na roda de conversa afirmaram o contrário porque, segundo eles, o que há, na verdade é um excesso de cobrança da universidade sem dar o devido suporte. Alguns trechos são interessantes nesta análise:

Senti falta de mais... mais... como é que eu posso dizer? De mais como se fosse, assim ... pra pegar no pé... é, mais trabalhos que às vezes a gente faz as coisas 'ah porque vale nota' porque senão eu não vou passar... tipo assim, de mais atividades, mais leitura, indicação 'gente, tem o livro tal, tal, e tal vamos fazer o resumo desse livro e tal' senti falta disso porque às vezes o professor só dava aula e pronto acabou aí, senti mais falta assim de que pegasse mais no pé... **Colaboradora nº11, Entrevista em 11/10/2018).**

Antes deste trecho, a aluna relata que, ao chegar à universidade estava muito empolgada para aprender e se inserir nas atividades acadêmicas, no entanto, com o passar do tempo, a euforia foi diminuindo porque sentia-se sozinha e, por essa razão, acredita que acumulou dificuldades com relação à escrita do seu TCC. Outros estudantes apresentam um olhar diferente como é possível observar nesses trechos:

Mas quando chegou aqui na escola, aqui na Universidade que eu tive que ver resenha, eu não sabia que era resenha, nunca tinha feito uma resenha na minha vida. Artigo, não sabia o que era artigo, a única coisa que eu achei fácil para fazer foi resumo, e ainda tinha o diferencial que é o resumo crítico, não é só aquilo que estava no texto, mas também o seu ponto de vista. Então, foi por isso que disse que a escrita acadêmica para mim foi difícil, porque eu não estava preparada para ela e a gente continua sem estar. Pelo menos, assim, eu senti falta de uma disciplina específica, como, por exemplo, tem em outras universidades que tem produção textual. Aqui na UFMA não tem. Então acho que os acadêmicos sofreram um pouquinho, eu digo isso por mim, mas também por ouvir os meus colegas, eles falando que deveria ter, a gente **recebia cobranças** tal qual a gente não estava preparado para fazer. **Colaboradora nº 02, Entrevista em 11/10/2018).** (grifos meus).

Ao discorrer sobre a escrita após a universidade, a colaboradora nº05 também traz o tema da cobrança, porém, faz isso avaliando como positiva, tendo em vista que tais cobranças representam, para ela, um chamamento à responsabilidade com as práticas de escrita e ação reflexiva a partir dos caminhos apresentados pela universidade.

Assim é um misto de preocupação, senso de mais responsabilidade depois que eu sair daqui. Acho que, tanto que eu li aqui na universidade, tanto por cobrança como por querer também para melhorar minha leitura e minha escrita, isso me proporciona agora uma responsabilidade maior. A universidade me abriu caminho e agora eu entendo que eu preciso primeiro manter minha prática de escrita, não perder de vista, como pedagoga, como cidadã, como pessoa que entende que a escrita ela vai traçar aí um caminho pra mim, então eu entendo que eu tenho uma responsabilidade maior e uma oportunidade de crescer nesse mundo da escrita porque a universidade me mostrou caminhos, com uma perspectiva muito maior que antes da minha escrita após a universidade, estou com umas perspectivas melhores do que antes. (**Colaboradora nº05, Entrevista em 16/10/2018**).

Os estudantes elaboram diferentes sentidos sobre o que eles denominam como cobrança. A colaboradora nº11 fala de falta de cobrança, a colaboradora nº 02 fala de sofrimento pelas cobranças em detrimento da falta de suporte. Já a colaboradora nº05 fala de amadurecimento a partir das cobranças da universidade, enquanto a colaboradora nº09, ao falar de suas experiências com a escrita, cita a produção do TCC como um peso, em meio a cobranças para fazer um trabalho para o qual não foi preparada:

A pior experiência para mim está sendo agora (risos). A questão dessa **cobrança** da produção científica que eu não fui preparada. Não me sinto preparada para essa produção científica que é cobrada. Apesar que a gente tem a disciplina de metodologia²⁵ eu tive no primeiro período, mas assim é uma pincelada e não aprofunda e nem fundamenta a gente pra essa produção apesar de que os trabalhos que a gente vai construindo no curso eles vão nesse sentido né de uma produção mais científica, um texto mais fundamentado com referência e tudo, mas a pior experiência que eu tô tendo é essa e a dificuldade. Mas eu acho que é mais pela cobrança o peso desse trabalho em si, porque se me falar assim “ah produz um texto nesse texto me faz um resumo, uma análise desse texto” eu vou conseguir falar sobre aquele texto, mesmo sem fundamentação, sem embasamento, mas eu vou conseguir. (**Colaboradora nº09, Entrevista em 09/12/2018**).

Em outro trecho de sua entrevista, a colaboradora nº11 afirma que a universidade o tornou mais criteriosa e com isso ela justifica o fato de que antes, na adolescência, ela escrevia com mais fluência textos literários, mas ao chegar à universidade, essa produção diminuiu justamente por ter se tornado mais criteriosa:

²⁵ A estudante menciona a disciplina de Metodologia Científica no primeiro período, porém, na matriz curricular do curso de todos os colaboradores da pesquisa não consta essa disciplina, inclusive isso foi relatado por vários estudantes durante as entrevistas. Todavia, a estudante faz menção da referida disciplina porque ela iniciou o curso de Pedagogia em outra instituição e alguns períodos depois de ter iniciado, ingressou na UFMA e fez aproveitamento de créditos.

Aqui na universidade, eu acredito que eu fiquei mais criteriosa. Eu já gostava de escrever né, aí depois que a gente está aqui, o tempo todo escrevendo, faz um relatório, faz uma resenha, faz isso, faz aquilo eu creio que eu fiquei mais criteriosa. Por exemplo, lendo alguma coisa e procurando algum erro de português, formatação do texto... **Colaboradora nº11, Entrevista em 11/10/2018).**

A escrita na universidade é mais criteriosa e, portanto, há mais cobranças e exigências quanto à redação. Este tema foi levado para a roda de conversa e, ao ouvirem a afirmação da colaboradora nº11 de que faltou mais cobrança, os estudantes espantaram-se e desencadeou-se uma discussão que considero rica para pontuar algumas reflexões sobre as interações da agência formadora com as trajetórias de escrita dos estudantes.

Colaboradora nº01: _ Universidade cobra.

Colaboradora nº10: _ eu perdi essa fase.

Colaboradora nº33: _ teve um professor que deu a disciplina de avaliação que teve uma experiência que não foi comigo, foi com as colegas. Ainda bem que quando chegou na minha época de apresentar o trabalho, esse período já tinha passado. Porque o professor, à medida que as pessoas iam apresentando os trabalhos [...], o professor já ia fazendo as argumentações dele, as críticas. Em especial eram mais críticas do jeito dele, da forma dele e isso não agradou muito. Isso não agradou muito e ele começou no momento mesmo da dinâmica da apresentação dos trabalhos. A turma não gostou, aí o tempo fechou! Ele parou, o pessoal disse que não podia. O professor foi logo querendo se explicar e disse que a disciplina era de avaliação, que ele estava querendo fazer as considerações dele naquele momento da forma que fossem. Se fossem positivas ou negativas, ele achava que deveria fazer ali no momento e a turma não gostou e não quis isso. Mas foi o jeito que ele faz a avaliação. Sobre a questão de que faltou correção que coloca na tua pergunta, cobrança que não deixa também de ser algo bem similar ao professor fazer as considerações dele no momento que o grupo saia Ele não sabia fazer as colocações individualmente. Ele ia apontando as qualidades das pessoas no momento e teve muitos grupos que não gostou, tanto que a gente ficou tão frustrada e assim não deu para continuar.

Colaboradora nº12: _ então, não na disciplina, uma coisa é ficar no pé.

A reação de espanto dos estudantes quanto à afirmação de que a universidade não cobra, corrobora a afirmação de que os estudantes constroem variados sentidos das e nas interações na universidade quanto ao ensino e aprendizagem da escrita nesse ambiente. Mas, mais que isso, penso que a polêmica em torno desse tema não se instala de forma aleatória. Responder a cobranças parece ser uma das principais ações dos agentes na tanto na Educação Básica como na universidade e é claro que, ao se considerar a atribuição da universidade na formação profissional, é inevitável não se falar de cobranças em diferentes sentidos.

O que faço agora, ao escrever esta tese se não responder também a exigências da minha formação profissional e mesmo da sociedade como um todo? Nesse ínterim de

respostas a demandas da escola durante a Educação Básica e na universidade, nos vários níveis, cabe uma pergunta que julgo interessante para o objeto de estudo dessa tese e compreender o papel das interações com as trajetórias de escrita dos estudantes na definição deste lugar da escrita. Que escrever signifique responder demandas, este é um fato, que me parece irrefutável, porém, amplio a discussão e me indago: 1) escrever na escola e na universidade e na escola pode significar mais que responder a demandas? 2) Em caso afirmativo, eu lanço outra pergunta: o que tem sido ou poderia ser feito para que as percepções que se têm da escrita na escola e na universidade ultrapassem a mera resposta a demandas? Em caso negativo, da resposta à primeira questão, reformulo a segunda e lanço outra que pode ser interpretada como um desafio: 3) como é pensar em soluções ou pelo menos caminhos para melhoria do ensino e aprendizagem da escrita na escola e na universidade, sem considerar que os que precisam, devem e têm que responder a essas demandas, são sujeitos, agentes sociais com histórias e peculiaridades que interferem neste processo?

Não pretendo responder a essas indagações, mas arrisco-me a afirmar que a proposição desta tese vai ao encontro dessas inquietações e fundamenta-se na compreensão de que as trajetórias de escrita dos estudantes podem fornecer elementos para pensar melhor a formação de pedagogos bem como o ensino e aprendizagem da escrita na escola e na universidade. Minha trajetória profissional como professor, pedagogo e pesquisador e a interlocução com as histórias dos estudantes me conduzem a esta assertiva. Ao narrar as suas interações com a formação inicial, os estudantes sinalizam pistas para a compreensão da problemática do ensino e aprendizagem da escrita e apontam caminhos para tentar equacionar as dificuldades.

Durante a roda de conversa, talvez um dos momentos ápicos dos procedimentos de construção do corpus da pesquisa, alguns elementos foram colocados e possibilitam pensar como têm se dado as interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes. Primeiro, existem fatores para além das dificuldades inerentes ao próprio ato de escrever que precisam ser considerados em sua interferência na aprendizagem (e no ensino) da escrita.

A colaboradora nº03, por exemplo, chama atenção para o peso da obrigatoriedade dos trabalhos acadêmicos e do TCC, principalmente, o caráter de avaliação, o cumprimento de prazos e algo que por motivos diversos interfere bastante na produtividade dos estudantes: a procrastinação.

Acho que justamente por causa desse peso de ser uma coisa decisória e você ter que entregar porque senão, você não obtém seu diploma. Aí vem as questões da vida cotidiana, como a colega aqui colocou que acaba levando a que a gente tenha aquela palavrinha: procrastinação. Entendeu? E devido a isso, eu Colaboradora nº03, por todo esse momento de procrastinação é justamente por essas questões cotidianas que acaba levando a isso. Não pelo próprio fator da escrita, por mais que isso também seja dificultoso. Então, são todo esse conjunto aí de coisas que acaba deixando a gente amarrada. É passando os semestres e a gente ainda não entregou. Vão passando os prazos e a gente fica mais tensa ainda. E aí vira aquele negócio. **(Roda de Conversa, colaboradora nº03).**

Esse trecho ainda toca com outras palavras na questão que discorri acima a respeito da cobrança versus suporte da universidade com relação à escrita. Nas falas dos estudantes sobre suas dificuldades pessoais, somadas àquelas próprias da escrita, há um não-dito sobre as interações da agência formadora com as trajetórias de escrita dos estudantes.

O que não é dito de modo explícito, mas está nas entrelinhas dos relatos dos estudantes é que por trás do escritor acadêmico neófito, que não escreve ou que escreve de modo truncado, há um sujeito com uma história, com uma realidade de medos ou coragens, livres ou ocupados, com autoestima baixa ou elevada, enfim, um agente que muitas vezes nem ele mesmo entende suas dificuldades, suas crenças limitantes ou potencializadoras sobre si e sobre sua capacidade de escrever.

No momento em que analisava esses relatos e refletindo sobre as minhas próprias angústias no processo de construção desta tese, parei para pensar nos estudantes colaboradores da pesquisa, os quais grande parte foram meus alunos e tive a oportunidade de conhecer mais de perto as histórias e aprofundar em virtude da pesquisa. Naquele instante, refleti sobre minhas desordens e minhas alegrias no processo de escrita e lembrei deles e indaguei: o que está por trás? O que está por trás das dificuldades e/ou facilidades de um acadêmico na escrita de um texto? Todas essas lucubrações resultaram neste pequeno poema:

O QUE ESTÁ POR TRÁS?

Tento esconder-me no vento, mas o máximo que consigo é ter minha alma despida.

Procuro um lugar para escamotear meus desejos e sonhos, mas é vã a investida. Arrancho-me nos versos, tentando ensinar o que sei sobre a lida.

O que consigo é perceber que, por trás deles, sou um aprendiz, ou melhor dizendo, um sobrevivente ensaiando a vida. (SOUSA, 2019)

Uso esses versos para sintetizar a compreensão de que busco nas interações justamente “o que está por trás”, ou seja, o que as trajetórias escriturais dos estudantes podem revelar sobre o modo como a agência formadora tem lidado com os habitus de escrita desses agentes.

Os estudantes apontam algumas iniciativas da agência formadora no sentido de contribuir com a superação de suas dificuldades de escrita na universidade. A colaboradora nº03 mencionou as oficinas de produção textual organizadas pela coordenação do curso de Pedagogia como uma ação que demonstra uma sensibilização da universidade com relação às dificuldades encontradas para a escrita dos TCC's:

Aqui na UFMA, eu acredito que esteja acontecendo isso. E por isso foram pensadas as oficinas né, colaboradora nº01? Inclusive, eu também participei. Então começou esse movimento e eu acho isso interessante. Isso era algo assim que faltava para ter esses esclarecimentos diante das nossas dificuldades. Então, a universidade é nesse caminho aí: trabalhando essas questões com os alunos para que eles possam progredir, para que eles possam produzir e terminar suas monografias. Porque o negócio aqui ... (segundos de silêncio). Aqui tem setenta e poucos alunos e só trinta e poucos conseguiram defender. Então ainda tem uns quarenta e poucos aí amarrados. **(Roda de Conversa, colaboradora nº03).**

Acompanhando essa observação, a colaboradora nº10 relatou um pouco de suas observações sobre novos alunos do curso que já falam em se organizar para a monografia em contraponto aos concludentes do curso, que ainda estão tentando vencer a barreira da não escrita da monografia para tentar terminar o curso.

Tem disciplina de produção textual, tem disciplina de metodologia científica. Inclusive, eu ando aqui pela UFMA e só encontro o povo da minha turma ou de uma turma antes ou uma turma depois e aí: ‘o que está fazendo perdida por aqui minha filha?’ e eu: a monografia. E é só isso o assunto. Turma de dois mil e onze, dois mil e doze que foi a minha, de dois mil e treze. E aí um dia desses, estava com duas colegas conversando sobre isso. Aí um grupo de alunas assim do primeiro período: ‘aí que no quarto período eu já quero estar com a minha monografia quase pronta. Aí outra disse assim: ‘no terceiro período eu já quero estar com a minha monografia pronta’. aí eu fiquei olhando e disse assim: ‘oh! Meu Deus, a UFMA evoluiu tanto e eu perdi essa fase. O máximo que eu tenho produzido são dois capítulos’. {risos coletivos}. E assim, é só mesmo para desconstrair, gente. Mas é uma questão assim ilusória. Mas a universidade tem tentado se adaptar a esse quadro que em que vive: a UFMA que nós conhecemos. Temos conhecimento de que já alguns anos vem com essa retenção **grande** dos alunos e está tentando fazer, inclusive, as oficinas, os professores têm batido nessa tecla. Vamos escrever, vamos praticar e tudo. Eu acho ... **(Roda de Conversa, colaboradora nº10).**

Esses dois trechos demonstram que a universidade tem se dado conta da problemática das dificuldades de escrita pelos estudantes e tem procurado desenvolver ações estratégicas no sentido de modificar essa realidade. Algumas mudanças já são visíveis com a inclusão das disciplinas produção textual e de metodologia científica no currículo do Curso de Pedagogia, cujos estudantes que colaboram com essa pesquisa, não tiveram acesso em seus currículos e que, inclusive, muitos apontam essa ausência como uma das causas de suas dificuldades.

Os estudantes apontam também as dificuldades dos alunos em desenvolver uma rotina de estudos, organizar suas leituras e seus escritos e a falta de compromisso, o que implica na necessidade de que sejam orientados e estimulados quanto a isto para poder ter mais condições de escrever a monografia no final do curso, conforme se depreende do seguinte trecho da fala da colaboradora nº10:

essa diferenciação se dá muito também pela questão do próprio aluno, ele atribui a rotina do estudo, a rotina do aprendizado, porque o aluno que não tem o hábito de leitura, o hábito de escrever, ele não se compromete com isso. Ele com certeza vai ter mais dificuldade que aquele aluno que ele tem esse compromisso, que ele tem a compreensão de que ele precisa fazer leituras sobre o tema específico, sobre diversas áreas e que ele vai saber. Assim, todo momento que vier vem à tona aquela temática ele vai saber desenvolver um artigo, uma resenha e consequentemente a monografia isso é fundamental. ... **(Roda de Conversa, colaboradora nº10).**

A colaboradora nº01, aproveitando o ensejo da discussão, faz uma observação interessante, em consonância com o contexto político atual no Brasil, em que diversos grupos de direita acusam as universidades federais de serem doutrinadoras de seus estudantes. Segundo a estudante, esse desestímulo à leitura e essa falta de comprometimento é uma evidência de que a doutrinação de que falam é, na verdade, uma quimera.

A partir da identificação desses problemas e entraves no processo de aprendizagem da escrita acadêmica, os estudantes trazem à tona alguns elementos fundamentais para o seu equacionamento a partir das interações da universidade com as suas trajetórias. Destacam o caráter mediador do professor no processo de aprendizagem que não deve estar restrito à ação pedagógica na Educação Básica com crianças e adolescentes, mas também na Educação Superior, nas relações entre adultos de diferentes saberes e volumes de capital social e cultural.

Do exercício de uma ação mediadora eficaz, implicam uma necessidade de escuta e de compreensão das dificuldades dos estudantes pelos professores. Dessa forma, destacam o papel fundamental do professor orientador, conforme é possível perceber neste trecho da colaboradora nº10, ao narrar sua angústia pela falta de orientador, em função da escolha de seu tema de monografia já se dera desde o início em virtude de experiências significativas que teve relacionadas ao tema.

E como a universidade pode reagir a esta problemática? Tem também uma situação gravíssima que eu estou morrendo quase com isso que eu já pensei até pensei no meu tema de monografia. Porque a vertente do meu tema de monografia é de tempos. E há poucas semanas ‘gente, eu pensei. Eu não vou mais escrever sobre isso. {risos}. Aí vem a questão que é fundamental que é o orientador. E como a universidade pode reagir a essa problemática. Gente são vocês professores. Porque {risos coletivos}. **(Roda de Conversa, colaboradora nº10).**

“Como sair daqui?” “Como escrever a monografia?” Por favor, me ajude! “Eu só preciso de uma luz”, expressões comuns de ouvir em conversas com estudantes em fase de conclusão no Curso de Pedagogia. Durante a roda de conversa, houve um momento em que os estudantes discutiam mais ou menos por esse caminho, como no trecho a seguir.

Colaboradora nº10: _ e eu compartilhando com a colaboradora nº01 de que que há tempos que a gente queria escrever sobre isso e ela me falando que conversou com o orientador dela foi e disse assim: _ ‘para que tu vai escrever sobre isso? você não está saindo? Escreve algo da tua realidade.

Colaboradora nº01: _ aí eu falei para ele: _ ‘eu quero é sair daqui’.

Colaboradora nº10: _ aí está desenvolvendo. É uma coisa assim que eu não sei explicar.

Colaboradora nº03: _ é aí o caráter mediador do professor no caso do orientador.

Colaboradora nº01: _ é sim. Ele está me direcionando. Ele me mostrou assim.

Colaboradora nº10: _ ele abriu a porta. Porque você está assim ‘ah! É o meu anseio. Eu quero escrever sobre isso porque eu me identifico, porque eu acho bonito, porque é uma coisa legal. Mas, às vezes aquilo não reflete a tua realidade. E aí você tem que se readaptar a algo que é mais próximo de você para conseguir desenvolver. Porque senão vira bloqueio e acabou. Então, é com vocês a solução. {risos} desse problema.

Colaboradora nº01: _ eu lembro da contribuição dele, não é porque estou na frente dele não, mas o Edilmar sempre contribuiu muito nas aulas dele. ‘você pretende escrever sobre o quê? Sobre coisa tal por quê?’ Os três passos. O que isso tem a ver comigo? Aí ele ‘faça sobre um assunto que você tem que gostar’. Começa sendo difícil ter que ler vários textos, livros, escrever, mas se é uma coisa que você gosta no final você desenrola.

Neste longo trecho da roda de conversa, vi-me confundido entre o pesquisador e o professor, pois a partir do momento em que os estudantes relembram situações de interação vivenciadas comigo em minha atuação docente, um exercício difícil de exotopia (BAKHTIN, 1997) foi necessário para dar conta da análise desses relatos, sem deixar-me influenciar pela empiria do professor. Por outro lado, ao mesmo tempo que me vi neste conflito, lembro que as inquietações que geraram o objeto de estudo desta tese se deram justamente no contexto das interações com os estudantes, ao exporem suas angústias quanto à escrita do TCC. Tenho de cumprir a tarefa de pesquisador, contudo, não posso alhear-me ao fato de que, como docente, pude interagir e conhecer melhor essas trajetórias de escrita e, isto, ao invés de invalidar a investigação, talvez me forneça mais credenciais para analisar com mais acuidade a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia dada a inserção no contexto.

Há um grito não dito pelos estudantes ao pedirem orientação sobre temas, objetivos, enfim sobre vários gêneros de escrita acadêmica. Os estudantes recorrem aos professores porque acreditam serem estes os profissionais com os quais possam contar “[...] gente, são vocês professores [...] risos” (colaboradora nº10). Esta frase final acompanhada por um coro de risos pelos estudantes diz muito sobre a necessidade de orientação no processo de elaboração de textos acadêmicos.

O relato me remete a um dia em que finda a aula, uma aluna me apresenta ao seu filho, adulto que vinha lhe buscar na universidade, e disse a ele: “meu filho este aqui é o meu professor que vai salvar a minha vida e me ajudar na minha monografia que ‘agora sai!’”. A situação me causava certo constrangimento pelo caráter messiânico da expressão da aluna. Porém, ao mesmo tempo, eu compreendi que, como docente, do qual uma das atribuições é orientar os alunos, eu não poderia me esquivar de responder ao compromisso assumido em minha atuação profissional.

Um *insight* me vem à mente a partir da leitura do *corpus* e articulações teóricas. Ao ensinar a escrita seja na escola, seja na universidade, os relatos dos estudantes me levam a pensar que é preciso ensinar mais que a escrita propriamente dita sem sua dimensão técnica. É preciso ensinar (ou fomentar, fazer brotar) o desejo, o prazer da escrita a partir da compreensão da sua necessidade pelos aprendizes. Essa tarefa não será possível sem um conhecimento profundo dos *habitus* de escrita dos estudantes e, “muitas vezes, o objeto de pensamento da escola não tem referente no meio de vida do aluno” (CHARLOT, 2013, p. 148). Segundo o autor “prestar atenção à mobilização dos alunos

leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo” (CHARLOT, 2013, p. 149).

Em outras palavras, penso que é possível afirmar que este processo de ensino e aprendizagem da escrita na universidade requer dos professores apreender a complexidade do ato de ensinar e de aprender, o que pode ser denominado como ensinagem, conforme (ANASTASIOU, 2005, p.15). Segundo a autora, “na ensinagem, o processo de ensinar e aprender exige um clima de trabalho, tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão”.

Saborear é uma palavra que convida à interação. E eu gostaria de me encaminhar para finalizar este capítulo parafraseando a autora, na medida em que este processo de pesquisa e de docência tem me possibilitado *saborear* com os estudantes o sabor das descobertas. São muitas descobertas, as quais não cabem tudo aqui.

As interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes têm um sentido fundante na formação dos pedagogos. Os relatos dos estudantes mostram que essas interações ora harmônicas, ora conflituosas, respondendo ou não atendendo às expectativas, em diferentes momentos, se percebe, como nas trajetórias de escrita ao longo da Educação Básica, um movimento pendular impreciso em que essas interações precisam ser analisadas de forma bastante cuidadosa. É difícil apreender com precisão essa dinâmica, justamente por causa desse movimento interativo dos agentes. De maneira metafórica, é como se as interações equivalessem a um filme e não a uma fotografia. Há uma dinâmica de difícil apreensão, o que porém não justifica um alheamento à problemática da escrita no âmbito da formação docente.

Neste capítulo, tentei analisar as interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia, ou melhor, com seus habitus de escrita, como um dos passos para compreender como se dá a relação entre a formação inicial dos futuros pedagogos e as suas trajetórias de escrita. Utilizei para isto relatos dos memoriais de formação de alguns estudantes, entrevistas e uma roda de conversas, tendo neste capítulo predominado o uso dos relatos nesses dois últimos.

De um modo geral, ao analisar as interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes, consegui captar um movimento pendular em que ora se percebe a agência formadora desconsiderando os habitus de escrita dos estudantes, ora observa-se iniciativas de acolhimento e, às vezes de diálogo com as disposições dos estudantes. Este movimento, tanto de um lado como de outro, se expressa, principalmente nas relações dos professores com os estudantes em suas práticas em sala de aula e em

outros ambientes da universidade como a participação em projetos, programas que mobilizam atividades de produção escrita.

Semelhantemente, ao que Orlando e Gabbiani (2018) observaram nos cursos de licenciatura na *Universidad de la República* do Uruguai, não há ações articuladas por parte da agência formadora no sentido de compreender as dificuldades de escrita dos estudantes. As ações neste sentido geralmente são isoladas a partir de iniciativas de docentes que, mais sensíveis a essa demanda dos estudantes, se dispõem a escutá-los estudantes e conhecer melhor suas trajetórias de escrita.

Em síntese, as interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes se dão de formas diversas. As disposições do *habitus* de escrita de estudantes são incorporadas à formação inicial em grande parte das vezes sem que se possa ter a precisão de que agência formadora, especialmente os professores, tenham ou não clareza de que as suas atitudes, positivas ou negativas, têm impactos nas atividades de escrita dos estudantes.

Estes, porém, enquanto agentes situados em determinadas posições no campo, vão significando ou ressignificando essas posturas de modo a se sentirem mais travados ou mais estimulados para a produção escrita na universidade. Assim, as reações dos estudantes também se diversificam em função de suas disposições. Medo, bloqueio, coragem, desejo, vontade, resistência e persistência são exemplos disposições que assim como se fazem presentes nas trajetórias de escrita dos estudantes antes do ingresso na universidade, se manifestam também no ensino superior, evidenciando que, no ensino e a aprendizagem da escrita na universidade, não é possível descolar das influências das trajetórias de escrita desses estudantes, ou seja, de sua bagagem de capital cultural e social trazidas para a continuidade de suas trajetórias formativas na universidade.

No próximo capítulo discutirei as (re)configurações dos estudantes a partir dessas interações.

7. (RE)CONFIGURAÇÕES DA/NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL

O ESCREVER ...

Escrever me faz muito bem.
Me ajuda a botar os parafusos em ordem.
É uma estratégia para vencer a tagarelice.
É um modo de expressar o que penso e sinto.
É um prazer. (SOUSA, 2015)

Começo este último capítulo com este breve poema por ser um, entre outros, em que expresso os sentidos de escrever ao longo de minha trajetória formativa. Neste capítulo, procuro atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa de tese: discutir continuidades/descontinuidades nos *habitus* de escrita e docência em meio à interlocução entre as experiências formativas durante a formação inicial e as anteriores. Para atender a este objetivo, reflito sobre os sentidos relativos às experiências de escrita entendendo-os como parte das (re)configurações nos *habitus* de escrita dos estudantes de Pedagogia.

O *habitus* como um “sistema de disposições duráveis e estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos” (BOURDIEU, 1983, p.65) é um conceito sobremodo importante nesse estudo, conforme venho discorrendo desde a elaboração do objeto em pauta e ao longo dos capítulos desta tese. Neste momento, porém, ainda em consonância com toda a discussão realizada nos capítulos anteriores, é preciso destacar dois aspectos deste conceito para prosseguir na construção deste capítulo.

Primeiro, o fato de as disposições serem duráveis demarca que elas têm uma consistência promovida pelas mediações do mundo social que as envolve, ou melhor, pelas interações dos agentes com este mundo social. Além disso, afirmar que as disposições têm durabilidade implica em um rompimento com qualquer visão determinista que assim conceba o *habitus*, a princípio.

Isto leva ao segundo aspecto que diz respeito à estruturação social do *habitus*. Se o *habitus* é **estruturado** (vale destacar) e não determinado socialmente, isto implica no reconhecimento de que pode sofrer interferências ao longo das trajetórias em função das mudanças nos meios sociais e, portanto, nas posições e disposições dos agentes. A partir desse entendimento, compreendo que o espaço social de um curso de graduação e da formação inicial docente, situado em um campo social mais abrangente, pode provocar mudanças e/ou permanências, continuidades/descontinuidades na estruturação do *habitus*

e, por conseguinte, nos processos formativos dos estudantes e futuros professores em formação.

Na esteira dessa compreensão, neste capítulo, cumprindo o compromisso desta tese de investigar a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia, objetivo discutir sobre as (re)configurações das trajetórias ou dos habitus de escrita, a partir dos relatos oriundos dos memoriais, das entrevistas narrativas e da roda de conversa. Este capítulo, portanto, dá sequência aos anteriores, não apenas por uma questão de ordem, mas principalmente por uma compreensão teórica no que tange à interdependência entre as diferentes etapas do processo formativo dos futuros pedagogos.

Este processo não se dá de modo linear, mas em uma teia complexa que envolve toda a história/trajetória dos agentes e, por conseguinte, suas interações com os meios sociais em que vivenciam suas experiências formativas. Desta forma, este capítulo procura captar ou dá uma atenção maior, aos possíveis resultados provenientes das interlocuções entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia. Para fins de organização do capítulo, procurei fazer uma leitura e releitura analítica do corpus e agrupar as significações e ressignificações dos estudantes em categorias que aqui estou denominando de círculos ou tópicos semânticos, uma vez que me centro nos sentidos atribuídos pelos estudantes às suas experiências formativas com a escrita antes e/ou durante a graduação e reúno em tópicos aqueles que, em minha compreensão e em consonância com os objetivos da tese e as lentes teórico-metodológicas, estão mais ou menos próximos.

7.1 Experiências que formam

Pensar a formação do escritor ou do professor remete a uma amálgama de experiências em que estes são forjados ao longo de suas trajetórias, pois professores [e escritores] são formados a partir de múltiplos saberes provenientes das mais variadas fontes (TARDIF, 2002). Segundo este mesmo autor, uma dessas fontes são as experiências, razão por que, ao tipificar os saberes docentes, o autor afirma que os saberes docentes são, além de plurais, experienciais.

A noção de experiência ganha, assim, bastante relevo para discutir as (re)significações dos estudantes com relação à escrita ao longo de suas trajetórias formativas. Os relatos dos estudantes de Pedagogia, oriundos dos memoriais de formação, das entrevistas e da roda de conversa são, na verdade, compilações de numerosas experiências formadoras dos agentes colaboradores desta pesquisa. Dessa forma, em consonância com os objetivos da pesquisa, este tópico trata de uma das (re)significações dos estudantes em suas trajetórias de escrita a partir da interlocução entre a formação inicial e a formação que a antecede. Neste tópico, centrarei na noção de experiência que emerge dos relatos.

Aprender com a experiência é um elemento chave da reflexão de alguns estudantes sobre o seu próprio processo formativo. A colaboradora nº26 menciona por várias vezes que foi possível aprender por meio de experiências mediadas pelos professores, especialmente durante os estágios supervisionados obrigatórios. “Como tudo na vida é experiência, que é exatamente o objetivo do estágio supervisionado, me permitiu ver um lado da educação, ver um lado da educação que ainda não tinha vivenciado e que precisamos mudar urgentemente” (MEM, 02, colaboradora nº26).

Embora essa afirmação da estudante se aproxime de um léxico do senso comum, a expressão encontra ecos na literatura que discute e trabalha com a metodologia de histórias de vida no campo da pesquisa (auto)biográfica. Josso (2010), por exemplo, destaca que as experiências têm um papel fundamental na promoção de aprendizagens durante o percurso formativo. Josso, (2010,p.48) afirma que “a formação é por definição, experiencial ou, caso contrário, não é formação”. Porém, não se trata de experiências quaisquer, mas daquelas que se constituem em espaços/situações de aprendizagens. A autora prossegue:

Para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2010, p.47)

A partir deste enfoque, é possível pensar o processo formativo por meio das narrativas de vida, onde se situam as experiências. Segundo a autora, as experiências, de um modo geral, são vivências particulares, mas que algumas impõem uma intensidade particular à consciência delas. Nestas, o sujeito aprendente extrai informações úteis às transações consigo próprio e com o ambiente humano e natural. Desse modo, a reflexão

é o mecanismo que propicia as aprendizagens. O relato dos estudantes, por meio dos quais descrevem aprendizagens que emanam de suas vivências, evocam sentimentos, representações e ideias que se engendram no diálogo com essas experiências. Experienciar é um mecanismo de aprendizagem, como se pode perceber na ênfase dada pela colaboradora nº26:

A etapa do estágio representa uma **experiência riquíssima** para o educando. Mais do que constituir uma atividade de pesquisa para fundamentar o estudo teórico, o estágio proporciona uma **experiência nova**, principalmente para aqueles que ainda não tem contato direto com o seu campo de estudo. Proporciona ao educando o confronto com diversas realidades e, através disso, o estagiário precisa se planejar para que, a partir dessas vivências, possa propor soluções para problemáticas existentes na sala de aula (**MEM 02, colaboradora nº26**) grifos meus.

A classificação de “riquíssima” revela que a estudante considera o estágio como significativo, o que se justifica pelo fato de promover uma ultrapassagem das discussões teóricas e uma experiência nova. A inovação se dá pelo contato com a realidade e a necessidade de planejar intervenções para solucionar os problemas encontrados. Em outras palavras, a estudante atribui um sentido de experiência formadora ao estágio, na medida em que promove aprendizagens necessárias para a docência e para o desenvolvimento profissional, como posso ilustrar com mais este trecho do seu memorial de formação:

Acredito que o estágio permite ao educando se apoderar das mais vastas realidades e contextos e, a partir disso, favorece um crescimento profissional que somente esse confronto com a realidade pode propiciar ao futuro professor (**MEM 02, colaboradora nº26.**)

Apoderar-se tem um sentido próximo de apropriar-se e esta expressão é defendida por Anastasiou e Alves (2005) como a forma mais adequada para se referir aos processos de aprendizagens que, na visão das autoras, consistem em apreensões sucessivas dos objetos de aprendizagem com os quais os sujeitos aprendentes se deparam. Aprender implica em apreender, apropriar-se do ou agarrar o objeto de aprendizagem e tomá-lo para si e é isto o que faz o aprendiz ao aprender, de modo efetivo, novos conhecimentos.

A escrita de memoriais de formação parece ser um dos motores dessa ênfase sobre o potencial da experiência, haja vista que, entre os autores que fundamentam a

pesquisa-formação, a exemplo de Josso (2010) já citada nesta tese e outros, a experiência tem um valor primordial no processo formativo. No entanto, conforme a autora, a experiência só é formadora se for promotora de aprendizagens e esta afirmação leva ao questionamento sobre como identificar experiências promotoras de aprendizagens e, portanto, formadoras. Ora, segundo a autora, o componente propulsor dessas aprendizagens na ou pela experiência é a reflexão, ou melhor, autorreflexão.

As narrativas de formação e o trabalho intersubjetivo de análise e interpretação dão acesso a um conhecimento de si *fonte de invenção possível do seu vir-a-ser, no entanto, os efeitos transformadores desse trabalho são aleatórios porque exclusivamente orientados pelo pensamento reflexivo.* (...). As pessoas adultas com as quais efetuei uma reflexão biográfica, baseada em experiências *formadoras e fundadoras*, que marcaram o seu processo de formação e seu processo de conhecimento, pertencem à categoria das pessoas adultas que dão crédito à ideia de desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente à ideia de aprendizagens transformadoras de sua existência. Para elas, a formação supõe trazer novidade, portanto, transformação, mudança. (JOSSO, 2010, p.62) – grifos da autora.

Essa compreensão da formação, como fruto de novas aprendizagens experienciais e por meio da reflexão sobre si, converge para as significações dos estudantes sobre algumas de suas experiências durante a graduação, em especial no estágio supervisionado, como já citei acima a colaboradora nº26.

Nessa mesma direção, a colaboradora nº15 descreve diversas experiências durante o curso, como a participação em eventos acadêmicos em outras instituições em que apresentou trabalhos e interagiu com pares de outras universidades, além dos estágios remunerados, bolsas e programas de incentivo à docência e o estágio supervisionado obrigatório. Após essa descrição, a estudante pontua as aprendizagens, a partir dessas situações, como uma espécie de culminância de um processo reflexivo sobre suas vivências no curso de Pedagogia, ao qual atribui o sentido de oportunidade demarcada pela expressão citada no quarto capítulo desta tese em que a estudante afirma que “o curso escancarou portas de oportunidades”. Nessa outra parte de seu memorial de formação, ela afirma:

As experiências, as aprendizagens, os conhecimentos adquiridos, o contato com diferentes artes, as amizades, as viagens, as oportunidades de emprego, o crescimento e amadurecimento pessoal, dentre muitos outros benefícios que alcancei e que vieram através da universidade, fazem de mim uma pessoa

muito grata. Isso porque, segundo Larrossa (2002)²⁶, a experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “prè-ver”, nem “pré-dizer”. (**MEM03, colaboradora n°15**).

Fica evidente, pelo relato desta colaboradora, a influência da narrativa (auto)biográfica sobre a sua reflexão e os sentidos que ela atribui às experiências vividas na universidade. Tais experiências, que constituem também ações interativas da formação inicial com a sua trajetória, são “lócus” de interferência/influência sobre suas (re)significações em seu percurso formativo. Esta evidência me faz refletir sobre como é instigante pensar o potencial da escrita (auto)biográfica para a formação dos futuros pedagogos, ou melhor, para a formação de profissionais críticos e reflexivos. Aliás, penso no potencial da escrita (auto)biográfica para a constituição de profissionais críticos reflexivos e lembro que a linguagem, em suas variadas formas, também constitui o ser humano.

A colaboradora n°19 corrobora essa compreensão quando afirma em seu memorial que o exercício de escrever sua (auto)biografia e, nesse processo, refletir sobre a própria história, lhe colocou diante de um tarefa duplamente desafiadora: a de se constituir, ao mesmo tempo, “objeto” e pesquisadora de sua formação, conforme o trecho a seguir do memorial.

Conhecer e reconhecer a própria história torna-se uma tarefa desafiadora à medida que somos convidados a um duplo papel, assumirmos a posição de objeto, e ao mesmo tempo de pesquisador, perpassando e revivendo sentimentos e momentos, marcantes e até distantes, sendo estes responsáveis por revelar a essência do ser que hoje é raiz do fruto a se colher. (**MEM 13, colaboradora n°19**).

Conhecer e reconhecer, mediante o processo reflexivo sobre a própria trajetória, remete ao “entrelaçamento” entre as experiências anteriores e as atuais. O passado está presente, não no sentido de uma determinação unilateral sobre as concepções e práticas atuais, mas sim em uma relação dialética entre as posições e disposições de outrora e as do momento atual. Na medida em que a estudante evoca memórias e reflete sobre elas, percorrendo o seu processo formativo, por meio da escrita de seu memorial, está, de certo modo, inventariando as suas aprendizagens e, na construção deste

²⁶ O autor é citado pela estudante em seu memorial de formação, contudo, não tive acesso à referência da obra, uma vez que, quando do fornecimento do memorial pela estudante, ela ainda não havia incluído os elementos pós-textuais e nem formatado todo o trabalho.

inventário, está obtendo novas aprendizagens. Há, portanto, um entrelaçamento entre a história vivida e incorporada, o *habitus*, e a história em curso, em que entram em jogo novas disputas por posições no campo. Sair da condição de aluna para a de professora, ou da condição de objeto para a de pesquisadora não deixa de ser um deslocamento de posições no campo e, ao mesmo tempo, de (re)significações sobre si, sobre os outros, sobre a pesquisa, a escrita e diversos outros elementos.

Não obstante este entrelaçar das experiências passadas com as do presente, há também uma dimensão prospectiva nas experiências narradas, à medida em que os agentes, na posição em que se situam, projetam-se para novas posições que implicam em novas condições, práticas, enfim, mudanças de posição. Ao narrar seus esforços de realizar rapidamente suas tarefas escolares durante a Educação Básica para cumprir a missão dada por seus professores e auxiliar os colegas com dificuldades de realizar as tarefas, a colaboradora nº 09 relaciona este fato com a sua atual fascinação pelo ato de lecionar. Ao escrever um memorial e praticar o exercício de conhecer e refletir sobre si, a estudante compreende que este exercício autorreflexivo contribui para a sua formação e para a sua atuação profissional no futuro.

Portanto, aqui já se torna possível compreender a importância do presente exercício de autorreflexão, à medida que somos desafiados a como futuros profissionais em exercício de suas respectivas atividades, compreender a princípio, quem somos e o que assim fora responsável pela formação do ser no qual hoje nos configuramos, antes de em realidade, enxergar como se dá tal processo também na vida de nossos educandos. (MEM 13, colaboradora nº19).

Para a estudante, se autoconhecer e compreender o próprio processo formativo é condição para compreender também os processos dos outros, “os nossos educandos”, os sujeitos alvos de sua atuação profissional na realidade doravante. Essa compreensão que, ao que parece, a estudante desenvolveu, segundo a sua própria narrativa, a partir da escrita (auto)biográfica, e outros elementos, certamente contribuiu para consolidar este pensamento durante a formação inicial. Pensamento este que converge para o conceito de formação permanente defendido por Imbernón (2011), pois a formação docente inicia-se muito antes do ingresso na universidade e não se encerra após o egresso. Neste sentido, é possível afirmar que a narrativa (auto)biográfica tem um potencial na formação de professores críticos e reflexivos, pesquisadores de sua própria prática, como vindicam vários estudiosos da formação docente: (ALARCÃO,

1996),(BECKER; MARQUES (2007), (OLIVEIRA; GONZAGA (2013) e (MACEDO (2015).

Isto indica que “a narração é também o espaço em que o ser humano se *forma*, elabora e experimenta a sua história de vida” (DELORY-MOMBERGER (2011, p.341) – grifo da autora. Esta afirmação da autora é fundante para a compreensão que venho desenvolvendo durante o processo de construção desta tese de que a escrita é um componente da formação docente. Embora já tenha feito esta afirmação anteriormente e, inclusive, se tratar de um pressuposto teórico da tese, o qual também parece ser uma obviedade, o que tenho tentado sustentar é que esta potencialidade da escrita e, por conseguinte, da narratividade, parece não ter um *status* devido na formação de professores no Brasil. Ao mergulhar nas narrativas dos estudantes de Pedagogia por meio dos memoriais, das entrevistas e da roda de conversa cada vez mais sou levado a reconhecer esta relação de interdependência entre a escrita, as narrativas e a formação dos futuros pedagogos seja como escritores, seja como docentes.

Ao abordar a narrativa biográfica como uma hermenêutica da experiência e um processo de formação em ação, Delory-Momberger (2011) contribui para corroborar esta correlação entre os processos de aprendizagem da escrita em diferentes etapas da vida e as narrativas de vida que, por sua vez, dizem respeito a uma via paralela e convergente: o próprio processo formativo dos sujeitos. Assim, narrar é formar-se, como é possível depreender do seguinte trecho em que a autora prossegue nessa defesa:

O que fazemos quando narramos nossa história? Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. Fazemos o *trabalho* do romancista, e insisto nesse termo, porque é verdadeiramente um *trabalho* o que realizamos mediante a *operação* da narrativa sobre nossa vivência e sobre nós mesmos, que consiste em *transformar*, em mudar de um estado para outro, no caso, de dar forma de *história* a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe. O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os *relatores* de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios*, *intrigas* e *personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história*; pelo contrário, *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341) – grifos da autora.

Ora, narrar experiências implica no exercício de refletir e ninguém o faz sem evocar sentimentos, encontrar ou atribuir sentidos e, nesse caminho, recorrer a aprendizagens consolidadas ao mesmo tempo que obtém novas. E não é possível pensar o processo formativo, em qualquer instância, excluindo as aprendizagens e estas, por sua vez, resultam da atividade, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, por exemplo. Portanto, narrar experiências, conhecer e refletir sobre a própria história de vida ganha um significado relevante para a formação dos pedagogos como o fazem nos memoriais de formação. Este modo de compreender não parece ser tão recente, pois

Como bem entenderam os primeiros teóricos alemães da pesquisa biográfica, “as histórias de vida constituem narrativas de aprendizagem” e “oferecem uma ligação interna direta com a formação” (BAACKE; SCHULZE, 1979; HENNINGSSEN, 1981)²⁷. Toda aprendizagem – seja gestual, cognitiva, processual, etc. – insere-se numa *trajetória* individual em que acha sua forma e sentido em relação a um conjunto de saberes e competências articuladas numa *biografia*; todo percurso existencial é um percurso de formação, porque organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma “história”, de uma *biografia de formação*. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.343) – grifos da autora.

Nesta perspectiva, a reflexividade, inerente à prática de narrar a história de vida, ou melhor, as aprendizagens, constitui-se em um recurso de formação e, ao que me parece, pelos memoriais dos estudantes e pelo conhecimento do contexto das ações implementadas no curso de Pedagogia da UFMA, eles vêm se apropriando dessa compreensão e investindo de modo afetivo e cognitivo como afirma o colaborador nº24 em seu memorial de formação, parafraseando Josso (2010): “formar é sempre formar-se, é um desafio onde temos um caminho de autoconhecimento sobre si próprios”.

Nesta mesma direção, o colaborador nº07, ao metaforizar a formação como um processo de construção de um desenho, corrobora a ideia de que a formação se dá em meio à atividade reflexiva que propicia ajustes, reconhecimento de acertos e erros, usos de lápis ou borracha como na prática de desenhar. Ao fazer uso desta metáfora, o estudante expressa o sentido que atribui à formação e vislumbra sua possível contribuição aos processos formativos de outros sujeitos, conforme explicita no trecho a seguir:

²⁷ Estes autores não se encontram referenciados nesta tese, uma vez que não fazem parte do meu rol de leituras, porém, se encontram na citação feita por Delory-Momberger (2011, p.343). Em respeito à forma do texto da autora, conforme o parágrafo que citei, achei por bem conservá-lo em sua forma original e esclarecer, quem de fato estou referenciando.

Então, encontrei a minha paixão que é ajudar a colorir o desenho de outros, influenciar positivamente nos caminhos de alguém, para que a pessoa tenha um desempenho melhor, que aprimore o seu desenho; é emprestar meus lápis de cor; é segurar a mão de quem não tem a destreza de empunhar um lápis; é oferecer mais papel (oportunidades) para que refaçam seus desenhos. (MEM 05, Colaborador nº07).

O trecho acima, carregado de afeto e de concepções sobre o processo de formação, apresenta sentidos que o estudante conseguiu elaborar durante a formação inicial, a partir do entrelaçamento de suas experiências. Na infância, a paixão pelo desenho e pelas histórias em quadrinhos, estimulada pelo pai que o alfabetizara, frente às dificuldades enfrentadas como, por exemplo, ter a casa levada por uma enchente que destruiu os seus gibis, parece convergir com a nova paixão: “ajudar a colorir desenhos”. E esta ação não parece ser uma simples frase romanceada, mas uma construção de sentidos para a docência e para o ensino da escrita bastante ancorada nas experiências vividas, experiências que formam justamente porque propiciam a construção de novos sentidos e a obtenção de aprendizados. Estes se expressam pela incorporação de *habitus* de escrita e de docência que constituem na confluência de antigos e novos saberes sobre escrever e sobre ensinar a escrita.

A asserção de que as experiências são formadoras ao produzirem aprendizagens (JOSSO, 2010) ganha eco nos relatos dos estudantes de Pedagogia e, ao articular com o *habitus* e campo de Bourdieu, é possível ratificar o valor das experiências, ou melhor, das interações que elas promovem e, conseqüentemente, os deslocamentos dos agentes em suas posições e disposições. Em outras palavras, isto consiste no próprio processo formativo, na medida em que o *habitus*

“funciona como princípio gerador e organizador de práticas e de representações, associado a uma classe particular de condições de existência. O *habitus* gera uma lógica, uma racionalidade prática, irredutível à razão teórica”. (THIRY-CHERQUES, 2006, p.33).

Com efeito, procurei sistematizar, nesta seção, uma das (re)significações mais recorrentes a partir dos relatos dos estudantes em torno de suas trajetórias formativas: a experiência como um “micro espaço” de formação. Micro porque tais experiências não devem ser consideradas de modo isolado de um contexto situado e até mesmo de um espectro maior de experiências e elementos das relações intersubjetivas em que se dá a formação. Os estudantes significam ou ressignificam tais experiências durante as

interações com a formação inicial em meio às (des)continuidades de sentidos, representações e aprendizagens que constroem.

7.2 - Ações mediadoras: pistas para o ensino e aprendizagem da escrita na universidade

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2007, p.23). Começo esta seção com uma das expressões mais conhecidas de Paulo Freire para dar continuidade à discussão sobre as (re)significações dos estudantes de Pedagogia a partir de suas experiências e saberes sobre o ensino e aprendizagem da escrita na universidade. Elegi esta frase porque coaduna com o pressuposto que permeia toda esta tese: o de que os sujeitos/agentes aprendentes têm algo a dizer (ensinar) sobre o seu processo formativo e de modo mais específico, nesta seção, sobre o ensino e aprendizagem da escrita na universidade. Ao fazer a escuta e ao me debruçar sobre os relatos dos estudantes nos memoriais de formação, nas entrevistas e na roda de conversa, pude captar sentidos que revelam as compreensões que possuíam ou que passaram a possuir durante a formação inicial sobre o ensino e aprendizagem da escrita na universidade. Seja pelo cruzamento de diferentes saberes e experiências, seja pelas dificuldades que circundam o tema, os relatos dos estudantes sugerem pistas para o tema na formação dos futuros pedagogos.

Os estudantes demonstram ter compreendido que a resolução dos problemas referentes às dificuldades de escrita na universidade não é uma tarefa simplória. Ao mesmo tempo apontam ações que, amparadas pela literatura pedagógica contemporânea, parecem ser óbvias, contudo, não vêm sendo empreendidas, de modo amplamente efetivo, nos cursos de Pedagogia. É possível perceber um paradoxo: os estudantes apropriaram-se de alguns princípios que podem favorecer o ensino e aprendizagem da escrita, contudo, não visualizam tais princípios no trabalho pedagógico realizado com eles, pelo menos não de forma oficial e ampla. Em sua entrevista, o colaborador nº06 aponta algumas indicações pedagógicas:

Nessa área da escrita, eu acredito que principalmente nos primeiros períodos, quando o aluno chega aqui direto do Ensino Médio, [...] fazer uma sondagem com todos, fazer um levantamento para ver quem tem mais dificuldade ou quem já tem um preparo maior para a partir daí começar o trabalho, porque, muitas vezes, a gente chega e o trabalho já tá como se a gente estivesse abaixo

do nível que está sendo cobrado e, às vezes, isso faz com que o aluno se perca um pouco de início. Acredito que esse trabalho de introdução do aluno que está vindo do Ensino Médio para universidade [...] é um trabalho que pode facilitar a vida tanto dos professores no decorrer dos outros períodos quanto do aluno que está chegando. **Colaborador nº06, Entrevista em 23/08/2018).**

“Nessa área da escrita”, ao se considerar a o contexto das dificuldades apresentadas pelos estudantes, pode ser retraduzido como o modo que os estudantes se sentem perdidos no campo, o que se evidencia pela retenção de muitos alunos em função de não conseguirem terminar o TCC. Em consonância com a discussão feita no primeiro tópico do capítulo anterior acerca das interações, esta sugestão do estudante revela pelo menos dois elementos que, em meu entendimento merecem análise: em primeiro lugar a compreensão de que é necessário uma sondagem diagnóstica da situação de escrita dos estudantes para se pensar intervenções ao longo do curso e amenizar as dificuldades. Em segundo lugar e, em certa medida, preocupante é que esse dado revela que essa ação diagnóstica não ocorre no curso, pelo menos a partir do relato dos estudantes.

Para quem é do campo educacional, a compreensão de que o trabalho diagnóstico nos processos de ensino é relevante para pensar ações didáticas, parece ser consensual, principalmente, para estudiosos da área de avaliação educacional como Luckesi (2000) e Hoffmann (1993). Ao colocarem essa ação em pauta, os estudantes demonstram que foram se apropriando da relevância de ações diagnósticas em situações de ensino e isso faz crer, pelo menos a priori, que suas concepções de ensino e aprendizagem convergem para visões inovadoras. Os colaboradores nº 01 e 07, por exemplo, relataram que, diante do desafio de ensinar a escrita, uma primeira providência seria realizar o diagnóstico dos conhecimentos de seus educandos. Por outro lado, se esta é uma questão importante na formação dos pedagogos, os relatos vindicam a sua presença na prática pedagógica do curso. Algumas falas, durante a roda de conversa, vão nesse sentido sempre destacando a relevância do diagnóstico.

se os professores da universidade observarem que nos primeiros períodos, a gente tem essa dificuldade, já poderia ser trabalhado uma oficina de produção textual desde o início e explicar quais são os gêneros textuais que serão exigidos durante o curso e esclarecer o que que é e o que que é outro. Deixar bem claro para o aluno o que é síntese, o que é resenha e entregar um modelo padrão. **(Roda de Conversa, colaboradora nº09).**

“Se os professores observarem” é uma expressão da mesma estudante que destaca a necessidade de que a universidade lhes esclareça os gêneros que lhes são

próprios e, fazendo eco com outros estudantes, entende ser necessário considerar a trajetória educacional (e de escrita) dos estudantes, cujas experiências com a escrita na educação básica são, em grande parte das vezes, deficitária.

A priori, a sugestão dos estudantes talvez possa soar como redundante, pois não parece aceitável, em tempos atuais, que cursos de formação de professores, cujo tema das ações mediadoras dos professores parece ser recorrente, não tenham em suas práticas, ações diagnósticas para pensar os processos de aprendizagem (e de ensino) da escrita de seus formandos. Os estudantes falam de algo que os ensinaram como relevantes, mas não percebem tais ações sendo praticadas com eles. Quando ou, se as percebem, é de modo pontual. Essa questão é bastante complexa e precisa ser respondida com cautela.

Orlando e Gabbiani(2018) colaboraram para compreender essa questão. Segundo os autores, que realizaram um estudo com escrita monográfica de estudantes de licenciaturas da Universidade da República do Uruguai, alguns fatores ajudam a explicar a ausência de um trabalho que enfoque o ensino da escrita na universidade ou, mesmo quando há, não atende às necessidades. Conforme os autores, um dos problemas diz respeito a uma visão instrumental do ensino da escrita.

Dessa forma, há uma pressuposição de que os estudantes que já concluíram a Educação Básica e por já terem um domínio básico das práticas de escrita, isto seria suficiente para darem conta das tarefas de escrita na universidade. E quando se pensa em alguma ação para melhoria, projeta-se a oferta de minicursos atribuídos aos professores das áreas de linguagem, ancorados em uma visão instrumental de ensino da escrita como se o ensino de algumas técnicas fosse suficiente para que o aluno continue a desenvolver suas atividades escritas na universidade.

Outro problema que os autores apontam é que muitos professores não veem o ensino da escrita como parte das atividades universitárias e as veem desvinculadas do trabalho desenvolvido em suas disciplinas, o que Carlino (2017) considera um equívoco, pois no conjunto das suas disciplinas, os professores podem trabalhar os conteúdos de suas respectivas áreas e, de modo inerente, imprimir-lhes atividades escritas que, por sua vez, refletirão no desenvolvimento das práticas de escrita dos estudantes na universidade. Desse modo, quando os estudantes sugerem que os professores observem, façam diagnósticos e desenvolvam atividades de escrita no contexto de suas disciplinas, isso pode ser interpretado como uma espécie de ‘não vamos deixar para a última hora (o TCC) e vamos aprendê-lo durante o curso’. O ensino da escrita na universidade parece dar-se

por encerrado na medida em que se pauta em uma visão instrumentalista e perde-se de vista a dimensão processual e permanente dessa aprendizagem.

Neste sentido, em seus relatos, os estudantes trazem dados que mostram o que parece não estar sendo feito, embora eles tenham conseguido compreender que é necessário e, ao denunciarem, anunciam possibilidades para o trabalho pedagógico relacionado à escrita na universidade, conforme sugere a colaboradora nº03 durante a roda de conversa:

Essa questão de o professor ele conhecer a realidade, mas não atribuir a determinada situação do aluno. Eu ia dar exemplo no caso também do estágio. Eu estagiei no EJA em nosso momento. E aí a diferença de idade, por ser noturno. Aí o aluno não ia e começava a faltar. E aí o meu colega de estágio que acho que alguns de vocês conhecem, o Rodrigo a gente conversou. E queria conversar com eles para saber a realidade deles, o que estava acontecendo com eles e tal para a gente poder ter um pouco de como que é cada um. Para pensar situações didáticas e poder trabalhar com as necessidades de cada um. Então, eu acho isto interessante: o professor conhecer a situação escolar do aluno. Por exemplo, esse aluno que falou que não sabia diferenciar o que era linha ou lauda. Então, a partir disso o professor pode ter conhecimento dos alunos que têm alguma dificuldade e que base. E aí ‘vamos trabalhar isso e isso’. Então, é para isso é necessário que tenha esse papel de mediador do professor. Isso na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Universidade. **Isso não pode mudar**. O professor tem que ser mediador, conhecer o seu aluno para poder trabalhar e ter uma melhor condição de trabalho. Então, quando você falou eu fiquei pensando em como isso poderia se encaixar em outra pergunta o que eu queria falar. (**Roda de Conversa, colaboradora nº03**).

A articulação das experiências da estudante no âmbito da formação inicial mostra o seu esforço cognitivo para juntar argumentos para a defesa do que destaquei em sua fala: “Isso não pode mudar”. O quê? A ação mediadora do professor. Ao dizer que essa postura deve permear todas as etapas educacionais e depois de enfatizar que isto não deve mudar explicita um não-dito, o de que há uma mudança no trato pedagógico na universidade com os estudantes e, segundo a estudante, este princípio não deve mudar. Portanto, esta ênfase parece ser uma denúncia de que ela percebeu/percebe mudanças/discrepâncias entre o discurso sobre mediação nos processos de aprendizagem das crianças da educação básica e as práticas de ensino de escrita na universidade.

Contudo, ao mesmo tempo em o relato traz implícita uma denúncia de uma prática que deveria ocorrer, mas nem sempre ocorre (ação diagnóstica), essa análise pela estudante é também um anúncio de um desenvolvimento postural, portanto, de incorporação de habitus no processo formativo da estudante. Em outras palavras, ao dizer da necessidade do trabalho diagnóstico em todas as etapas de ensino, a estudante sinaliza

um tipo ideal de professor que ela não pretende ser e outro que ela vislumbra como adequado, ou seja, não deixar de fazer a escuta diagnóstica, mas, pelo contrário, fazê-la sempre para que o professor possa cumprir a sua ação mediadora, a contento.

Ainda no espectro de ações mediadoras, os estudantes destacam a necessidade de a agência formadora atentar para as diferenças nas trajetórias de cada um, pois há uma diversidade de agentes com peculiaridades em suas experiências que, em uma perspectiva mediadora, precisam ser acolhidas. Há uma diversidade a ser considerada e, neste sentido, a fala da colaboradora nº 10, durante a roda de conversa, é bastante elucidativa:

aí você vê assim: como a universidade deve recepcionar e como podemos explicar esse paradoxo? É [...] essa questão do recepcionar pode ser assim, pelo que eu entendi, uma compreensão assim dos universos [diferentes], igual ela [estava] falando [sobre] quando entrou no Ensino Médio numa escola particular e vários alunos, inúmeros alunos aqui [diferente] são, vieram de escola pública. E independente ... é a realidade. Existe assim uma diferença assim do nível de escolaridade entre os dois: o público e o particular. E aí você já percebe essa diferença quando unifica isso dentro da universidade. Você tem um ... ali ... antes de entrar são dois grupos que têm uma diferença muito perceptível na sua grande maioria. E quando adentra a universidade é um núcleo só em que todos estão inseridos, mas a diferença é particular e peculiar em cada um. *Então a universidade tem que olhar para essa diferença e não assim criar um muro assim separando assim na questão da meritocracia, separar os melhores dos piores ou dos mais fracos ou como eu já tenho visto professores aqui do curso (Roda de Conversa, colaboradora nº10). (Grifos meus)*

Os estudantes significam a ação mediadora traduzindo-a na descrição de práticas sobre como entendem que deveriam ser ao mesmo tempo em que, nesse dizer, deixam escapar um não-dito: a atenção à diversidade. Mediar processos de aprendizagem, ou seja, ensinar, na visão deles, implica em considerar as diferenças e se dizem que isto precisa ser feito, em alguma medida, expressam que não se faz ou se faz pouco de práticas nesse sentido. Outra vez, os sentidos que eles atribuem à ação mediadora fornecem pistas para o ensino da escrita na universidade. Primeiro, há a necessidade de um diagnóstico e em segundo lugar, mas não menos importante, a consideração das diferenças, uma atenção à diversidade. Parece-se que em outras palavras, essas reivindicações podem ser interpretadas como um ‘precisamos ser ouvidos’ e outras vezes remeto a Paulo Freire (2007, p.113) quando afirma que “ensinar exige saber escutar”.

A escuta parece ser uma necessidade do agente aprendiz que precisa expressar suas angústias, seus saberes e não-saberes, mas também dos agentes que ensinam, para entender como os aprendizes aprendem. Dessa forma, a máxima freiriana no início da

seção ganha mais sentido. Além disso, há uma atitude de empatia aí que os estudantes, que querem e precisam concluir o curso por vários motivos, esperam de seus docentes. É isto o que talvez explique o fato de os estudantes mencionarem na roda de conversa que a questão do orientador ser fundamental, conforme já apareceu na discussão do capítulo anterior sobre as interações e aqui merge novamente:

[...]porque a pessoa chega. Você tem um tema assim fundamentado de anos. E conta um, dois, três anos que você tem aquela ideia, que você tudo em volta daquilo. E aí quando chega o momento, eu tenho o meu orientador e eu vou escrever sobre isso. e aí não sai. Não sai e você fica assim, 'mas não é isso ou ainda não é isso'. assim, não supre a necessidade do que você quer escrever, do que você quer dissertar do teu objetivo naquele momento. Você escreve, escreve, escreve e ler, reler e não vai. Parece que não encaixa. (Roda de Conversa – colaboradora nº10).

Para além da dimensão técnica do ato de escrever, há outros aspectos em jogo como o encontro ou desencontro de expectativas como se observa no relato acima. Às vezes, os estudantes apresentam uma dificuldade de formular claramente os seus objetos de estudo. Em outras, porém, mesmo que tenha claro o objetivo a depender do encaixe temático recebe um parecer favorável ou contrário do possível orientador. Nesse jogo, entra em cena um aspecto que não diz respeito estritamente à prática da escrita, contudo, interfere nela com veemência. Outra vez a estudante tende a sentir-se perdida porque precisa de uma escuta e de uma voz mais experiente que a encaminhe para a solução de seu problema. O dilema do tema amplia-se para o dilema sobre quem poderá ouvir suas inquietações e contribuir para aclarar as questões muitas vezes difusas que envolvem o TCC.

A discussão na roda conversa girou muito tempo sobre os dilemas das escolhas dos temas e dos orientadores, porém, se destacam os sentidos sobre o que esperam ou como entendem que vem ser esta relação. Em linhas gerais, chamam atenção novamente para a necessidade de escuta no trabalho de orientação. No entanto, não se trata de uma escuta apenas do ponto de vista auditivo, mas de uma escuta sensível em que o encontro intersubjetivo dos agentes ensinantes com os agentes aprendizes deve se balizar pelo reconhecimento dos papéis e pelo comprometimento com a realização do trabalho. É um encontro que reconhece que por trás do texto bem ou mal escrito, há um indivíduo, uma subjetividade que apresenta limites e potencialidades a serem considerados na realidade.

Como mencionei no capítulo anterior sobre as interações, os estudantes destacam como positivas as situações em que alguns professores se sensibilizaram com suas angústias frente ao TCC e procuraram lhes apontar saídas. Inclusive houve uma ocasião em que fui citado pelos espaços de escutas nas aulas e nas oficinas que deram origem às inquietações que desencadearam o objeto de estudo desta tese.

Foi um momento intenso porque me remeteu a toda a leitura freiriana que acompanhou minha trajetória profissional e de modo mais específico a atividade orientação de TCC's que iniciei na Universidade Estadual do Ceará, na condição de professor substituto. Estava claro que os estudantes estavam atribuindo sentidos os mais diversos para as práticas vivenciadas com seus professores relacionadas à escrita. Contudo, no instante dessa afirmação, vi-me dividido entre o ex-professor de todas as alunas participantes daquela roda de conversa e o pesquisador interessado em captar suas trajetórias de escrita. Algum tempo depois concluí que era impossível separar ambos, exceto distinguir os objetivos e o contexto das atividades desenvolvidas. Contudo, foi possível sintetizar algumas sinalizações.

A ação mediadora, conforme apontada pelos estudantes só se concretiza em meio à escuta sensível, a atenção à diversidade e ao reconhecimento de que o encontro entre os agentes é o encontro entre subjetividades que estão em seu processo sempre inconcluso de formação, conforme Freire (2007). Aliás, nesse sentido, a formação é processo contínuo, assim como a aprendizagem da escrita. Concluí que os mesmos princípios que orientaram a minha prática como professor, estão orientando minha ação investigativa das trajetórias de escrita dos estudantes. Compreendi que já aprendi muito ensinando e os que aprenderam comigo, já me ensinaram muito sobre o ensino e aprendizagem da escrita na universidade, o que ainda estou fazendo no próprio exercício de escrita desta tese.

7.3 Escrever na Universidade

Discorrer sobre a escrita na universidade é discutir sobre uma das atividades principais atividades da vida acadêmica que permeia a maior parte das práticas na universidade. Projetos de ensino, ações de extensão e principalmente a pesquisa terão sempre na escrita um dos seus principais meios de produção e socialização dos conhecimentos científicos, artísticos ou de outra natureza. Neste sentido, os significados

construídos pelos estudantes sobre essa atividade ganham importância à medida que perpassam suas trajetórias formativas em sentido amplo e, ao mesmo tempo, revelam resultados das interações da formação inicial com os seus habitus de escrita. Nesta seção, portanto, focalizo as (re)significações dos estudantes sobre o ato de escrever na universidade. De algum modo, estes significados já aparecem nos capítulos anteriores, no entanto, aqui, procuro discutir de maneira mais específica essa atividade, a qual, segundo a defesa que tenho feito ao longo desse texto, perpassa todo o processo formativo.

Em seus memoriais de formação, nas entrevistas e na roda de conversa, os estudantes narram várias experiências com a escrita antes e depois de entrar na universidade. Tais experiências constituem espaços de construção de sentidos os mais diversos. Escrever na universidade e, de modo mais específico, escrever um memorial, significa refletir sobre o próprio processo formativo ou, como enfatiza o colaborador nº07, de maneira análoga à construção de um desenho, conforme já discutido anteriormente. No seguinte trecho, porém, há outros elementos para a discussão em pauta:

Acredito que esse movimento constante de estar sempre melhorando é o que nos mantém vivos, é a esperança de poder fazer o melhor amanhã, de sempre buscar novos materiais e técnicas para aperfeiçoar o seu desenho, pois acredito que o dia em que eu parar de desenhar minha obra prima é porque não terei mais forças de levantar um lápis ou quando tiver perdido as esperanças, será o momento que meu desenho tiver sido guardado numa gaveta qualquer, de uma sala qualquer, esquecido pelo tempo, pegando poeira, até que alguém toque neste desenho e ao ver tantos traços, cores e rabiscos, possa dizer: “Este sim é um desenho que vale a pena ser exposto”.

Afirmar que há um movimento constante na construção de seu desenho revela a percepção de uma dinâmica na prática de escrever e no processo formativo. Figurativamente, escrever é desenhar e desenhar significa lançar mão de recursos disponíveis para aperfeiçoar o desenho. Há três aspectos relevantes para refletir a partir dessa compreensão. Primeiro a construção de um sentido sobre o ato de escrever como processo que envolve busca, aperfeiçoamento e, neste sentido, um processo que, justamente porque é **processo**, não está pronto ou acabado. O segundo, subjacente a ao primeiro, o desenvolvimento de uma concepção do ato de escrever como uma atividade vital, pois, se o movimento de estar sempre melhorando é que o mantém vivo, escrever/desenhar uma/a própria história é produzir um registro, uma narrativa que envolve a própria vida. O terceiro aspecto diz respeito a uma compreensão de que o ato de escrever, além de fazer parte desse movimento vital, não é uma prática sem finalidade.

Quando o movimento terminar, ou seja, quando não houver mais forças para continuar o desenho, este poderá ser guardado ou, mesmo que esteja engavetado, alguém que o encontre pode atribuir-lhe algum sentido de valor.

Este último aspecto lembra Bazerman (2007) quando afirma que escrever consiste em um ato de marcar a presença no mundo. Por meio da sua escrita, os estudantes vindicam um lugar no mundo social que o cerca e, no caso deste estudante, é evidente uma compreensão de que ao se esmerar se para produzir um bom desenho (um bom texto), este produto de seu labor lhe trará, como consequência, o recebimento de alguma recompensa. Assim, escrever faz parte do jogo em campo que envolve a disputa por posições mediante a acumulação/ampliação de capitais.

Neste sentido, “Um desenho que alguém possa dizer que “vale a pena ser exposto” expressa o desejo por um capital simbólico, o qual todos os agentes no campo buscam de modo consciente ou não. O capital simbólico é justamente um tipo de capital que equivale a este reconhecimento por outros agentes do campo. Em certa medida, o capital simbólico é consequência de um maior acúmulo de capitais cultural, social e/ou econômico. Escrever, portanto, implica em lançar mão dos recursos disponíveis, ou seja, das técnicas, dos conhecimentos (do capital cultural) que se obtém por meio das interações, portanto, do capital social, para obter capital simbólico.

Essa percepção de que escrever na universidade envolve, de forma explícita ou subliminar, a busca por capital simbólico no jogo de forças no campo, implica que as apropriações que vão sendo feitas pelos estudantes demarcam também a manutenção de ou uma nova posição no campo. Isto sob a ótica da teoria do campo de Bourdieu. Contudo, parafraseando Bazerman (2007;2018), escrever implica no desenvolvimento do pensamento autônomo, da prática reflexiva e na assunção a uma posição que, por sua vez, significa a apropriação de novas identidades, conforme é possível depreender do relato abaixo:

É nítida a relevância dessa atividade de escrever os acontecimentos vividos para a construção de si, para o seu autoconhecimento e reflexão sobre a própria prática. Nesse sentido, narro agora a minha história de vida, na perspectiva de que essa atividade me fará não apenas refletir e relembrar, mas também contribuirá para a minha formação enquanto acadêmica e futura professora. **(MEM 10, colaboradora nº12).**

Escrever acontecimentos vividos aponta para a construção de si e esta construção não se faz fora do autoconhecimento e da autorreflexão. E a finalidade dessa

escrita não se esgota na narração em si, pois constitui, como no caso do colaborador nº07, mencionado acima, uma busca, um alvo. E esta colaboradora faz uma referência interessante sobre o alvo perseguido. A formação acadêmica e a docência. Novamente, essas finalidades dizem respeito a uma possível mudança de posição no campo que se expressa pela posse de mais capital cultural em seu estado institucionalizado e, conseqüentemente, mais capital simbólico. A expressão: “enquanto acadêmica e futura professora” denota as novas posições assumidas ou que poderão ser angariadas com a influência dessa “atividade de escrever os acontecimentos vividos”.

Se de um ponto de vista do campo bourdieusiano, esse movimento de escrever se configura como um modo de se apropriar de mais capital cultural e simbólico, na perspectiva da formação docente, este exercício é um elemento crucial para a formação de um profissional crítico e reflexivo (MAGALHÃES, 2004). A reflexividade exercitada nessas práticas de escrita é um recurso para o desenvolvimento do pensar crítico e reflexivo necessários ao fazer docente e convergindo para a noção de formação permanente (IMBERNÓN, 2011). Esses dois exemplos, assim, contribuem para corroborar a compreensão de que a escrita se constitui elemento, indiscutivelmente, relevante para a formação docente.

[...]quando eu fiz curso melhorou um pouco a minha escrita. [...]melhorou um pouco porque eu fui descobrindo algumas coisas que eu não sabia quando eu estudava no ensino médio, quando saí do ensino médio. Então, já foi melhorando. Quando eu cheguei na universidade, já foi um pouco mais pesado porque, quando você entra já tem que entrar sabendo [e] então foi mais difícil. Eu tive que procurar estudar um pouco mais sobre a escrita, um pouco de concordância. E aí com o passar dos períodos eu fui melhorando, foi evoluindo. Eu estava até comentando com a minha irmã hoje sobre isso: que eu melhorei bastante nessa questão da escrita na universidade, porque eu posso dizer, **com todas as letras**, que eu não sabia de muita coisa em questão de redação. Eu não sabia, mas eu aprendi assim com ajuda de professores e por mim mesmo, porque eu sempre quis aprender. Então como eu necessitava, eu precisei daquilo [...], eu procurei aprender. Porque assim, vou falar no senso comum: se eu não procurasse aprender, como que eu ia fazer? Então, a forma que eu achei para suprir foi me virar mesmo e eu consegui. Eu acho que eu consegui comparando os anos passados eu melhorei bastante. (grifos da estudante ao aumentar a entonação da voz **Colaboradora nº08, Entrevista em 11/10/2018**).

Melhoria e evolução são palavras semanticamente próximas que representam deslocamentos ao se tratar de aprendizagem da escrita e processos formativos. Se estivesse analisando, sob um olhar piagetiano, diria, de maneira simples, que o relato diz respeito à passagem de um estado inferior para um estado superior de conhecimento. No

entanto, embora a reflexão à luz da epistemologia genética de Piaget seja pertinente neste sentido, quero atentar para os deslocamentos sob a ótica de Bourdieu. E neste sentido, esse deslocamento evolutivo descrito pela estudante com relação à escrita é um deslocamento de posições. E deslocar-se entre posições no campo é angariar um novo lugar ou conservar algum existente. A evolução ou melhoria a que se refere, significam, portanto, a apropriação de algumas regras e estratégias no âmbito das disputas no campo.

Uma das regras aprendidas diz respeito à ideia de que se aprende a escrever melhor tanto com a ajuda dos professores como pelas próprias iniciativas. Estas últimas são constituintes do desenvolvimento da estudante como escritora, pois o entendimento de que precisava “se virar mesmo”, indica a internalização consciente ou inconsciente de disposições de resistência aos obstáculos e encorajamento para a busca de capital simbólico, de modo a reposicionar-se do lugar de quem sabia menos “com todas as letras”, conforme enfatiza, para o lugar de quem sabe mais, ou seja, que considera ter evoluído em suas práticas de escrita.

No tocante às estratégias, o relato deixa evidente a reconversão de capitais exercitada pela estudante. Faz parte de seu maior ou menor volume de capital cultural a compreensão de que a escrita é importante para a sua emancipação. Tal compreensão é herdada do contexto das suas relações familiares, parte de seu capital social. Vale lembrar, conforme discorri anteriormente no capítulo sobre as disposições, que em sua trajetória escolar, a estudante relatou que seu pai a estimulava junto com a sua irmã para que se apropriassem da escrita e, quando crescessem, pudessem ocupar melhores espaços na vida. A irmã, de idade próxima e que se formara em direito, foi uma das referências para a estudante. Fica claro, assim, que a estudante converte parte de seu capital cultural e social em capital simbólico, expresso no que ela denomina como evolução de sua escrita.

Esta evolução da e pela escrita intersecciona com o próprio processo formativo dos estudantes de modo que, ao afirmarem que desenvolveram ou ampliaram suas competências de escrita na universidade, revelam como estão se constituindo como escritores acadêmicos e futuros professores. Evoluir no ato de escrever na universidade tem um sentido mais amplo do que simplesmente, em uma perspectiva instrumental, tomar conhecimento de habilidades técnicas relacionadas à escrita. Embora essa dimensão seja igualmente relevante, na perspectiva da formação permanente de um profissional crítico e reflexivo, importa também perceber outras competências como, por exemplo, o próprio exercício da reflexividade crítica e o desenvolvimento de um pensar autônomo.

Isso também se reafirma quando os estudantes informam as evoluções na sua escrita por meio de suas vivências na universidade. Aprender a escrever na universidade também tem um sentido de evolução e ganho de maturidade. As tomadas de posição no interior do campo apontam para a construção do sentido de que a escrita na universidade tem um papel relevante na formação permanente dos professores. Dessa forma, apreender a escrita significa apropriar-se de elementos que possibilitem o pensar crítico sobre o que fazer docente e escritural no futuro exercício profissional como me leva a entender a colaboradora nº05, ao falar sobre a escrita na universidade, durante a entrevista:

Essa escrita na universidade [...] me despertou mais atenção, [...] para uma escrita mais apurada, uma escrita mais interpretativa, mais crítica. Eu pude me debruçar mais sobre essa questão. Eu fui mais instigada. Claro! A academia nos incita a isso e eu pude perceber como a minha escrita, realmente, ou melhor, a necessidade de escrever melhor, buscar mais leituras, me munir mais antes de escrever, com leituras referentes às temáticas nas quais eu estava abordando. Escrevendo na universidade, eu pude perceber assim “uau! Como eu estou carente!” {risos}. [...]. **Colaboradora nº05, Entrevista em 16/10/2018).**

O reconhecimento de que a atividade de escrever tem um potencial para a formação do pensamento crítico traz consigo um conjunto de outras percepções que influenciam a formação profissional. A ênfase na afirmação de que a academia incita para a escrita mais aperfeiçoada, mostra também a percepção de que as vivências na universidade propiciaram um senso de responsabilidade própria quanto à aprendizagem da escrita e, inclusive, sobre a sua formação profissional.

Assim, escrever na universidade ganha o sentido de auto responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento frente às incitações (exigências, demandas etc.) provocadas pela agência formadora, ou seja, a universidade. O conceito bourdieusiano de agência tem, neste relato então, um exemplo significativo pois, na medida em que os agentes em formação se dão conta de suas necessidades e papéis, também percebem as suas próprias ações e as de outros agentes. Corroborar-se, dessa forma, a asserção de que a relação entre os diversos agentes na formação é dialética e escrever perpassa este processo.

A partir dos relatos dos estudantes, escrever na universidade propicia várias percepções e a elaboração de representações sobre si, sobre o outro e sobre os objetos de aprendizagem envolvidos no processo formativo, inclusive sobre ele próprio. A escrita na universidade funciona, portanto, como um combustível capaz de potencializar a criação energética de elementos que contribuem para a formação docente. Alguns desses

elementos podem ser elencados como: a consciência da necessidade de aprender continuamente e, portanto, também de que a formação é um processo permanente e inconcluso (FREIRE, 2007). O relato a seguir é bastante elucidativo neste sentido:

Sou uma escritora em formação. Estou no processo. Eu entendo que tenho melhorado, principalmente, na universidade. A universidade me proporcionou muitas melhoras e mudanças e sou uma escritora que pretendo continuar perpassando por esse processo da escrita. Eu creio que isso deve perdurar por toda minha vida. Não quero nunca deixar de escrever, quero continuar buscando mais meios, mais recursos de como posso escrever melhor tentando escrever, não deixar esse processo morrer. Sou uma escritora em formação. **Colaboradora nº05, Entrevista em 16/10/2018).**

O relato evidencia o desenvolvimento de uma concepção de formação que está associada à construção de uma identidade por meio do ato de escrever na universidade. “Uma escritora em formação” não deve ser vista como uma afirmação retórica desprovida de sentido. Por duas vezes a expressão se repete no relato que fala também de estar no processo, de mudanças ocorridas e da pretensão de dar continuidade à aprendizagem da escrita. Há, neste caso, a formação de uma identidade atrelada à concepção de aprendizagem da escrita e de formação como um processo inconcluso e inacabado, portanto, permanente.

Vejo, assim, como é inevitável a discussão sobre a relação entre a escrita e constituição identitária dos estudantes como escritores e futuros professores. O tema da identidade, discutido anteriormente no capítulo sobre as interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes, reaparece aqui entre (re)significações dos estudantes sobre escrever na universidade. A colaboradora nº03 é quem mais toca nesse tema e repetidas vezes revela a construção de um sentido do ato de escrever como uma prática que demarca identidades, conforme já citei no capítulo ao me referir à defesa da estudante de que cada escritor desenvolve um *feeling* da escrita, um *self*, para o qual os professores devem estar atentos.

Recorro novamente à afirmação de Bazerman (2007;2018) sobre a atividade de escrever como uma forma de demarcar uma presença no mundo. Parafraseando-o e somando com as palavras da estudante, escrever é apresentar uma identidade, um modo de ser, de perceber, ter um jeitinho próprio que os outros interlocutores logo percebem o pertencimento. Em termos bourdieusianos, isto significa a exposição de um *habitus* escritural, um conjunto de disposições que acompanham uma trajetória de vivências com a escrita.

E por que essa tema da identidade ganha uma conotação relevante nessa discussão? Porque identidade remete à formação. Assim, se escrever influencia na construção de identidades, logo, haverá incidências dessa atividade na formação dos escritores e novos professores. Entretanto, o que me parece mais pertinente nessa discussão é pensar de que modo a escrita pode influenciar o processo formativo e, neste sentido, os relatos dos estudantes fornecem elementos profícuos como é possível evidenciar nos trechos de entrevista a seguir, que decidi reunir em um bloco nessa parte do texto para discutir em seguida:

1)Eu pretendo dar seguimento aos estudos, eu pretendo sim seguir carreira docente. *Como docente eu tenho que saber escrever bem.* **Colaboradora nº01, Entrevista em 23/08/2018).** Grifos meus.

2)Eu sei que toda a sua trajetória é mediante a tua escrita e, pós universidade eu *tenho planos* (risos). Eu não sei por que nós somos muito mutáveis e se perdurará, mas pelo tempo né de continuar dentro dessa vertente acadêmica. Eu sei que é muito difícil[...] [sei] que não é da noite pro dia que você consegue, mas *eu planejo sim através da minha escrita* usá-la[...] como uma maneira de conseguir me especializar dentro da minha área [...] de anseio, de conhecer até porque é uma área dentro da educação nova. Vamos dizer assim você tem uma certa dificuldade de encontrar materiais, [...]. É uma área de pesquisa incrível e a escrita, com certeza, vai ser primordial *para eu poder continuar* o desenvolvimento dentro desta área [ou] pelo menos adentrar em uma especialização dentro desta área eu preciso né? Eu tenho a consciência de escrever de ter artigo, de escrever um livro eu almejo isso também. Hoje eu não te diria que você futuramente [irá] ver um livro escrito [por mim] que seria um livro nessa área porque, tem várias coisas assim [que] eu tenho planejado várias coisas e [esta] é uma possibilidade. Mas, que *a escrita é fundamental para eu prosseguir na minha carreira profissional ela [é],* **Colaboradora nº10, Entrevista em 05/12/2018).** Grifos meus

3) Depois que terminar meu curso, eu quero continuar pesquisando sobre algum tema. Eu não tenho esse hábito de ver um tema e querer escrever sobre. Eu até tenho temas interessantes que eu poderia escrever, por exemplo, era uma coisa que me chateava muito na escola: a gente ter que amarrar cadarço de criança porque eles eram bem pequenos. Mas, na minha concepção, a gente teria que ensinar às crianças a amarrarem o próprio cadarço para [...] não perder tanto tempo amarrando cadarço. Porque amarrar o cadarço de uma criança tudo bem, mas eram muitas crianças a gente perdia muito tempo. Então eu pensei “algum dia eu vou escrever alguma coisa sobre isso porque não é possível que as pessoas não entendam a necessidade de as crianças aprenderem a amarrar o próprio cadarço”. Mas eu tenho alguns temas para escrever, mas acabo não escrevendo. Espero que eu mude as minhas concepções, escreva mais. **Colaboradora nº04, Entrevista em 16/10/2018).**

Optei, excepcionalmente, por citar esses três trechos em bloco, mesmo sendo os dois últimos bastante extensos, porque trazem elementos convergentes para discussão sobre as significações da escrita pelos estudantes no contexto da formação inicial em Pedagogia. O principal ponto em comum nos três relatos é a representação da escrita

como um componente importante para dar continuidade ao processo formativo. As três colaboradoras falam de suas projeções profissionais e incluem em seus planos a utilização da escrita para viabilizá-los. Ou seja, um dos sentidos construídos sobre a escrita pelas estudantes é o de que ela serve como meio de desenvolvimento profissional.

Essa representação converge para dois pressupostos teóricos que permeiam todo o processo de construção dessa tese. O primeiro diz respeito à noção de formação docente como um processo permanente e que, portanto, não se encerra com a conclusão do curso de graduação e implica compreender que o desenvolvimento profissional como a continuidade desse processo contínuo (IMBERNÓN, 2011).

O segundo pressuposto refere-se à aprendizagem da escrita como parte desse processo o qual essa modalidade de linguagem atravessa, seja como meio, seja como fim das práticas educativas que a envolvem. Com isso, quero dizer que, ao mesmo tempo em que se aprende a escrita (um fim), esta aprendizagem possibilita diversas outras. Configurando-se, desse modo, a escrita é uma ferramenta a ser aprendida e por meio da qual se obtém aprendizagens importantes para a formação de escritores e futuros professores (CARLINO, 2017).

“Como docente, tenho que saber escrever bem”. Esta afirmação destacada no primeiro relato se faz acompanhar de um conjunto de significados que não posso alhear-me. Primeiro, em algum momento ou durante a sua trajetória formativa essa estudante apreendeu o sentido de que existe uma relação entre docência e escrever. O segundo, o sentido da frase não se descola da anterior. Ao ter esse entendimento sobre a relação entre docência e escrita e desejar seguir uma carreira profissional, esses significados se entrecruzam na construção desse sentido em sua trajetória e nas projeções profissionais forjadas antes ou durante a formação inicial. De forma similar, no relato seguinte, quando afirma que tem planos e estes incluem a utilização da escrita, a estudante expressa uma significação da escrita como recurso fundamental para prosseguir na carreira.

O terceiro relato expõe a construção de sentido de uma outra relação que ratifica o que afirmei acima acerca dos outros dois relatos. Trata-se da intrínseca relação entre a escrita, pesquisa e a reflexão sobre as práticas educativas. Conforme Galiazzi (2011) já citada anteriormente, é no ato de escrever que a pesquisa precisa se iniciar e, segundo esta mesma autora “a pesquisa é possibilidade de profissionalização; também possibilidade de contribuir para a solução da dicotomia teoria-prática” (GALIAZZI, 2011, p.38).

E no relato em pauta, a estudante raciocina de modo consciente ou inconsciente por essa lógica: a de escrever sobre um tema que emerge de sua inquietação frente à prática educativa. Entre tantos temas, a questão de amarrar cadarços das crianças se sobressai em relação a outros, mas o que é mais interessante é a relação que a estudante estabelece entre a problemática situada e ato de escrever que, por conseguinte, expressa e demanda atitude investigativa, ou seja, de pesquisa. Dessa forma, é pertinente outra vez a afirmação da autora quando diz: “o maior desafio é o ato inaugural. Depois à medida que se escreve, vão se estruturando os pensamentos e os assuntos vão surgindo, assim como os temas a serem aprofundados” (GALIAZZI, 2011, p.44).

Neste sentido, os três relatos exemplificam a significação do ato de escrever na universidade como um instrumento que propicia a reflexão crítica sobre a realidade sendo, portanto, compreendida como um elemento fundante para a atuação e desenvolvimento profissional após a formação inicial. A escrita se configura, portanto, como uma aprendizagem estratégica para a formação permanente, ou seja, para o processo formativo que se perpetua pela atividade reflexiva, no contexto da atuação e desenvolvimento profissional do escritor/professor, sempre se fazendo ou se refazendo, por meio dessa atividade.

A expressão “Eu sei que toda a sua trajetória é mediante a tua escrita” pela estudante, denota uma compreensão convergente com uma representação exposta durante a entrevista e a roda de conversa, sobre os seus professores. Conforme a estudante, estes agentes, os quais ela referencia como tendo um longo percurso formativo e experiencial, obtiveram capital cultural, social e simbólico por meio da escrita. Sim, tais agentes já escreveram artigos, produziram TCC’s, dissertações, teses e livros os quais, têm sentido de meio pelos quais se concretizam planos. Estes reconhecimentos buscados são uma forma de capital simbólico e, em se tratando dos produtos textuais citados, tais como artigos, monografias e livros, por exemplo, são uma forma de capital cultural em seu estado institucionalizado (BOURDIEU, 1998).

Embora estas falas possam estar associadas aos acessos ao capital cultural, social e simbólico, não se pode deixar de considerar a relação com o capital econômico. Escrever na universidade e, principalmente o TCC, tem um significado simbólico no sentido do rito instituinte do capital cultural e social legitimado pelo diploma de graduação, mas também tem raízes fortes no contexto socioeconômico dos estudantes. Aprender a escrever na universidade é condição para obter o título socialmente

valorizado, que por sua vez, representa a legitimidade atribuída no campo aos graus obtidos. Estes, por sua vez, reverberam na realidade econômica.

Concluir o curso é um objetivo imposto no campo, isto é, no jogo de correlações de forças, para deslocar-se entre posições. Nesta luta, porém, não avança sem essa passagem pela aprendizagem da escrita demonstrada por meio ao menos da elaboração do TCC entre outros gêneros textuais. Com efeito, se evidencia, assim, a transversalidade da escrita no processo formativo, pois é necessário saber escrever para ingressar na universidade e, durante a formação inicial, continuar aprendendo-a e criando condições para tornar-se um egresso mais ou menos bem sucedido, no tocante à utilização da escrita.

Quando a colaboradora nº01 afirma que seu desejo é sair do curso enquanto discute sobre dificuldades em torno do TCC com suas colegas, ela ecoa, como as demais, os anseios construídos ao longo de sua trajetória e que se perpetuam, inclusive, no momento dessa discussão. Esta pauta coaduna com esses empreendimentos profissionais que estas estudantes almejam concretizar. Esses planos, por mais que se configurem em um campo simbólico de lutas por mais capital social, cultural e simbólico estão ancorados em uma realidade concreta na qual a luta no campo se expressa também na disputa por capital econômico, como é possível observar no seguinte trecho de entrevista com a colaboradora nº01, ao falar sobre suas possíveis relações com a escrita após concluir a graduação:

Primeiro, professor, minha prioridade é sobreviver né?! **Primeiro** eu tenho meu objetivo: terminar a faculdade e passar no concurso, para poder viver né {risos}. Porque não dá para viver só de bolsa como eu estou vivendo, (mais ou menos estou vivendo). Como professora de educação básica em outro concurso. Não sei, dá para pensar direitinho sobre isso. E depois eu quero sim ser professora de universidade. Eu creio que eu vou conseguir, não estabeleci um prazo ainda, uma meta, mas é meu objetivo. **Colaboradora nº01, Entrevista em 11/10/2018).**

“Primeiro”, destacado no trecho, é indicativo de uma ordem maior que se sobrepõe a todos os objetivos pretendidos com a escrita após a saída da universidade. Há vários projetos em pauta, os quais consistem na busca por mais capital cultural e social e consequentes deslocamentos de posição social no campo. Porém, todos esses planos estão subordinados a uma ordem estrutural de desigualdade econômica que consiste na busca pela sobrevivência. Neste sentido, aprender a escrever na universidade, além de se configurar como meio de ampliação do capital simbólico, constitui, sobretudo, um

mecanismo de luta na superação das condições socioeconômicas precárias, pois conforme suas palavras: “não dá viver só de bolsa como estou vivendo” ou melhor “mais ou menos como estou vivendo”.

Este relato evidencia que a relação estabelecida pelos estudantes entre a escrita e os projetos profissionais têm uma base social fortemente marcada pelas representações que elaboram em meio às experiências vividas ao longo da trajetória. Sob um olhar estrutural, a história parece se repetir. Se lá na Educação Básica, as estudantes foram estimuladas a se apropriar da escrita porque isto proporcionaria melhores condições socioeconômicas ou pelo menos garantir alguma forma de sobrevivência no mundo social que vivem, ao chegarem à reta final do curso, apropriar-se da escrita, agora, continua representando o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência. Aprender a escrever antes da formação inicial e ao seu término, se configura também como um instrumento de emancipação para as estudantes, porém, acrescidas de novas disposições incorporadas ao longo da trajetória, conforme as diferentes posições que foram sendo ocupadas ou que se pretende ocupar no campo.

A diferença está nos níveis de apropriação da escrita pensados em cada fase do processo formativo. Se lá no início da Educação Básica, o que se requeria era apropriação da técnica de escrever, a alfabetização, e mais adiante, o seu uso aplicado a diferentes situações sociais que envolvam leitura e escrita, o letramento, em seu sentido mais consensual, ao final de um curso de graduação, após várias interlocuções com a agência formadora, os estudantes foram construindo significações mais ampliadas da escrita, ou dos letramentos, por assim dizer.

A representação da escrita ao final do curso traz a influência das interlocuções da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes. Em meio às interações na/com a agência formadora, os sentidos da escrita são revistos, ratificados ou ampliados. Os estudantes apresentam a significação da escrita como um dispositivo emancipatório, no entanto, não se trata de qualquer escrita e sim da escrita que se faz acompanhar de um esforço reflexivo. A atividade escrita se funde assim com a reflexividade soldando-as e compreendendo-as como interdependentes ou até mesmo inerentes. Alguns trechos da roda de conversa corroboram essa ideia.

Colaboradora nº10:-[...] Eu me lembro assim que no início você vai escrevendo. Escreve uma lauda, escreve duas. E você quer ver aquele capítulo que você está escrevendo. Você revê aquele tema e aí vai e ler algo respectivo àquilo e já tem outra interpretação. Às vezes, não tão divergentes, mas outras

vezes é muito divergente da tua primeira interpretação. Aí você fica olhando assim: ‘mas o que foi isso mesmo que eu escrevi?!’. Aí você vai lá e faz um risco na folha ou no computador, apaga tudo de novo e vai *reescrever* o que você *repensou*. *Dá uma ressignificada* naquela tua ideia. E isso vai acontecendo e quando chega no outro capítulo, você escreve e para assim e vê que não tem nada a ver com aquilo que você começou a escrever. Ou então que não se enquadra naquele momento e isso boqueia o que vem pela frente ou o que ficou atrás. E você *fica procurando* ‘onde é que eu vou encaixar isso aqui?’. Eu posso deixar lá para o final ou eu deixo para o próximo capítulo ou então eu volto. Enfim, é uma dificuldade extrema isso aí.

Colaboradora n°01: É porque também às vezes {silêncio por alguns segundos} às vezes não, sempre, tem um autor que tem uma linha de pensamento e outro [que] tem outra. Aí você está estudando e vê que tem outra. e ‘não é que eu acho que é esse aqui que está certo’ e agora? (**Roda de Conversa**).

Essa narrativa do exercício de escrever na universidade como uma atividade laboriosa porque envolve lidar com os diferentes olhares sobre um mesmo fenômeno mostra dois aspectos interessantes para a discussão deste capítulo. Primeiro, a compreensão de que escrever na universidade se encontra na encruzilhada entre diferentes modos de pensar cientificamente e que isto constitui uma característica basilar da escrita acadêmica. Os estudantes demonstram que assimilaram essa característica, confirmando que têm se apropriado da dinâmica (dos ritos, normas e práticas) própria do campo. O segundo aspecto converge para o que algumas falas citadas já vêm apontando ao longo dessa discussão: escrever significa refletir sobre esses diferentes modos de pensar e assumir posições frente aos tais. A reflexividade, portanto, é inerente ao ato de escrever e é, inquestionavelmente, sob o prisma de uma racionalidade crítica, um recurso formativo.

Quem reescreve em um texto acadêmico não faz isso apenas para deixar o texto mais bonito, embora a dimensão estética possa ser um aspecto que os escritores acadêmicos queiram e possam se importar em cuidar. Reescrever é, sobretudo, fruto de um movimento pensante, ou seja, da prática reflexiva. Assim, quando a estudante começa a escrever sob uma perspectiva e, no processo, descobre uma perspectiva antagônica, volta aos seus escritos iniciais, repensa o que escreveu e reescreve, isto não é outra coisa senão um exercício reflexivo importante sobre o que escreve. Nesse sentido, escrever na universidade significa muito mais que grafar vocábulos em uma página. Os estudantes demonstram que escrever na universidade significa apropriar-se de um movimento próprio do fazer científico-acadêmico de pensar sobre o que escreve, por que e para quem escreve, com quais intenções.

Quando a estudante afirma que, a partir desse movimento, “dá uma ressignificada” na sua ideia e, nesse ínterim, “fica procurando” fazer encaixes, posso entender esta prática como a incorporação do *modus operandi* da escrita na universidade, a despeito das dificuldades que a própria estudante reconhece que tem para desenvolver esse trabalho pensante de fazer encaixes. Com efeito, posso afirmar, seguramente, que nos seus processos de escrita na universidade, os estudantes têm a possibilidade de desenvolver duas grandes habilidades em sua formação inicial: aprender a escrita propriamente na dinâmica do campo científico da Pedagogia e a prática reflexiva, um elemento importante para a sua atuação profissional doravante.

A partir deste relato, é possível ainda captar mais um dos significados do ato de escrever na universidade pelos estudantes de Pedagogia: a ideia de que escrever envolve este movimento reflexivo a que aludi no parágrafo anterior acrescida da compreensão de que esse processo é permanente. Uma hora a estudante descobre uma linha de pensamento sobre determinado tema e depois descobre outras vertentes evidenciando as múltiplas possibilidades analíticas sobre um mesmo objeto tema de um estudo. A estudante demonstra ter compreendido a inerência de divergências no modo de pensar sobre um objeto de estudo, porém, mais que isso, ela acentua em sua fala que isso não ocorre apenas às vezes. Ao falar: “Às vezes não {silêncio}, às vezes não, sempre”, fica claro que ela significa a diversidade de pensamento como uma característica das práticas de escrita na universidade.

Nessa direção, os sentidos de escrever na universidade, conforme os estudantes de Pedagogia perpassam a sua trajetória formativa. Estes sentidos implicam em uma busca por adquirir/ampliar o capital cultural, social e simbólico a partir das posições sociais que ocupam e/ou querem ocupar no campo. Escrever na universidade implica ainda o desenvolvimento de um pensamento autônomo que seja capaz de lidar com as diferentes formas de analisar um dado fenômeno.

Tomando como base Bakhtin (1997), posso afirmar, a partir dos relatos dos estudantes, que escrever na universidade também se constitui em uma atitude responsiva frente aos diferentes interlocutores no mundo social. Acompanhando o pensamento de Bakhtin, encontro eco em Freire (1982) quando discute o ato de estudar. Se estudar pressupõe uma atitude frente ao mundo, segundo este autor, posso afirmar também que escrever também é um modo de demarcar uma posição no mundo, conforme é possível compreender de modo similar a partir das afirmações de Bazerman (2007;2018).

Já sob a ótica do pensamento bourdieusiano, posso afirmar que escrever na universidade para os estudantes, consiste em lançar mão do *habitus*, ou seja, de um conjunto disposições, para jogar segundo as regras do campo. Os estudantes trazem consigo as marcas escriturais de suas trajetórias e ao chegar à universidade, significam e ressignificam a escrita, como atividade social, frente ao novo contexto formativo em que ingressaram.

Assim, escrever na universidade aponta um sentido mais amplo, o qual elaboro a partir de toda a discussão exposta nesta tese. A escrita é um componente transversal da formação de escritores e professores. Essa transversalidade se dá basicamente por dois consistentes motivos. O primeiro diz respeito ao fato de que as práticas de escrita acompanham toda a trajetória formativa dos estudantes antes de ingressarem na universidade, durante período da formação inicial e depois, durante a atuação profissional dos novos professores.

O segundo motivo se justifica pela impossibilidade de pensar as atividades formativas dispensando uma utilização mínima que seja da escrita. As atividades na universidade e, inclusive na vida cotidiana, são fortemente marcadas pela presença da escrita. Como afirma Dieb (2018, p.11), “escrever é a atividade principal da experiência escolar” e, dessa forma, não consigo visualizar um processo formativo de professores dispensando essa modalidade de linguagem.

Nesta seção, objetivei discutir sobre os sentidos de escrever na universidade para os estudantes e essa discussão se fez necessária justamente para chegar a esse achado que, já sendo um pressuposto teórico desta tese, pôde ser corroborado pelos relatos dos estudantes. Com efeito, quero dizer que encontrei nos relatos dos estudantes, ou seja, em suas trajetórias de escrita, elementos suficientemente pertinentes para sustentar a tese de que a linguagem escrita é um componente transversal da formação de escritores e professores.

No caso da formação em Pedagogia, há uma particularidade a ser observada: o fato de que estes não serão apenas professores de qualquer conteúdo em particular, mas especialmente porque são estes os professores a quem se atribui a tarefa profissional de apresentar, formalmente, a escrita para as crianças e/ou jovens e adultos não alfabetizados. Diante dessa tarefa estabelecida histórica e socialmente, inclusive na legislação educacional brasileira, além dos sentidos apresentados nesta seção sobre escrever na universidade, há de se considerar que os pedagogos não apenas precisam aprender a escrita, mas também a ensinar a escrita. Portanto, a aprendizagem da escrita

para os pedagogos apresenta um duplo sentido: o de apropriar-se da escrita propriamente dita e o dos modos de tornar possível a sua aprendizagem pelos sujeitos partícipes de sua atividade profissional. Esta discussão ambígua, em certa medida, é o tema da próxima seção.

7.4 Ensinar a escrita

Uma das inquietações iniciais que contribuíram para dar origem à formulação do objeto de estudo reside nas dificuldades de escrita dos estudantes de Pedagogia na Universidade, principalmente com relação ao TCC. No entanto, mais que isto, esta problemática, que não é uma particularidade apenas do Curso de Pedagogia, não traduz suficientemente a questão que mais me causava estranheza como pesquisador e professor neste curso. As dificuldades relacionadas à escrita no ensino superior são comuns a vários cursos em diferentes contextos como no Uruguai (ORLANDO, V. GABBIANI, 2018); nos Estados Unidos (CARLINO, 2002), na Colômbia (SALAZAR-SIERRA et al., 2015) e em Portugal (JUCHUM, 2015).

Contudo, em se tratando da formação de professores e dos pedagogos, de modo mais específico, parece paradoxal essa relação com a escrita ser permeada de conflitos, medos e angústias. Os estudantes de Pedagogia são agentes em formação que ao longo de sua trajetória lidaram de algum modo com a escrita e continuarão lidando em sua atuação profissional. Dessa forma, entre os sentidos relacionados à escrita na Universidade, além do ato de escrever na universidade, torna-se relevante também no caso dos pedagogos, apreender as significações sobre ensinar a escrita, uma vez que essa atividade se encontra, em certa medida, no âmago das atribuições profissionais do pedagogo. Por esta razão, nesta última seção deste capítulo, porém, não menos importante, discutirei os sentidos de ensinar a escrita pelos estudantes de Pedagogia a partir dos relatos nos memoriais, nas entrevistas e na roda de conversa.

Ensinar a escrita é uma atividade profissional permeada de afetos. Quem ensina e quem apreende a escrita não consegue desvencilhar-se dos sentimentos que envolvem esse processo de aprendizagem. Na descrição de suas trajetórias de escrita, ao recordar a fase ou etapa denominada alfabetização, os estudantes evocam lembranças dos afetos que guardaram na memória. Mais do que o processo propriamente dito, ao

lembrar de como os/as professores/as lidaram com essa tarefa, os relatos dos estudantes demonstram que ensinar a escrita não se esgota na aquisição da dimensão técnica da linguagem escrita.

Na esteira deste pensamento, um dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao ato ensinar a escrita, consiste em conceber essa atividade como um trabalho que exige paciência, uma escuta aos sujeitos aprendizes da escrita e, principalmente, uma adequação metodológica às condições de aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo em que alguns estudantes afirmam não lembrar bem de seus processos iniciais de aprendizagem da escrita, em alguns momentos dos memoriais ou da roda de conversa, eles evocam afetos expressos em situações que corroboram essa compreensão que elaboraram sobre ensinar a escrita. A colaboradora nº01 contribui para esse entendimento ao narrar as suas reminiscências a respeito da paciência da professora e sobre como ela compreende que se deva ensinar a escrita:

Eu lembro [...] das características dela, era uma moça magra, usava batom vermelho, tinha cabelo longo liso. E ela era muito paciente, muito calma, muito tranquila. E eu acho que por estar nesse ambiente acolhedor, sei lá. A pessoa teve paciência de ensinar, eu acho que isso me influenciou positivamente. Eu acredito que sim. [...] Acho que primeiro é familiarizar elas com as letras, mostrando para ela, tornando essa aprendizagem prazerosa. Eu fui privilegiada, na minha educação, a professora ser paciente e tal, mas eu já ouvi muitos relatos de colegas, de parentes, que não é assim. **(Colaboradora nº01, Entrevista em 11/10/2018).**

A lembrança das características físicas da professora denota que aquela professora deixou uma marca impressa na estudante que, combinadas às interlocuções durante o curso, leva à compreensão de que ensinar a escrita deve ser um trabalho feito com paciência e ela, inclusive, se considera privilegiada por ter tido a oportunidade de ter sido alfabetizada por alguém com tal característica. Este modo de pensar converge com a asserção de Moraes (2014) de que a inserção dos educandos em um mundo letrado é um processo que envolve muitos afetos seja por parte dos agentes mediadores que apresentam o mundo da escrita, seja por parte daqueles que se apropriam de mais uma rica forma de linguagem e de interação com o mundo. O relato inicia com a menção das características físicas, no entanto, a ênfase recai sobre as atitudes e, portanto, sobre as características psicológicas da professora. Estar em um ambiente acolhedor combina com uma postura paciente nem sempre encontrada nas práticas de ensino da escrita.

Este relato mostra que as posturas adotadas ensinam sobre ser professor, pois estes não passam despercebidos pelos futuros professores em formação. Eles não são simplesmente sujeitos do processo formativo, mas também agentes da sua formação no sentido que Bourdieu (1998;2004b;2005) atribui à noção de agência, porquanto participam ativamente na incorporação de esquemas perceptuais, ou seja, *habitus*, que orientam suas práticas. Quando a estudante diz que é necessário familiarizar as crianças com os textos, posso depreender, contextualizando com o restante de sua fala que há uma disposição, uma manifestação psíquica a qual se denomina paciência, que orienta as práticas que reconhecem a complexidade da aprendizagem da escrita, que por sua vez, reverbera em um modo de ensinar. Há um certo senso prático ou *habitus* (BOURDIEU, 2008) que se constituiu por meio das interações ao longo do processo formativo.

Esta familiarização parte de uma compreensão acerca da relevância da escrita e do seu ensino como uma forma de possibilitar o acesso das crianças ou dos jovens e adultos a uma forma de linguagem que é parte relevante do capital cultural de todos os agentes no campo. As trajetórias durante a Educação Básica e as interlocuções durante a formação inicial vão sendo processadas pelos estudantes de modo a possibilitar o desenvolvimento de um *habitus* escritural e de docência que orienta as suas práticas de ensino, cujo sentido é o de criar condições para este acesso ao mundo da escrita, que inclui o ensino e aprendizagem do desejo, da necessidade de utilizar textos no mundo, como é possível depreender desse trecho de entrevista:

A partir da leitura a gente pode estar fomentando isso. A partir do momento que eu coloco também uma criança para contar uma historinha, para ela desenvolver essas palavras, essas falas, essas conexões de ligar um fato ao outro, para elas começarem a fazer isso a partir de contação de história, que elas vão desenvolver. Então, a partir disso, a gente vai poder desenvolvendo a escrita na alfabetização e pedindo para desenvolver pequenas frases, pequenos poemas, isso depois já de desenvolvida a escrita. Então, eu acredito que tudo isso é importante desde a educação infantil estar colaborando com que a criança desenvolva essa questão da fala, do raciocínio, da lógica nas questões dos fatos. Eu acho isso importante porque, a partir disso, a gente pode dar um desenvolvimento para essa questão da escrita. E é o que a gente aprende aqui na UFMA: que é necessária essa questão de incentivar a leitura, o imaginário da criança para poder, porque sem isso eu acredito que não tem como. E que eu acredito até que por isso nós mais velhos a gente tem essa dificuldade porque a gente, na nossa Educação infantil pelo menos na minha era mais escolarizada não tinha essa questão de [valorização] do infantil, do brincar, o brincar. Era uma perspectiva diferente do que as pessoas imaginam que é só brincar com brinquedinho, vai muito além disso. **(Colaboradora nº03, Entrevista em 16/10/2018).**

Colocar as crianças em contato com textos e estimular a utilização e produção textual desde a Educação Infantil parece ser uma significação elaborada a partir das interações da formação inicial com as trajetórias de escrita. O relato fala de uma perspectiva de Educação Infantil escolarizante a qual foi vivenciada pela estudante e uma outra visão aprendida na universidade que se contrapõe àquele modelo.

Este relato me faz lembrar de uma discussão feita, por ocasião da minha dissertação de mestrado, sobre a representação social de Educação Infantil no contexto de uma pesquisa sobre a presença masculina na docência com crianças pequenas. Naquele contexto, embora o foco da discussão fosse a docência exercida por homens professores de Educação Infantil, não pude me esquivar de observar o destaque que as disputas entre uma visão propedêutica e uma visão holística da Educação Infantil se polarizavam em torno do ensino e aprendizagem da escrita. O relato da estudante traz, em outro contexto e em outros termos esta mesma polarização, neste caso, entre uma perspectiva de ensino da escrita e de educação infantil vivenciada e uma outra perspectiva apresentada na universidade.

Dessa forma, ao apresentar esta reflexão, a estudante combina, ou melhor, compara, relaciona e articula significados produzidos a partir de sua trajetória de escrita em interlocução com a sua formação inicial. Além disso, penso que este relato contribui para dirimir a infrutífera polêmica entre os termos alfabetização e letramento no Brasil. Sem mencionar os referidos termos de modo mais específico, a estudante apresenta uma compreensão do processo de alfabetização que já contempla o que também se denomina de letramento no Brasil. As aprendizagens iniciais da dimensão técnica da escrita, a alfabetização (SOARES, 2003;2004) não estão dissociadas dos usos sociais que as crianças precisam aprender a fazer da leitura e da escrita. Fica claro, assim, que ensinar a escrita na educação infantil e nos anos iniciais é um processo de alfabetizar letrando como propõem alguns estudiosos como (MORAES, 2014); (SANTOS; MORAES, 2013); (KLEIMAN, 1995); (TFOUNI, 2010).

Com efeito, o que quero destacar é que no contexto das interlocuções da formação inicial com as trajetórias de escrita, os estudantes constroem sentidos mais ou menos próximos do que as polarizações no campo oportunizam. Neste caso, ensinar a escrita consiste em propiciar na escola o acesso aos usos sociais da leitura e da escrita, o que, em outras palavras, significa letrar e, em termos bourdieusianos, significa oferecer condições para a ampliação do capital cultural dos estudantes.

Este entendimento de que as crianças precisam se apropriar do “mundo da escrita” não se descola da concepção sobre como fazer para que as crianças apropriem da escrita. Uma vez que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar condições para a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47), promover a aprendizagem de um objeto complexo como a escrita é uma tarefa que precisa ser compreendida no contexto dessa complexidade.

E neste sentido, os relatos dos estudantes de Pedagogia em que refletem sobre esse trabalho de promoção da aprendizagem da escrita demonstram que o diálogo das interlocuções na formação inicial com as suas trajetórias de escrita tem sido profícuo para a construção de novos sentidos ou a ratificação de sentidos prévios à formação inicial. Assim, de modo consciente ou inconsciente os estudantes revelam ter compreendido ao longo de suas trajetórias formativas que o ensino e aprendizagem envolve algumas perguntas concatenadas.

Explico melhor: diferentemente do que alguns programas ou campanhas de alfabetização que focam em um “como ensinar” que é também relevante, os relatos dos estudantes demonstram que “como” não se responde sem se responder também a um “porquê”, um “para quê” e ainda um “com quem”, “onde” e em “que condições se realiza a tarefa de ensinar a escrita. A meu ver, esta é uma compreensão fundamental, pois é inviável pensar o ensino da escrita de forma qualitativa sem articular essas questões.

Ao evocar a relevância de se reconhecer as especificidades da infância ao ensinar a escrita e articular isso com a necessidade de o professor fazer adequações metodológicas em que considere as particularidades dos sujeitos aprendizes, a estudante demonstra que compreende, em certa medida, a complexidade do ensino dessa importante forma de linguagem. Em sintonia com o pensamento da colaboradora nº03, cujo trecho de entrevista discuti acima, a colaboradora nº08 contribui para fomentar essa discussão:

Como eu já trabalhei na área, já trabalhei no município, eu acho que não seria difícil. Não é pela questão, que as pessoas dizem: ‘vou te dizer como é que funciona e você vai fazer assim [dizendo] *como* funciona. Não. Eu acredito que não é assim, porque a partir do momento que você começa a trabalhar com criança independente da série que seja, você tem que se adequar como que você vai fazer, como que vai ensinar. Eu reformulando as ideias ainda. Eu creio que seja isso, deixa eu pensar mais um pouco. (**Colaboradora nº08, Entrevista em 11/10/2018**). (grifo meu).

Percebo que a estudante se preocupa em refletir sobre o que dizer a respeito da tarefa de ensinar a escrita e, ao recorrer às vivências que teve na área e refletir sobre

elas, faz uma ênfase quando diz “eu acredito que não é assim”. Comparando com a frase anterior em que critica o fato de outros dizerem como fazer e como funciona, a estudante “detona” de modo consciente ou inconsciente o modelo aplicacionista de ensino impresso em muitos programas de formação inicial ou continuada de professores. Não há um como fazer que possa ser “receitado” por outro se não se vincular a uma atitude reflexiva que indague e se indague sobre as outras questões sobre em torno do como fazer. Considerar a criança independente da série, ou seja, em função de suas especificidades etárias e adequar o como ensinar é uma atitude que vai na contramão de um modelo de racionalidade técnica que focaliza a ação pedagógica na execução de determinados procedimentos estabelecidos por outros agentes para que os professores executem.

Os relatos dos estudantes apontam uma compreensão de ensino da escrita que articula a relevância social da aprendizagem da escrita (o porquê), a função da escrita (para quê) e como ensinar a escrita que envolve pensar sobre quem são os sujeitos aprendizes e quais recursos e condições dispõem para a realização da tarefa. Neste sentido, ter uma atitude de paciência, respeitar as especificidades dos sujeitos aprendizes e valorizar a ludicidade se constituem formas práticas e porque não dizer uma espécie de senso prático, um *habitus* que orienta as práticas pedagógicas desses professores em formação, como é possível ilustrar no seguinte trecho de fala das entrevistas:

Eu percebi no estágio que as crianças, normalmente, as turmas não são uniformes. Muitas crianças estão em níveis diferentes. [Isso foi] algo que me favoreceu que foi uma aprendizagem no estágio e que eu pretendo usar também nos primeiros dias de aula: eu [pretendo] fazer um diagnóstico da criança, individual mesmo, mesmo que leve vários dias. Fazer um diagnóstico de escrita. No caso eu fiz de escrita e leitura, e a partir desse diagnóstico, eu começava a desenvolver as atividades que contemplem as necessidades dos alunos com mais dificuldades, porque os alunos que estão no nível adequado pra aquele ano eu vou desenvolver atividades adequadas pra aquele nível considerado normal. Mas, para os alunos com dificuldades maiores, eu posso adequar as mesmas atividades, desenvolver atividades em alguns momentos até mesmo diferenciados com pequenas mudanças nos enunciados ou nas respostas para que contemple as necessidades dos alunos com mais dificuldades. Foi bem perceptível na minha experiência com os alunos e eu pretendo praticar em sala de aula. **(Colaboradora nº05, Entrevista em 16/10/2018).**

As vivências de estágio na universidade são apontadas pelos estudantes como espaços de aprendizagem sobre o ensino da escrita articulando conhecimentos teórico-práticos oriundos das disciplinas cursadas e das múltiplas experiências ligadas à escrita. Por exemplo, a compreensão de que ensinar a escrita requer a realização de um

procedimento diagnóstico, para além de um princípio teórico, parece convergir para a atitude de escuta e de paciência já mencionada acima. Essa compreensão guarda também uma coerência com uma reclamação feita pelos estudantes, a qual discuti no capítulo anterior, por ocasião de discorrer sobre as interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes.

Novamente, é possível visualizar pelo escrutínio dos relatos, dois tipos ideais de professor que os estudantes expressam que pretendem ser. Dois tipos ideais que se configuram como uma denúncia e um anúncio, um problema e um possível solução. A denúncia e o problema consistem em não ouvir, não fazer o diagnóstico das aprendizagens dos educandos e não atentar para aqueles que têm maiores dificuldades. E o anúncio? Não é este tipo de professor que pretendem ser.

A experiência no estágio, narrada acima pela colaboradora nº05, me autoriza inferir que, nas entrelinhas de sua narrativa, ela envia uma mensagem à agência formadora e manda um recado para a escola. É como se dissesse, de modo subliminar, ‘eu não quero ser como aqueles que não escutam e não atentam para a diversidade nos processos de aprendizagem da escrita e sim como aqueles que tiveram uma postura contrária a essa’.

Retornando à associação que fazia com o capítulo anterior sobre as interações da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes, naquela parte desta tese, afirmo que os estudantes vindicavam a realização de um trabalho diagnóstico sobre a escrita dos ingressantes no curso de Pedagogia para que a agência formadora intervisse de modo mais efetivo nos processos de aprendizagem a escrita na universidade. Os estudantes construíram sentidos sobre ensinar a escrita em que vislumbram uma prática dialógica, no entanto, quando na condição de aprendizes da escrita na universidade, sentem falta desta postura algumas vezes e, em outras, louvam o exercício de ausculta de suas dificuldades de escrita por alguns professores.

Este paradoxo evidencia que no contexto da relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia, eles constroem sentidos pertinentes sobre o ensino da escrita, ou melhor, sobre como devem proceder para promover a aprendizagem de seus alunos. Entretanto, ao serem alvo do processo de aprender, ou seja, quando eles são os aprendizes, nem sempre tais procedimentos são praticados com eles. Compreendo que há pelo menos dois modos de explicar essa contradição.

Uma primeira explicação para esta ambivalência tem a ver com um dos pressupostos teóricos que assumi ao longo desta tese amparado em Bourdieu: o de que a Pedagogia se constitui em um campo de correções de forças e como um campo. Neste

sentido, os agentes envolvidos nos processos formativos estão em um movimento constante de reposicionamento a partir do volume de capital cultural, social e simbólico que possuem e os utilizam para manter ou modificar suas posições no campo.

O segundo modo com o qual penso ser possível explicar essa ambiguidade também encontra amparo em Bourdieu, no entanto, agora com base na noção de agência, a qual discuti, ainda que brevemente, no segundo capítulo desta tese quando apresentei as bases teóricas da pesquisa. A noção de agente utilizada ao longo da tese é relevante no sentido de reconhecer que o processo formativo não se dá de forma unilateral, pois, ainda que haja arbitrariedades que configurem o que Bourdieu e Passeron (2011) conceituam como violência simbólica, os estudantes, como agentes dotados de algum volume de capital cultural, social, simbólico e econômico incorporam, não necessariamente de forma passiva, habitus de escrita e de docência, mas em um movimento praxiológico e, portanto, dialético, que possibilita a ratificação dos significados que possuem ou a sua ressignificação.

Toma eco nessa perspectiva a afirmação de (Freire 2007, p.23) ao afirmar que “quem forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ora, a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes é dialética e, nessa interlocução, marcada por determinantes sociais, há múltiplas possibilidade de significar e ressignificar o ensino da escrita. Por essa razão, no recorte deste capítulo estou tentando apreender alguns sentidos, embora não seja possível precisá-los de forma definitiva, dada a dinâmica complexa que os envolve.

Outro sentido que foi possível apreender sobre a tarefa de ensinar a escrita pelos estudantes é o de que essa atividade requer segurança e exige pesquisa. Esse constructo é interessante porque, por ele, é possível visualizar problemas e vislumbrar soluções ou pelo menos pistas para pensar a problemática do ensino da escrita. Os relatos dos estudantes contribuem para apontar caminhos nesse sentido, como por exemplo, neste trecho abaixo, quando a estudante fala sobre o desafio de ensinar a escrita:

Eu não me sinto cem por cento segura! Porém, se, me for lançado o desafio, como eu já eu já dei aula, durante a graduação eu consegui bolsa dando aula mesmo. Eu sempre busco me esforçar. E aí eu vou, o que que eu fiz quando eu tive essa oportunidade, eu dava aula para o segundo ano, fui atrás de conteúdo, fui atrás do que que ensinava no segundo ano para dar conta, entendeu? Agora para dizer que eu estou cem por cento segura, eu não estou. (**Colaboradora n°01, Entrevista em 11/10/2018**).

A afirmação de que não se sente segura para a atividade de ensinar a escrita não é isolada, pois outros estudantes se posicionam de modo semelhante. A princípio, isto pode parecer ser preocupante no contexto da formação em Pedagogia, pois espera-se que os novos egressos do curso saiam dominando as suas atribuições e é irrefutável que isto também tem sua importância. Por outro lado, a consciência de que será necessário uma busca, um esforço que implica em recorrer às experiências vivenciadas e investigar ou refletir sobre saídas para superar o desafio posto, me possibilita, pelo menos, a priori, visualizar a formação de um profissional crítico-reflexivo em processo de formação permanente.

O relato acima apresenta, de modo subliminar, duas concepções de formação docente. Ao dizer que não se sente cem por cento segura para ensinar a escrita, a estudante revela a angústia provocada por uma concepção de formação docente como um processo acabado que se encerra com a diplomação em um curso de licenciatura e/ou em algum curso de formação continuada em que são feitos repasses sobre modos de fazer prontos e fixados para a execução pelos professores.

Em outra perspectiva, uma concepção oposta diz respeito a um **processo** permanente que continua a se concretizar por meio da prática da pesquisa e da reflexão sobre a prática tão cara ao paradigma da racionalidade prática e crítica (MIZUKAMI, 2002). Destaco aqui a palavra processo porque em ambas as perspectivas, a formação é um processo, no entanto, enquanto na primeira é um processo com data e formas pré-fixadas, na última, é um itinerário permanente que se confunde, inclusive, com a própria história de vida pessoal e profissional do futuro professor em formação.

Ao falar de história de vida, não tenho como me desvencilhar da noção de *habitus*, dado o caminho discursivo que venho fazendo ao longo desta tese. No relato acima, por exemplo, lembro que essa estudante é a mesma que em sua trajetória de escrita, incorporou disposições de resistência e persistência a partir dos estímulos familiares frente às dificuldades que enfrentou, conforme discutido no quinto capítulo desta tese.

Portanto, quando afirma que “se for lançado o desafio de ensinar a escrita”, ela envidará esforços para realizar a tarefa posta, uma vez que sempre esforça, a estudante expõe a sua história com a escrita encravada em seu percurso formativo. Este esforço pode ser percebido também na ânsia pela escrita do TCC, que é condição para poder concluir o curso e galgar outras posições no campo. Logo, vejo nesta significação do ensino da escrita como uma atividade que exige segurança, o entrelaçamento de um *habitus* escritural e das interações da formação inicial com esse *habitus*, mediante o

protagonismo, ainda que em certa medida, anônimo²⁸, de uma escritora e futura professora em formação.

Ao reconhecer as inseguranças e dificuldades para atuar profissionalmente ensinando a escrita, os estudantes apontam uma saída em seus relatos: a pesquisa. Não precisa ser muito versado na cultura acadêmica para entender que o entrelaçamento da escrita com a pesquisa na universidade é irrefutável.

Tenho afirmado que a escrita é um componente indispensável para a formação profissional, mas mais que isso, é importante destacar que a escrita se faz relevante neste processo porque, nela e por meio dela, se realiza uma das principais atividades acadêmicas: a pesquisa, prática por meio da qual se produz conhecimentos sobre os mais variados temas. Não obstante esta relação entre escrita e pesquisa, o que quero discutir nesse instante é a relação entre pesquisa e ensino da escrita, pois os estudantes apontam a pesquisa como um modo de sanar as dificuldades referentes à prática profissional de ensinar a escrita como é possível depreender dos relatos abaixo:

Na verdade, é um grande desafio porque [...] falei no início aqui é toda essa carga de conhecimento que a gente tem durante a educação básica que vai formar. A gente como cidadão, como pessoa até chegar aqui na universidade. Então, a responsabilidade é muito grande. Então como eu me vejo? Eu preciso [...] melhorar ainda, buscar, *pesquisar* mais para que eu possa ensinar da maneira correta; para que eu possa dar, na verdade, as ferramentas necessárias para que as crianças elas venham aprender de uma maneira até diferente como foi me passado o conhecimento. Não de uma maneira só expositiva, mas como eu falei desde o início estar participando, colocar as experiências de vida em casa também dentro das aulas. Para que eles possam relacionar de uma maneira mais fácil o conhecimento e absorver de uma maneira melhor, acredito que o grande desafio hoje para nós que estamos aqui na universidade sair daqui é isso, ensinar *fugindo dos métodos tradicionais* e de uma maneira que a criança possa absorver conhecimento de uma maneira melhor. [...] . Acho que ainda preciso melhorar mais, preciso *pesquisar* mais, diria que quem sabe dar uma revisada na disciplina de alfabetização, porque a gente vai passando por tanta disciplina e, às vezes, a gente passa por uma tá com ela fresca na mente, mas passa para outra disciplina a gente acaba esquecendo alguma coisa. Mas, como trabalho do professor e a formação é uma coisa que não para nunca, a gente tem que se preparar antes de dar uma aula, tem que estar sempre preparado. **Colaborador nº06, Entrevista em 23/08/2018**). Grifos meus.

Primeiro, eu faria uma *pesquisa* bibliográfica bem boa. Procuraria fontes que me auxiliassem. Como eu iria incentivar elas a escrita. Mas, assim prontamente, eu não tenho ideia não. [...] Eu *pesquisaria* {minutos de silêncio} Em alfabetizar eu gosto, eu sou bastante voltado para o lúdico. Eu gosto que

²⁸ Afirmo que esse protagonismo é anônimo porque a trajetória marcada pela incorporação de um *habitus* escritural dificilmente torna-se conhecida e reconhecida em seus bastidores pela agência formadora, exceto ao se tratar dos ritos institucionais (BOURDIEU, 1982) em que o capital simbólico ganha legitimidade como por exemplo, a colação de grau, diplomação, aprovação em processos seletivos etc. Quem assiste a estes momentos de passagem, raramente conhece ou se dá conta de que envolve bastidores, ou melhor, incorporação de disposições no espaço das interações do agente com o mundo social à sua volta ao longo da sua trajetória.

elas aprendam dentro do contexto as palavras, as letras, as frases, as divisões todas dentro do contexto. Então, para alfabetizar eu faria dessa forma: eu *pesquisaria* primeiro, mas eu utilizaria bastante como a criança pensa, como ela vai elaborar o seu pensamento. Aí eu colocaria uma coisa bem lúdica, bem simples para facilitar como elas se alfabetizarem. (**Colaborador nº07, entrevista em 07/12/2018**). Grifos meus.

Os relatos dos estudantes me provocam constantemente para a reflexão sobre o meu próprio processo formativo como pedagogo e como professor alfabetizador. Nesses dois relatos, encontro-me com o estudante de Pedagogia quando fui desafiado para a tarefa de alfabetizar, por ocasião do Estágio Supervisionado. Este componente curricular, como espaço de pesquisa e de superação da dicotomia teoria-prática (PIMENTA e LIMA, 2012) se constituiu como esse lugar busca de pistas sobre como ensinar melhor a escrita como sugerem os relatos dos estudantes acima. Naquela ocasião, diante do desafio de ensinar a escrita para crianças dos anos iniciais, tive de empenhar um esforço investigativo.

Ambos os estudantes assumem a tarefa de ensinar a escrita como um desafio para o qual não se sentem preparados ao final do curso. Contudo, apontam a pesquisa como uma saída para equacionar o imbróglio que seria, em certa medida, ensinar a escrita. O primeiro estudante traz um diálogo mais ou menos explícito das interlocuções da formação inicial com a sua trajetória de escrita, ao anunciar a pesquisa como uma forma de encontrar meios para romper com os modelos tradicionais de ensino a que foi submetido. O segundo já apresenta a pesquisa como um princípio ou mesmo um procedimento necessário ao trabalho do professor alfabetizador.

Pesquisar aparece nos relatos dos estudantes como um recurso necessário ao professor que deseja realizar um trabalho de melhor qualidade no que se refere ao ensino da escrita. Esta compreensão dos estudantes parecer ecoar a afirmação de Freire (2007, p. 29) quando diz que “ensinar exige pesquisa, [pois] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ocorre, porém, que o sentido da indissociabilidade entre ensino e pesquisa enunciados pelo autor não se configura como uma busca instrumental por meios didáticos para ensinar de modo mais eficiente, embora este aspecto também tenha a sua importância. Freire esclarece o sentido da relação que procura estabelecer entre essas duas práticas.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a

indagação, a busca, a pesquisa. O de que se pesquisa é que, em sua formação permanente, o professor se percebe e se assume, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2007, p. 29)

Considero importante essa observação de Paulo Freire sobre a inerência da pesquisa ao ato de ensinar porque eu a percebo de modo mais convergente no segundo trecho de fala acima. É possível perceber que o estudante incorpora a ideia ou o princípio da pesquisa como uma prática não dissociada da tarefa que lhe cabe. No trecho recortado, o estudante repete três vezes que pesquisaria, mas a sua pesquisa, com exceção do primeiro termo que fala de uma pesquisa bibliográfica, tem a ver com um sentido sobre pensar acerca de como fazer, mas também mobilizando entendimentos sobre como já concebe que deva fazer e esta pesquisa inclui a escuta sobre como o sujeito aprendiz constrói conhecimento. Isto fica evidente quando diz que “utilizaria bastante como a criança pensa, como ela vai elaborar o seu pensamento” e acrescenta que trabalharia em uma perspectiva lúdica.

No primeiro relato, porém, é possível perceber uma tendência a uma visão de pesquisa sobre o ensino da escrita em uma perspectiva instrumental, cuja busca objetiva encontrar métodos, formas às quais, o estudante pretende recorrer, por exemplo, a disciplinas já cursadas sobre alfabetização para responder a um como se ensina. Neste sentido, novamente como em outros relatos discutidos nesta seção, aparece aqui de modo subliminar, concepções/modelos diferentes de ensinar a escrita, inclusive como uma atividade que requer pesquisa. Em ambos os relatos, os estudantes evocam a relevância da pesquisa, no entanto, em um, percebe-se uma visão, a priori, um tanto simplista de busca de métodos e em outro, a própria pesquisa já aparece como método ou pelo menos como procedimento ou parte inerente da prática de ensino da escrita, imprimindo, assim, uma concepção de pesquisa como princípio formativo/educativo (DEMO, 2011) e como uma atitude reflexiva que faz parte do trabalho docente.

Neste ponto, volto à ideia já defendida em diversos outros momentos desta tese da escrita como elemento que pode favorecer o desenvolvimento de uma atitude reflexiva. Volto porque, nesse instante, falo de pesquisa como uma das atitudes próprias do fazer docente como enuncia Freire no trecho citado acima. A escrita, enquanto uma forma de linguagem que pode contribuir para o exercício da reflexividade crítica, se funde assim com a prática da pesquisa enquanto postura indagadora e investigativa sobre o que fazer permanentemente no processo de ensino.

É nesta perspectiva, portanto, que compreendo a escrita (e a pesquisa) como uma prática fundante na formação do professor pesquisador e reflexivo que se pergunta e elabora perguntas sobre si, sobre o que faz, como faz, porque, com quem e em que condições realiza o seu trabalho. Esta é uma aprendizagem fundamental para que o futuro professor desenvolva uma atitude reflexiva que propicie a sua formação permanente e o seu desenvolvimento profissional.

Esta visão da escrita, como um elemento que perpassa todo o processo formativo dos futuros professores e, sendo este um processo sempre inconcluso, guarda uma coerência com mais um dos sentidos que consegui apreender nos relatos dos estudantes. Ensinar a escrita é uma atividade que se aprende ensinando e se ensina aprendendo e, novamente, esta afirmação pode parecer apenas uma paráfrase de alguns escritos freirianos, porém, embora tenha esta influência que considero positiva, quero salientar que é um sentido elaborado a partir dos relatos dos estudantes. A colaboradora nº01, por exemplo, ao discorrer sobre como faria para ensinar a escrita afirma que faria isto “aprendendo” e, a princípio, essa resposta pareceu simplória e de difícil compreensão, porém, em outro momento da entrevista, a estudante esclareceu melhor como no seguinte:

Por exemplo, quando eu estou, sei lá, quando eu estava no estágio, lembrei agora. Aí tinha umas palavrinhas, não me lembro exatamente qual assunto. Eu sei que tinha umas palavrinhas que eu tinha que escrever, aí eu ficava em dúvida, se o final era com “s” ou se era com “z”. Aí eu ficava, Ah! Como eu vou ensinar isso para os meninos? Ai lá vai eu. Eu vou voltar aqui para saber qual é a regra mesmo que rege isso aqui. Esse é um exemplo de que a escrita é importantíssima e você saber escrever correto. Porque se você faz errado, se você ensina uma regra errado, os alunos vão aprender daquele jeito. Aí passou, acabou, já era, vai para a frente. **(Colaboradora nº01, Entrevista em 11/10/2018).**

Ao considerar o sentido discutido acima de ensinar a escrita como atividade que exige segurança, pode soar como um paradoxo a afirmação agora de que esta atividade se aprenda também no próprio exercício de ensinar. Contudo, é necessário observar, no relato da estudante, um exercício reflexivo sobre o próprio objeto de ensino e aprendizagem, a escrita, o qual, para a estudante, é necessário refletir sobre ele, inclusive, reconhecendo que é necessário aprender correto para também ensinar correto.

Essa postura de refletir sobre o objeto de aprendizagem para aprendê-lo melhor e propiciar de forma adequada a aprendizagem das crianças, a meu ver, ratifica os sentidos sobre ensinar a escrita os quais discorri acima. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2007, p.23) e, nesta parte do texto, essa

expressão de Freire ganha o sentido atribuído pela estudante sobre ensinar a escrita na interação com os sujeitos aprendizes, mas também contribui para corroborar os demais sentidos discorridos nesta seção sobre ensinar a escrita.

Ensinar a escrita como uma atividade permeada de afetos; que exige paciência por parte dos sujeitos ensinantes; como uma atividade que requer segurança e que não dispensa a prática da pesquisa como uma atitude reflexiva; se alinha à compreensão de que ao pesquisar, o ensino da escrita se aprende também no próprio ato de ensinar a escrita. Embora isto possa parecer ambíguo, também no próprio exercício de ensinar (e aprender) a escrita com os sujeitos aprendizes, os que ensinam e os que aprendem se fundem em uma relação dialética, ainda que, em cada polo, cada agente tenha as suas especificidades.

Com efeito, nesta seção, objetivei discutir as significações dos estudantes de Pedagogia a partir de seus relatos, especialmente nas entrevistas sobre a atividade de ensinar a escrita, haja vista que esta é uma das atribuições profissionais do pedagogo e, tendo feito uma incursão por suas trajetórias de escrita, procurando compreender como se dá a relação entre a formação inicial e essas trajetórias, julgo sobretudo importante, refletir sobre que reconfigurações, estes estudantes fizeram a partir das interlocuções da formação inicial com as suas trajetórias de escrita.

Neste capítulo, dando continuidade aos anteriores em que discuti as disposições do *habitus* de escrita dos estudantes de Pedagogia, as interações da formação inicial no campo da Pedagogia com esse *habitus*, encaminho para um fechamento do texto com as (re) configurações que os estudantes foram capazes de elaborar a partir dessas interlocuções da formação inicial com as trajetórias.

Dessa forma, abordei em quatro blocos/seções os sentidos/significados extraídos dos relatos dos estudantes nos memoriais de formação nas entrevistas e na roda de conversa. A discussão se orientou por essa direção: a) apreensão de experiências que formam, segundo os estudantes; b) pelas ações mediadoras que eles apontam como pistas para pensar o ensino da escrita na universidade; c) os sentidos de escrever na universidade e d) os sentidos que eles atribuem a atividade de ensinar a escrita, uma das atribuições para a qual estão sendo formados.

Neste empreendimento investigativo que, por sua natureza, penso ser reflexivo, acredito ter exercitado um movimento hermenêutico de tentar apreender como tem se dado a relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes de Pedagogia. Neste percurso, penso que encontrei não necessariamente uma resposta

definitiva e acabada, porém, um conjunto de respostas que constituem, na verdade, lentes possíveis para se analisar esta relação e que possibilitam a visualização de elementos que podem servir de subsídios para pensar melhor a sua melhoria.

Consoante essa perspectiva de inacabamento do ser e do próprio processo de produção de conhecimentos, ressalto que os apontamentos aqui delineados são sempre passíveis de reformulações, de outros olhares e refazimentos e conforme os diferentes contextos sócio-históricos e culturais. Como uma forma menos protocolar de encerrar um capítulo e conforme já tenho feito em outras partes desta tese gostaria de encerrar este capítulo com mais um poema escrito em meio às interlocuções das análises com vivências e epifanias ao longo da construção desta tese. Com este poema, quero dizer, em síntese, que durante o processo de formação permanente dos professores há sempre a possibilidade de reformulações, retomadas, reinícios e refazimentos os mais inúmeros possíveis.

RE

RE não é uma sílaba qualquer.

RE não é um mero prefixo.

RE não é apenas uma nota musical.

RE pode ser muito mais.

RE pode indicar um novo começo.

RE de resiliência, realizar, rever, reatar, resgatar, recuperar e restaurar.

Poderão dizer que RE é também de quem é suscetível à condenação.

Dirão também que RE é andar para trás.

Contudo, esses últimos precisam de um acento agudo para ser.

Ora! Ora! Cabe a cada um não acentuar o RE em sua vida.

Se não acentuarmos o RE, poderemos seguir retomando nossos ideais, refazendo nossos caminhos, ressignificando nossas histórias.

RE não é uma sílaba qualquer, mas também o começo do reinício e da renovação de um aprendiz que, a cada instante, deseja reescrever sua história.

RE é também de revigorar-se e de quem faz isso redigindo versos. (SOUSA,2020).

Este poema não retrata o fechamento da questão abordada neste capítulo e nesta tese, porém revela as (re)negociações, (re)formulações e retoques que, estando nos bastidores da construção de uma tese, nem sempre um candidato a Doutor consegue explicitar tão claramente. Os parênteses, na sílaba, têm a função de enfatizar tanto a dinâmica dos sentidos dessas palavras como o fato de que não tenho respostas novas ou definitivas. Pelo contrário, penso que apresentei, na longa trajetória discursiva desta tese, muito mais perguntas do que respostas. No entanto, entre as que apresentei, velhas e novas respostas se encontram gerando mais perguntas e inviabilizando uma resposta hermética para as questões que envolvem a problemática da formação inicial no Curso de Pedagogia

e as trajetórias de escrita dos estudantes. Ao finalizar o capítulo com este poema, registro a deixa para as considerações finais deste trabalho logo em seguida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ENTRE PARTIR E CHEGAR

Entre a partida e a chegada o que há?

É possível ver o voo ou ouvir a canção de um passarinho.

Pode haver uma grande multidão ou algum instante sozinho.

Sentimentos de medo ou de coragem em algum redemoinho.

Podem haver desfechos ou enfeixes vistos de longe ou de pertinho.

O que há entre partir e chegar no calor ou no frio?

Não dá para ver nem saber tudo certinho.

Mas o que há mesmo, entre partidas e chegadas de cada um, é um longo caminho.

Cada vivente tem o seu e pode seguir, entre pousos e voos alçados, como faz um passarinho. (SOUSA, 2020).

Nesta tese discuti sobre trajetórias e ela mesma resulta de um caminho percorrido. E há um longo caminho entre a partida e a chegada. É chegada, pois, a hora de finalizar e assim como fiz em todos os capítulos desde o início, escolhi mais um dos poemas escritos nos entremeios das análises, das angústias e alegrias durante o processo de construção deste trabalho. Nesta seção, o propósito é discorrer sobre aonde cheguei, em termos investigativos, desde a proposição inicial da pesquisa até esta fase/parte do trabalho. Retomarei, portanto, as questões de pesquisa e, por conseguinte, os objetivos dela decorrentes, procurando, à guisa de síntese, respondê-los. Em seguida faço uma reflexão sobre algumas possíveis implicações da pesquisa e, finalmente, apresentarei algumas sugestões de continuidade de pesquisas envolvendo a problemática desta tese.

Na pergunta de partida desta tese, vislumbrei como objetivo geral compreender/investigar²⁹ a relação entre a formação inicial e as trajetórias de incorporações de *habitus* de escrita dos estudantes de Pedagogia. Para viabilizar este vislumbre e, finalmente, ter uma visão mais aclarada do problema, lancei mão da Teoria do Campo e do *Habitus* de Pierre Bourdieu (2004;2005;2008), fazendo uso, dos conceitos de capital cultural, social e simbólico, além dos conceitos centrais de campo e *habitus*.

²⁹ Utilizo aqui os dois verbos compreender e investigar para sinalizar que ambos dariam conta de responder à questão proposta. Embora o segundo tenha ficado na redação final do objetivo geral, por se adequar melhor ao sentido da prática da pesquisa de buscar respostas, entendo que o primeiro guarda uma coerência com todas as abordagens teóricas em que a tese se aporta. Assim, compreender como ação atrelada à prática reflexiva, converge para a ideia de formação como um processo permanente e inacabado. No entanto, a despeito desse modo de pensar, endosseï as recomendações para usar o verbo investigar. Enfim, quero salientar, nesta nota, a pertinência de qualquer um dos dois verbos sem prejuízo de dar conta do objeto de estudo formulado.

Considerando os conceitos envoltos no próprio objeto de estudo, precisei lançar mão dos conceitos de formação docente e de escrita.

Quanto à formação docente, em busca de uma abordagem que me possibilitasse uma visão ampla dos processos formativos como trajetórias, recorri à noção de formação como *continuum* (MIZUKAMI et. al, 2002) que converge para o paradigma da racionalidade prática ou, de modo mais específico para uma epistemologia da Prática (TARDIF, 2002) que compreende formação como um processo permanente (IMBERNÓN, 2011). Sobre a escrita, como uma prática social que atravessa as relações humanas o que a torna, portanto, um componente indispensável na formação docente, me apoiei nos Novos Estudos do Letramento a partir de Street (2010;2014). Ambos os conceitos, de escrita e formação docente como processo, juntamente com a teoria praxiológica de Bourdieu, constituíram a espinhal dorsal do corpo teórico do trabalho.

A partir da utilização desses conceitos, a pergunta de partida se desdobrou em outras três questões que, por sua vez, deram redação aos três objetivos específicos da pesquisa, os quais foram: a) Descrever a incorporação dos habitus de escrita e de docência dos estudantes de Pedagogia ao longo de suas trajetórias formativas; b) Analisar a incorporação dos habitus de escrita e de docência à formação acadêmica no âmbito do Curso de Pedagogia; c) Discutir continuidades/descontinuidades nos habitus de escrita e docência em meio à interlocução entre as experiências formativas durante a formação inicial e as anteriores.

Para responder ao primeiro objetivo, redigi o quarto e o quinto capítulo da tese a partir da análise dos memoriais de formação, das entrevistas e da roda de conversa com os estudantes. No quarto capítulo, busquei caracterizar o campo à luz de Bourdieu (2004;2005;2008), como uma forma de viabilizar a descrição dos habitus de escrita dos estudantes de forma socialmente situada, o que procurei fazer, de modo mais diretivo no quinto capítulo.

A análise das trajetórias de escrita dos estudantes possibilitou confirmar a compreensão da Pedagogia como um campo nos moldes da teoria do Campo de Bourdieu, haja vista que os estudantes forneceram, por meio de seus relatos, elementos que mostram as polarizações nesse espaço social e simbólico de formação docente que se configura como um território de disputas de concepções, a partir das posições e disposições dos agentes em seus vários deslocamentos no campo a fim de manter/obter posições. Esses deslocamentos se expressam nas mudanças de concepções e no desenvolvimento de estratégias de aquisição e/ou ampliação do capital cultural e social pelos agentes, de modo

consciente ou inconsciente. Ao mesmo tempo que buscam a sua ampliação, os estudantes se utilizam do capital cultural e social que dispõem para posicionarem-se ou se reposicionarem socialmente no campo.

Sobre os *habitus* de escrita, foi possível evidenciar que os estudantes incorporam *habitus* de escrita a partir das interações em dois contextos socioinstitucionais de maior influência sobre suas relações com a escrita: a família e a escola. Nesses dois ambientes de trocas simbólicas de capital cultural, os estudantes incorporam disposições relacionadas à escrita. Assim, um(ns) saber(es) ou não-saber(es) escrever se desenvolve no trânsito dos agentes nessas duas instituições. Vale ressaltar que, no contexto das condições socioeconômicas em que vivem, o capital social dos estudantes investigados, em grande parte das vezes fica circunscritos a esses ambientes.

Foi possível formular que existe um *habitus* escritural que se constitui nas interações que se dão nesses dois ambientes. Esse *habitus*, assim como o campo que se distribui em vários polos de posições, é fortemente marcado por disposições polarizadas. Observa-se, nesse sistema disposições, ao mesmo tempo, resistência/persistência, medo/coragem, desejo/demanda, enfim, uma série de disposições aparentemente ambíguas que corroboram a interlocução dos agentes com os campos em que se situam.

Respondendo ao segundo objetivo específico, redigi o sexto capítulo da tese para tratar das interações da formação inicial com as trajetórias de escrita ou incorporações de *habitus* de escrita dos estudantes. Afinal considerei, sobretudo importante, analisar como a formação inicial ou a agência formadora, para ser mais preciso, incorpora os *habitus* de escrita, advindos de suas trajetórias formativas anteriores ao ingresso na universidade.

Neste sentido, corroborando ainda mais a compreensão da Pedagogia como um campo, em termos bourdieusianos, as interações da formação inicial com as trajetórias, também não são uníssonas, pois há dissonâncias nos relatos dos estudantes. Ao mesmo tempo em que os estudantes apontam ações macro institucionais em que são postos em contato com gêneros textuais acadêmicos, muitos veem-se enclausurados (retidos) na universidade em função das dificuldades de escrita do TCC e não há, em nível coletivo na agência formadora, uma preocupação para sanar esse problema.

No tocante às interações micro institucionais, aquelas protagonizadas por professores e estudantes, estes últimos também mostram diferentes posturas de recepção às suas trajetórias de escrita. Relatam situações em que se sentiram tolhidos quanto aos seus modos de escrever ou à exposição de suas dificuldades com a escrita na universidade.

Por outro lado, os relatos também expõem experiências positivas de professores e professoras que empreenderam exercícios de escuta e, em alguns casos até de ausculta, das trajetórias de escrita dos estudantes e de suas necessidades de mediação na sua relação com a escrita na universidade. Estes relatos, tanto os que tolhem como os que estimulam o desenvolvimento da autonomia dos escritores e futuros professores, evidenciam que há um *habitus* escritural, uma trajetória de escrita anterior dos estudantes anterior à universidade, a ser considerada na formação inicial e que esta consideração reverbera na relação deles com a escrita e, por sua vez, na qualidade da formação.

Em consonância com o terceiro objetivo específico de discutir as (re)configurações nos *habitus* de escrita e de docência dos estudantes, a partir da interlocução da formação inicial com as trajetórias de escrita dos estudantes, discuti no sétimo capítulo, os sentidos do ato de escrever e de ensinar a escrita para os estudantes. Procurei retraduzir os sentidos que os estudantes construíram em suas experiências de e com a escrita na universidade. Sobre as experiências, com base no enfoque (auto)biográfico, discorri inicialmente sobre o caráter formativo dessas experiências, tendo em vista as aprendizagens que emanam delas, segundo a narrativa dos estudantes.

Sobre o ensino e aprendizagem da escrita na universidade, no arcabouço de suas aprendizagens por meio das experiências e interações na universidade, os relatos dos estudantes oferecem pistas para a mediação desses processos, apontando para a escuta pela agência formadora, não apenas como um princípio pedagógico importante, mas também como uma necessidade intrínseca da atividade de ensinar.

Assim, escrever na universidade se constitui uma via de desenvolvimento do pensamento autônomo do futuro professor para que possa dar continuidade ao seu processo formativo por meio da ação reflexiva. A escrita na universidade, segundo os relatos dos estudantes, é uma escrita mais rebuscada e criteriosa que exige reflexividade crítica e autonomia. A escrita é também, de modo aparente ambíguo, instrumento de aprendizagem e de ensino para os estudantes. No caso dos pedagogos, constitui um desafio duplo de apropriar-se da escrita nesse sentido mais sofisticado da academia para aguçar a sua ação reflexiva e aprender a ensinar a escrita aos seus futuros alunos, quando da sua atuação profissional doravante nos processos de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos.

Sobre ensinar a escrita, os estudantes expressam algumas angústias ao se imaginarem postos diante dessa tarefa, no entanto, a despeito de um certo sentimento de medo, eles apontam a prática da pesquisa e da reflexão como formas de encontrar saídas

e alternativas para a promoção da aprendizagem da escrita. Nesse ponto, específico, percebi um ganho no sentido da formação de professores pesquisadores e reflexivos, pois os estudantes, apesar de, em certa medida, se angustiarem por não terem uma resposta sobre o método ou a forma mais adequada de ensinar, anunciam o desenvolvimento de uma atitude de busca, de reflexão, de pesquisa.

Não seria isto a configuração ou reconfiguração de *habitus* de escrita e de docência a partir das interlocuções durante a formação inicial? Ora, é no espaço das interações e mediações da formação que os estudantes são confrontados com as suas aprendizagens posturais relacionadas à escrita e ao mesmo tempo são expostos a novas posturas. Assim, sendo o *habitus*, a história impressa nos cérebros e nos corpos dos agentes (BAIRROS, 2011), novas histórias podem estar sendo demarcadas no processo formativo dos escritores e futuros professores, por meio das interações na formação.

Estes achados em resposta às perguntas que formulei nesta pesquisa subsidiam minha proposição de resposta à grande questão mestra da pesquisa que repousa sobre como se dá a relação inicial e as trajetórias de escrita de incorporação de *habitus* de escrita dos estudantes de Pedagogia. Alguns ensaios são possíveis a partir de agora, a princípio em três apontamentos.

Primeiro, esta relação da formação inicial com os *habitus* de escrita se dá em um campo de correlações forças, como na analogia ao jogo a que Bourdieu (2008) recorre ao discorrer sobre o campo literário. Nesse jogo, os agentes em suas posições e disposições, portanto, a partir de seu capital cultural, social e simbólico, jogam, mas nem sempre têm consciência disso. Isso significa que, nesse processo, as disputas ocorrem no encontro intersubjetivo de agentes, que se utilizam de várias estratégias de reconversão de capitais e de tentativas de reposicionamentos no campo. Justamente por essa (in)consciência, torna-se relevante investigar os *habitus* e explicitar muitos paradoxos que permeiam a formação e que, embora possam parecer óbvios, por vezes passam despercebidos.

Em segundo lugar, não menos importante, posso afirmar que existe um *habitus* escritural incorporado pelos agentes nas interações e experiências anteriores ao seu ingresso na universidade que nem sempre é considerado por esta instituição, como agência formadora. Nos relatos em que se expõem posturas sensíveis e de escuta aos *habitus*, foi possível perceber práticas de mediação mais bem sucedidas quanto à superação das dificuldades de escrita. Quando, por exemplo, uma estudante fala da

evolução de sua produção escrita a partir da orientação de sua professora de estágio e que isso significou também a superação de alguns medos desde tempos longínquos de sua trajetória, isto indica que a escuta sensível aos *habitus*, ainda que (in)consciente, têm implicações positivas na formação dos escritores e futuros professores.

Em terceiro lugar, em decorrência dessas respostas, posso sustentar seguramente que acessar, escutar os *habitus* de escrita não é apenas um princípio que contribui para a formação, mas também uma necessidade radical do processo formativo que se pretenda emancipatório. Parafraseando Freire (2007), ensinar exige saber escutar, porquanto é uma especificidade humana e, em sendo a formação humana um processo permanente e sempre inconcluso e inacabado, é preciso um movimento contínuo de busca por entender as múltiplas facetas que a envolve.

Fiz estes apontamentos acima, porém, esclareço que, nessa perspectiva, as respostas não podem ser reducionistas. Como salientei em vários momentos do texto dessa tese, o que apresento aqui não é uma resposta, mas um recorte, um fragmento da realidade, sob um olhar e que, no entanto, é passível de serem feitas muitas outras leituras e releituras deste mesmo recorte dando-lhe outra roupagem.

Feitos esses apontamentos, procurando responder às questões da pesquisa, porém, tão relevante quanto essas respostas acima, são as suas implicações para formação docente, em especial, dos pedagogos. Na condição de pedagogo e agente da formação de novos pedagogos, sinto-me envidado a apontar direções ou encaminhamentos para subsidiar a formação inicial no curso de Pedagogia e dos professores em geral.

Um primeiro Encaminhamento a ser sugerido, a partir dos achados desta tese, é que a agência formadora, ou seja, a universidade, crie ou amplie mecanismos de escuta/ acesso ao *habitus* escritural dos estudantes, pois eles possuem um percurso formativo até ali e ao chegar, precisam dar continuidade a este processo por meio das práticas de escrita, entre outras atividades. As soluções para os problemas e dificuldades existentes não aparecerão por meio de uma varinha de condão, se não pela escuta sensível às trajetórias de escrita dos estudantes. Isto pode se dar tanto por ações coletivas mais amplas como por ações mais localizadas nas relações interpessoais. Em um sentido mais amplo, a realização de oficinas, ateliês e desenvolvimento de projetos envolvendo práticas de escrita na universidade são alguns exemplos de como tais ações podem ser operacionalizadas.

Outro encaminhamento diz respeito à necessidade de se criar ou ampliar espaços/meios de produção escrita que perpassem toda a formação inicial. Não faz sentido dizer que a escrita é importante para a formação de um profissional crítico e reflexivo e que, portanto, os estudantes precisam se apropriar continuamente da escrita, se não lhes forem oferecidas oportunidades de construção de novas formas discursivas (MAGALHÃES, 2004). E a promoção da reflexividade crítica e da apropriação contínua da escrita não pode dar estritamente nos entre as paredes de uma sala de aula. É necessário espaços de compartilhamento e publicização das produções escritas dos estudantes para que recebam *feedbacks*, tenham contato com outras produções e ampliem, qualitativamente, suas competências de escrita.

Uma ação importante nesse sentido, é o estreitamento das relações entre a universidade e a escola ou ainda entre formação inicial e continuada. Tardif (2002) destaca que os professores em exercício, tendo desenvolvido *habitus docente*, têm muito a compartilhar com os futuros professores em formação inicial na universidade.

Nesse sentido, pode ser bastante profícuo o diálogo e sucessivas aproximações entre professores em formação e professores profissionais na escola para a continuidade da aprendizagem contínua da docência, tanto por estes quanto por aqueles. Ações extensionistas que possibilitem a pesquisa e a aprendizagem do ensino são relevantes para fomentar o exercício da reflexão crítica e de apropriação da escrita. A intensificação de ações no âmbito do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência, por exemplo, tende a ser uma importante via de estreitamento da relação entre universidade e, ao mesmo tempo, um mecanismo de aprendizagens para os licenciandos tanto relacionadas escrita quanto à docência.

Uma ação que considero encapsuladora destas ideias e que pode incluir atividades de ensino, pesquisa e extensão é a construção de um observatório de escrita e formação de professores que englobe levantamentos de pesquisa e bancos de dados relacionadas à escrita bem como o registro de ações da escola à universidade relacionadas ao ensino e aprendizagem da escrita. Tenho em mente empreender essa ação e articular diversos cursos de Pedagogia por diferentes agentes de formação para formar uma rede de compartilhamento de ações e projetos nesse sentido.

Em sintonia com as implicações elencadas acima, penso ser possível articulá-las com novas sugestões de continuidade dessas pesquisas. Nesta tese, fiz a escuta da trajetória de escrita de estudantes concludentes do curso de Pedagogia, no entanto, penso

ser relevante também investigar essas trajetórias também no início do curso, antes que tenham tido a influência da formação inicial.

Também penso ser bastante profícua a realização de pesquisa com foco específico nas experiências de escrita durante a formação inicial, principalmente pesquisas longitudinais, a exemplo do que fez Compton-Lily (2018) em um estudo sobre o desenvolvimento do *habitus* escritural de um jovem americano durante o período de dez anos. Estudos longitudinais, nesse sentido, tendem a oferecer a uma visão mais ampla do processo formativo.

Nesta pesquisa, optei por investigar as trajetórias de escrita dos estudantes como forma de visualizar o modo como a formação se relaciona com essas trajetórias. Fiz esta opção por entender que os sujeitos aprendizes têm mais propriedade para discorrer sobre os seus próprios processos de aprendizagem, no entanto, este estudo também poderia ter sido feito sob o olhar dos docentes ou sobre ambos os grupos de agentes protagonistas do ensino e aprendizagem da escrita na universidade: estudantes e professores.

Grosso modo, investiguei a relação entre escrita e formação docente, com foco na relação entre a formação inicial e as trajetórias de escrita dos estudantes e, neste sentido, julgo importante o empreendimento de mais pesquisas sobre esta relação entre escrita e formação docente, pois se trata, a meu ver, de uma relação de interdependência a partir do pressuposto que formulei do entrecruzamento dos aportes teóricos desta tese, de que a escrita é um componente indispensável da formação docente, pois a sua aprendizagem permeia todo o processo formativo chegando, inclusive, a fundir os processos.

Outra possibilidade de investigação diz respeito às trajetórias, especialmente com foco (auto)biográfico, pois o mergulho em narrativas de histórias de vida pode ser bastante profícuo para compreender problemáticas envolvendo tanto a formação docente como a aprendizagem da escrita ou ambas relacionadas. Tenho por certo, atualmente que, se estivesse iniciando atualmente a construção do objeto de estudo desta tese, meu interesse pousaria sobre o interesse de analisar o potencial da escrita (auto)biográfica para os processos formativos, pois esta abordagem que valoriza bastante as subjetividades e, por conseguinte, os processos de subjetivação são bastante férteis para vislumbrar a formação inicial e continuada de professores.

Por fim, penso que, figurativamente que esta pesquisa é como se diz na expressão popular, “apenas a ponta do *iceberg*”, pois há muito que investigar sobre o

ensino e aprendizagem da escrita na universidade como alertam Orlando e Gabbiani(2018). E em se tratando de escrita e formação de professores há uma multiplicidade de questões que podem se desdobrar em inúmeras possibilidades de pesquisa.

Por fim, quero destacar o quanto pude amadurecer durante o longo processo de construção desta tese. Não digo que amadureci porque aprendi muito, pouco ou tudo, mas especialmente pelo fortalecimento da convicção de que sou e serei sempre um aprendiz. Aprendi, definitivamente, que sou aprendiz e, por essa razão, tenho me desvencilhado do sentimento de culpa de não ter aprendido tudo aquilo que convencionalmente se pressupõe que se saiba um doutor.

Não aprendi tudo o que me seria exigido saber no caminho, mas aprendi tudo o que me foi possível aprender no caminho entre os limites e possibilidades que encontrei na trajetória. Aprendi com mais consistência durante a construção desta tese o que aprendi ao longo da trajetória vivida: sou aprendiz, inclusive da poesia e da vida. Por falar em poesia, não posso perder a oportunidade terminar esta tese como a comecei: com versos. E aqui fecho este ciclo com este poema, mais um entre todos aqueles que escrevi nesse ínterim, nessa trajetória, neste ciclo.

CICLOS DE VIDA

Quem começa, um dia termina para ver a missão cumprida.
Quem termina, um dia deu partida.
Há quem pense em dar uma fugida.
De fechar, concluir e esquivar-se, em quase tudo não há saída.
O que é fechar um ciclo, senão perder ou encontrar guarida?
É isto que fazem os viventes: fechar ciclos e festejar, em cada um, a vida.
Com músicas, danças, ou mesmo silêncios, todos passam ciclos de vida.
Nem que seja como um aprendiz que festeja com a poesia vivida. (SOUSA, 2020).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALBUQUERQUE, L. M. B. **Habitus, representações sociais e constituição identitária dos professores de Maracanaú**, Natal – RN: Tese de Doutorado em Educação – UFRN, 2005.
- ALVES, W.F.A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. IN: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- ANASTASIOU L. G. C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino. In: ANASTASIOU L. G. C. & ALVES, L. P., **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para Estratégias de Trabalho em Aula**. 5ª Ed., pp. 11–38). Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- ANASTASIOU L. G. C. & ALVES, L. P., **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para Estratégias de Trabalho em Aula.**, pp. 11–38). Joinville, SC: UNIVILLE, 2005, 5ª edição.
- ARAÚJO, J.; IRINEU, L.M. e TAVARES, M. L. Uma Agenda para o Ensino de Escrita nos Próximos Anos: da Escola à Universidade. In: **A Escrita em Espaços Institucionais: da Escola à Universidade** (pp. 11–16). Campinas,SP: Pontes, 2018.
- AZEVEDO. R.O. M. et.al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.
- BAIROS, M. S. **O habitus e a atuação docente: estudo sobre as conexões entre habitus e trabalho docente**. Porto Alegre: Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da Ação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAZERMAN, C. Criando Identidades em um Mundo Intertextual. In M. DIEB M. H.(org.) **A Aprendizagem e o Ensino da Escrita: Desafios e Resultados em Experiências Estrangeiras** (pp. 115–132). Campinas,SP: Pontes, 2018.
- BECKER, F. ; MARQUES, T. B. I. **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BESERRA, R. C. M. **Aprendizagens da Pesquisa na Formação Inicial de Pedagogos na Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza**. Fortaleza: Monografia de Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Ceará, 2016.

BETTO, F. **Ofício de Escrever**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

BOGDAN, R.;BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU P. Les rites comme actes d'institution. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 43, juin 1982. Rites et fétiches. pp. 58-63. DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1982.2159>

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu. Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação** (pp. 39–64). Petrópolis,RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Uma Sociologia do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação** (pp. 39–64). Petrópolis,RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino (4ª). Petrópolis,RJ: Vozes, 2011, 4ªedição.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, 8ªedição.

BOURDIEU, P. (2008). **Razões Práticas sobre a Teoria da Ação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, 9ªedição.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN** de 20/12/1996.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia** – Resolução CNE, nº 01, do Conselho Nacional de Educação de 15/05/2006.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** – Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04 de 13/07/2010.

BROFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CABRAL, A. P. & TAVARES, J.. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [Online]**, 9, 203–213, 2005.

CACHAPUZ, A. et. al.. **A Necessária Renovação do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2011, 2ª edição.

CARLINO, A. P. **Escrever, ler e Aprender na Universidade**: Uma introdução à Alfabetização Acadêmica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARLINO, A. P. Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. in: **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN**, vol. 12, 2002, pp. 1-16.

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

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva . **Revista Brasileira de Educacao**, Set /Out /Nov /Dez, pp. 5–15, 2003.

COMPTON-LILY. Desenvolvendo o Habitus Escritural: Um Estudo de caso Decenal sobre um Jovem Escritor. In **A Aprendizagem e o Ensino da Escrita: Desafios e Resultados em Experiências Estrangeiras** (pp. 133–176). Campinas, SP: Pontes, 2018.

CRIADO, E. M. Reversão de capitais. In C. CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M.A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, **Vocabulário de Bourdieu** (p. 304). Autêntica, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte: v.27 | n.01 | p.333-346 | abr. 2011.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011, 14ª edição.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015, 10ª edição..

DIAS, A. M. I. Prefácio. In: FARIAS, M. F. (2009). **Atos de Leitura no Ensino Superior**: Discursos e Práticas na Formação Superior. Fortaleza: EdUECE.

DIEB, M. H. Apresentação: uma nova relação com a escrita. In **A Aprendizagem e o Ensino da Escrita**: Desafios e Resultados em Experiências Estrangeiras. Campinas, SP: Pontes, 2018, pp. 11-15.

ESTRELA, A.; SOUSA, O. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 247-267, jan./jun. 2011.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

FARIAS, M. F. **Atos de Leitura no Ensino Superior**: Discursos e Práticas na Formação Superior. Fortaleza: EdUECE, 2009.

- FEBRÔNIO, M. P. G. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa? In: **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.2, p.151-171, jan./jun. 2011.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001, 12^a edição.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos** (8^a, pp. 9–12). São Paulo: Paz e Terra, 1982
- FREIRE, P. . **Professora Sim, Tia Não** (17^a). São Paulo: Olho d'Água, 2006, 17^a edição.
- FREIRE, P. (2007). **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa (36^a). São Paulo: Paz e Terra, 2007, 36^a edição.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008, 47^a edição.
- FURLAN, V. O estudo de textos teóricos. In: **Construindo o Saber - Metodologia Científica**: fundamentos e técnicas, pp. 199–122). Campinas,SP: Papyrus, 19989.
- GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: Ambiente de formação de Professores de Ciências. Ed. Unijuí, 2011.
- GRENFEL, M. (2018). **Pierre Bourdieu**: Conceitos Fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018
- GUEDES-PINTO, A. L. **Práticas de escrita na Formação de Professores**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2015.
- HAINES, R. Filme *The Ron Clark Story* (**O Triunfo - A história de Ron Clarck**). EUA, 2006.
- HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista (35^a). Porto Alegre: Mediação, 2005, 35^a edição.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2018, 17^aedição.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza (9^a). São Paulo: Cortêz, 2011, 9^a edição.
- JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010, 2^a edição.

JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 13(1), 2015.

KID ABELHA. Educação Sentimental II. In: **Educação Sentimental**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1985.

KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 1995.

LAGRAVENESE, R. Filme **Escritores da Liberdade**. EUA, 2007.

LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A. M et.al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIBÂNIO, C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortês, 2010, 12ª edição.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2000, 10ª edição.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.

MACHADO, A. *Campos de castilla*. [s. l.]: Editorial Literanda, 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnx1bnBhc2VvY29uYW50b25pb21hY2hhZG98Z3g6NmFjZTI2ZTA0NWY2Y2ExOQ>. Acesso realizado em 13 fevereiro de 2020.

MAGALHÃES, C. . . (2004). A Linguagem na Formação de Professores Reflexivos e Críticos. In: MAGALHÃES, C. (org.) **A formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, C. (org.) **A formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2004.

MARQUES, M. O. **Escrever é Preciso: O Princípio da Pesquisa**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

MATTE, A. C. F. & ARAÚJO, A. L. O. (2012). A importância da Escrita Acadêmica na Formação do Jovem Pesquisador. (pp. 97–110). In: MOURA, M. A. (org.) **Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis** Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012.

MENEZES, E. A. O.; THERRIEN, J.; -THERRIEN, S. M. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. In: **Educação em Foco** (Belo Horizonte. 1996), v. 18, p. 171-199, 2015.

- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** (28ª). Petrópolis,RJ: Vozes, 2009, 28ª edição.
- MIZUKAMI, M. G. N. E. al. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos - SP: EdUFSCar, 2002.
- MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MORAES, F. **O Uso de Textos na Alfabetização: Formação Inicial e Continuada**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.
- MOREIRA, A.F.B.;SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. F. B. et. al. **Indagações sobre Currículo: Currículo , Conhecimento e Cultura**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MORETTO, V. P. (2000). **Construtivismo: A produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000, 2ª edição.
- MOROZ, M. & GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: Iniciação**. Brasília: Líber, 2006.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 31 jul. 2014.
- MUYLAERT et.al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa **Rev Esc Enferm USP**, 48(Esp2):193-199 2014.
- NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa: Plátano edições Tènicas, 1984.
- OLIVEIRA, C. B.;GONZAGA, A. M. (2013). **Professor pesquisador-Educação Científica: O estágio com Pesquisa na Formação de Professores para os anos iniciais**. Curitiba: CRV.
- OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2012.
- OLIVEIRA-FOROMOSINHO, J. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & KISHIMOTO, T. (org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Fundamentos**. Campinas,SP: Pontes, 2015, 12ª edição.
- ORLANDO, V. GABBIANI, B. (2018, June). La escritura de monografías de grado en humanidades Monograph degree writings in humanities A escrita de monografias de graduação em humanidades. **InterCambios. Dilemas y Transiciones de La Educación**

Superior, 70–77. VOL. 5 n.º 1 (2018).

PASSEGGI, L. Metodologias para a análise e Interpretação de Fontes Autobiográficas: uma análise semântica. In: **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente** (pp. 61–92). São Paulo;Natal: Paulus;EDUFRN, 2008.

PASSEGGI, M. C. Memoriais Auto-bio-gráficos: a Arte profissional de Tecer uma Figura Pública de si. In **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente** (pp. 27–42). São Paulo;Natal: Paulus;EDUFRN, 2008.

PASSEGGI, M. C. Narrar é Humano: Autobiografar é um Processo civilizatório. In: **Invenções de Vidas, Compreensão de Itinerários e Alternativas de Formação** (pp. 103–130). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSOS, C.M. B. **Trabalho docente**: características e especificidades. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/trabalho_docente.pdf Acesso realizado em 27 de março de 2007.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012, 7ª edição.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012, 7ª edição.

SALAZAR-SIERRA, A., SEVILLA-RENGIFO, O., GONZÁLEZ-PINZÓN, B., MENDOZA-ARCINIEGAS, C. E., ECHEVERRI-GUZMÁN, A.; QUECÁN-CASTELLANOS, D., ... LOZANO-RAMÍREZ, M. (2015, May). Lectura y escritura en la universidad: Contribución para reconstruir una historia. **Magis. Revista Internacional de Investigación em Educação** [em linha]. 2015, 8 (16), 51-70 [fecha a Consulta 8 de julho de 2020]. ISSN: 2027-1174. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281042327004>. Acesso realizado em 13 de janeiro de 2020.

SANCHES, E. C. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, F. C. ;MORAES, F. **Alfabetizar Letrando com a Literatura Infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências** (9ª). São Paulo: Cortez, 2009, 9ª edição.

SANTOS, Lulu. Como uma Onda no Mar. In: **O Ritmo em Movimento**, Rio de Janeiro: Wea Records, 1983.

SAPAROLLI, E. C. L. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino? São Paulo: Dissertação de Mestrado em Psicologia social – Universidade de São Paulo, 1997.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p.143-155, 2009.

SEIDL, E. Estratégias/Estratégias de Reprodução. In C. CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A.P.; MEDEIROS (Ed.), **Vocabulário de Bourdieu** (pp. 189–191). Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007, 23ª edição.

SILVA, O. S. F. (2008). Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, 13(14), 39–53. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i14.3007>

SMAGORINSKY, P. ; B. C. N. Ensinando Escrita com materiais Cotidianos: o telefone celular como estímulos para escrever de várias maneiras. In M. H. DIEB (Ed.), **A Aprendizagem e o Ensino da Escrita: Desafios e Resultados em Experiências Estrangeiras** (pp. 179–204). Campinas, SP: Pontes, 2018.

SMITH, S. J. Filme ***Dangerous Minds (Original) Mentas Perigosas***. EUA, 1995.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte- MG: Contexto, 2003.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer e o querer. In: MORTATTI, M. R. L. & FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SOBRINHO, M. D. Habitus, Campo Educacional e a Construção do Ser Professor da Educação Básica. **Revista Inter-Legere**, 4(9), 189–205, número 9 de 2011.

SOUSA, J. E. "**Por Acaso Existem Homens Professores de Educação Infantil?**": Um Estudo de Casos Múltiplos em Representações Sociais. Fortaleza: Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Ceará, 2011.

SOUSA, J. E. **Por Acaso Existem Homens Professores de Educação Infantil?:** Discussões sobre a presença Masculina na Docência com Crianças Pequenas. Curitiba: CRV, 2015.

SOUSA, Edilmar. **O Escrever**. Imperatriz _ MA, 06 de dezembro de 2015. In: Facebook Edilmar Sousa. Acesso em 06 de abril de 2015.

SOUSA, Edilmar. **O Exercício do Olhar**. Fortaleza, 04 de abril de 2017. In: Facebook Edilmar Sousa. Acesso em 04 de abril de 2017.

SOUSA, Edilmar. **O que Está por Trás?**. Fortaleza, 21 de agosto de 2019. In: Facebook Edilmar Sousa. Acesso em 22 de setembro de 2019.

- SOUSA, Edilmar. **Não te Dirão**. Fortaleza, 22 de setembro de 2019. In: Facebook Edilmar Sousa. Acesso em 22 de setembro de 2019.
- SOUSA, Edilmar. **Uns e Outros**. Fortaleza, 25 de outubro de 2019. In: Facebook Edilmar Sousa. Acesso em 25 de outubro de 2019.
- SOUSA, Edilmar. **O que há?**. Fortaleza, 28 de dezembro de 2019. In: Facebook Edilmar Sousa. Acesso em 28 de dezembro de 2019.
- SOUSA, Edilmar. **RE**. Fortaleza, 04 de maio de 2020. In: Facebook Edilmar Sousa. Acesso em 04 de maio de 2020.
- SOUSA, Edilmar. **Ciclos de Vida**. Fortaleza, 11 de janeiro de 2020. In: Facebook Edilmar Sousa. Acesso em 11 de janeiro de 2020.
- SOUSA, José Edilmar de. **Entre Partir e Chegar**. Whatsap: [Grupo gráfí], 15 mar. 2020, 13:45. Uma mensagem de Whatsap.
- SOUZA, R. B. D. (2014). Formas de Pensar a Soiedade: o Conceito de *Habitus*, Campos e Violência Simbolica em Bourdieu. In: **Revista Ars Historica**, pp.139-151, nº 7, Jan./Jun., 2014.
- STOCKMANN, J. I.; PEREIRA, V. A. T. (2017). A Escrita Acadêmica: Desafios do Ato de Escrever na Educação Superior In: EDUCERE - **Congresso Nacional de Educação PUC-PR**, 2017, CURITIBA., 2017. v. XIII. p. 1-10. Anais do **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação - SIRSSE** website: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25027_12171.pdf. Acesso realizado em 22 de janeiro de 2020.
- STREET, B. (2010). Dimensões “ Escondidas ” na Escrita de Artigos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: parábola Editorial, 2014.
- SZYMASNKI, H. (org). **A Entrevista Reflexiva na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva (5ª)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018, 5ª edição.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação profissional (2ª)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas (2ª). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010, 9ª edição.
- THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública [Online]**, Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan./Fev. 2006.
- VANDRÉ, G. (1968). Pra não dizer que falei das flores. **Festival de Música Popular**

Brasileira. 1968, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KdvsXn8oVPY>, Acesso realizado em 27 de janeiro de 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação:** Concepção Dialética-libertadora do Processo de de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **A Construção do Conhecimento em Sala de Aula.** São Paulo: Libertad, 1999, 14ª edição.

ZABALA, A. **Prática Educativa:** Como Ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE -A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OS
ALUNOS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Rua Waldery Uchoa, nº 1, Benfica
CEP: 60020-110 - Fortaleza, CE – Brasil
Telefone: (85) 4009.7676
Fax: (85) 4009.7677

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
OS
ALUNOS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA**

Prezado Estudante de Pedagogia,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “**Docência e Escrita: A Formação no campo da Pedagogia e as construções de Habitus de Escrita pelos estudantes**”. A pesquisa está sendo desenvolvida por José Edilmar de Sousa, aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação do Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

Esse estudo tem como objetivo geral compreender **a relação entre a formação no campo da Pedagogia e as trajetórias em que se constituíram os *habitus* de escrita dos estudantes**. O referido estudo pretende contribuir para o campo da formação inicial de professores no Curso de Pedagogia com ênfase na problemática do ensino da escrita.

O(A) participante da pesquisa não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras, como por exemplo, a possibilidade de se cansar ou algum constrangimento frente a perguntas durante a pesquisa. O(A) senhor(a) será esclarecido em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar a participação abaixo referida, assim como poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A participação na pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

A coleta de dados será mediante entrevistas e análise de memoriais de formação. Os dados coletados poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, reiterando que será resguardada a identidade dos sujeitos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, das quais uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, o(a) senhor(a) pode nos contatar através dos seguintes telefones: (85)987548704 – Pesquisador José Edilmar de Sousa; (85) 981112303 – Professor Messias Dieb – orientador. ou pelos e-mails edilmardejesus@gmail.com , mhdieb@gmail.com ou se preferir, pode dirigir-se à rua Waldery Uchôa, 01, Benfica – Fortaleza – Ce. Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade
_____, fui informado(a) dos objetivos do estudo de
maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Nestes termos, aceito participar da
pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar
minha decisão de aceitar ou recusar-me a participar da referida pesquisa. Recebi uma
cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de
ler e sanar as minhas dúvidas.

Imperatriz MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

Pesquisador responsável

<p>Atenção: Para informar qualquer questionamento durante a participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo. Telefone: (85) 3366.8344</p>
--

**APÊNDICE B - TÓPICOS PARA NORTEAR ENTREVISTAS NARRATIVAS
SOBRE TRAJETÓRIAS DE ESCRITA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

**Sobre a sua trajetória de escrita, poderia discorrer livremente a partir dos
tópicos abaixo:**

- Quem sou eu escritor?
- A escrita na minha vida.
- O período da alfabetização.
- As melhores e/ou piores experiências com a escrita – (tempos para esquecer ou relembrar).
- As pessoas que mais influenciaram na escrita.
- A escrita antes da universidade.
- A escrita na universidade.
- A escrita depois da universidade.

APÊNDICE C – OFICINA COLABORATIVA DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (ROTEIRO)

Objetivo de investigação: apreender os sentidos que os estudantes de Pedagogia atribuem à escrita e à interferência da formação inicial nas suas relações com a escrita.

Objetivo didático: Refletir sobre o processo de apropriação da escrita e sua relação com a construção do Trabalho de Conclusão de Curso.

Procedimentos:

1. Apresentar a proposta aos estudantes;
2. Entregar cópias do termo de consentimento livre e esclarecido para sanar dúvidas dos alunos e assinatura mediante a anuência;
3. Solicitar aos estudantes responderem o que vem à mente quando ouvem a palavra *e escrita e ensinar a escrever*.
4. Solicitar que os estudantes relatem suas facilidades/dificuldades com relação à escrita.
5. Distribuir entre os estudantes, expressões das entrevistas relativas à formação recebida para que discutam em grupos (duplas ou trios) e socializem com os demais.
6. Solicitar aos estudantes que relatem e justifiquem as suas escolhas pelos seus objetos de estudos.
7. Apresentar aos estudantes a estrutura geral de um trabalho científico no campo da educação.
8. Apresentar aos estudantes o Quadro Norteador da Pesquisa (QNP) elaborado pelos professores Júlio Araújo e Messias Dieb para orientar a construção.
9. Preencher o QNP
10. Refletir sobre as estratégias discursivas a serem utilizadas na construção de um TCC ou outros trabalhos científicos.
11. Apresentar lâminas sobre a intrínseca relação entre formulação do problema, referencial teórico, metodologia, resultados, conclusão e comunicação da pesquisa (Morros & Gianfaldoni (2006).
12. Elaborar um plano de escrita do TCC. (organização retórica do TCC) Kock e Elias (2017).
13. Realizar oral e coletivamente uma pequena avaliação da oficina.

14. Dispor momentos para escutas individualizadas ou em pequenos grupos sobre o processo de elaboração do TCC.

APÊNDICE D - SÍNTESES A PARTIR DAS ENTREVISTAS PARA ANÁLISE DOS ESTUDANTES DURANTE A RODA DE CONVERSA

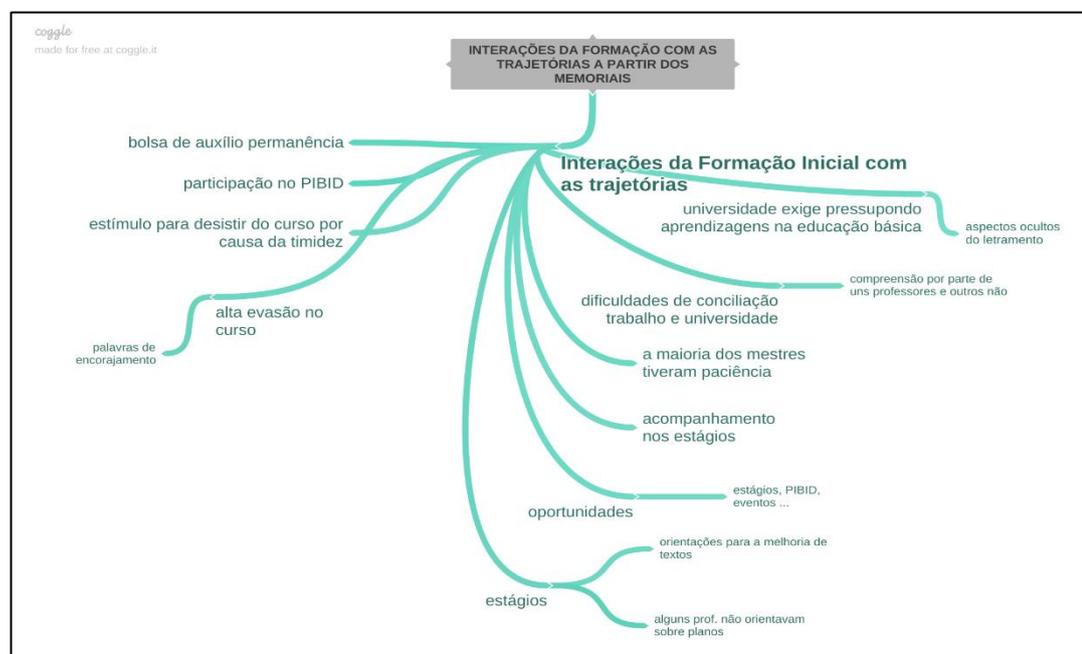
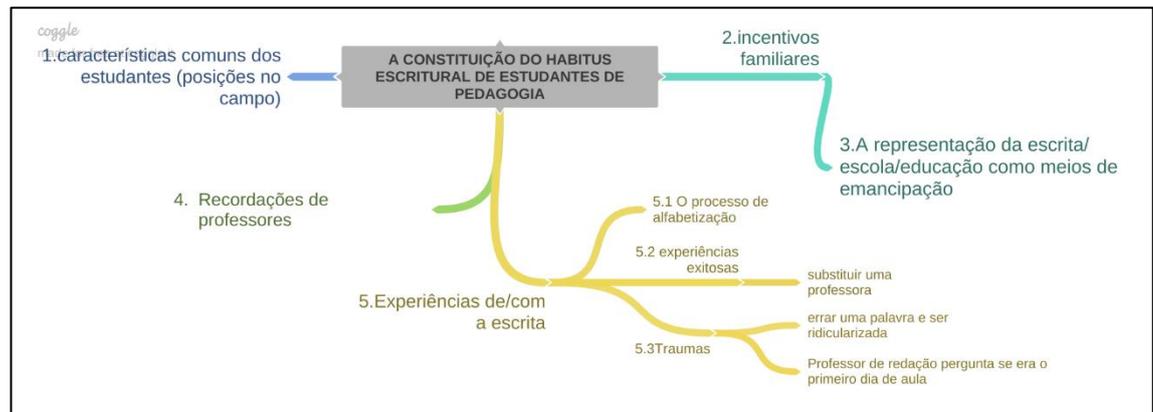
1. Cursando as primeiras disciplinas no Curso de Pedagogia, um aluno demonstra não saber uma questão considerada óbvia como, por exemplo, a diferença entre linhas e laudas e diversos outros saberes necessários ao ato de escrever. Como a universidade pode lidar com situações como esta e outras relacionada à escrita na universidade?
2. Um aluno relata que durante a sua trajetória na Educação básica teve inúmeras experiências exitosas e marcantes. Entretanto, ao chegar à universidade chega a acreditar que não sabe escrever. Como a universidade deve receptionar essa informação e como podemos explicar esse paradoxo.
3. O aluno cursou várias disciplinas em que produziu vários textos acadêmicos, tais como: artigos, resumos, resenhas e avalia que foi bem ao aprender esses gêneros. No entanto, ao chegar ao final do curso, apresenta dificuldades para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, a Monografia. Como podemos explicar esse paradoxo? E como a universidade pode reagir a esta problemática?
4. O professor solicita uma resenha para ser entregue em um prazo de até duas semanas. Na turma, um dos alunos apresenta mais facilidade com a escrita e em dois dias já está com o seu trabalho pronto para entregar. Outro, porém, já quase findando o prazo estabelecido pelo professor, ainda está tentando começar o seu trabalho, embora esteja tentando desde o dia que a atividade foi solicitada. Como o professor deve lidar com essa diferença?
5. Alunos consideram que suas dificuldades relacionadas à escrita na universidade estão ligadas ao fato de não terem sido preparados para escrever no Ensino Superior. Se estão certos os alunos, como deveria se dar esta preparação? Se, pelo contrário, estão equivocados, o que poderia ser feito para amenizar tais dificuldades?
6. Um aluno considera que durante a sua vida escolar, a escrita só foi tratada no Ensino Médio e ainda de forma superficial. E ao chegar à universidade, percebeu que era mais complexo. Percebeu também que era mais fácil para alguns colegas e muito

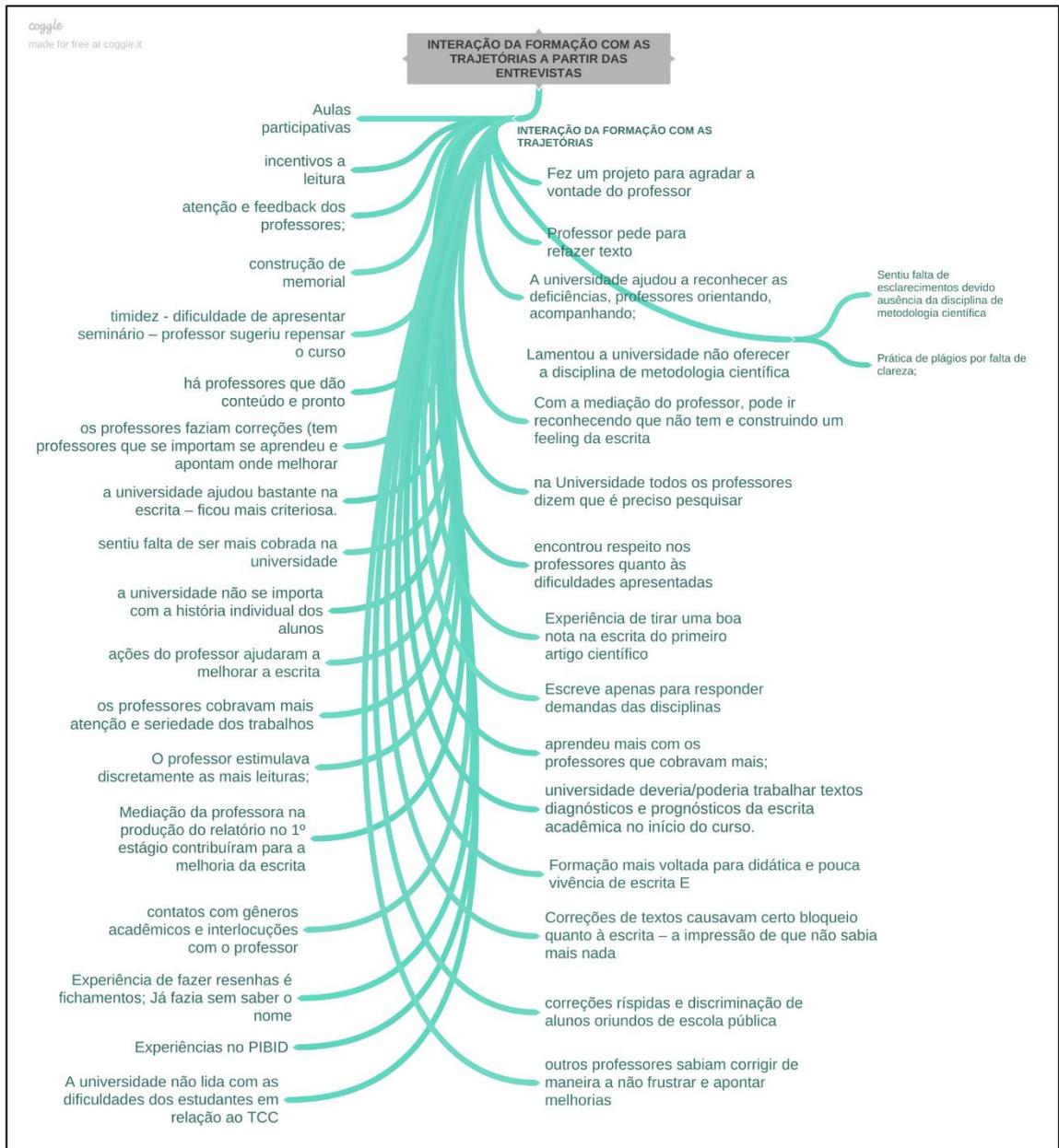
difícil para outros. Para o aluno, essa diferença se relaciona com o fato de ter ou não vivências de pesquisa. Como podemos explicar essas diferenças e como a universidade pode lidar com elas?

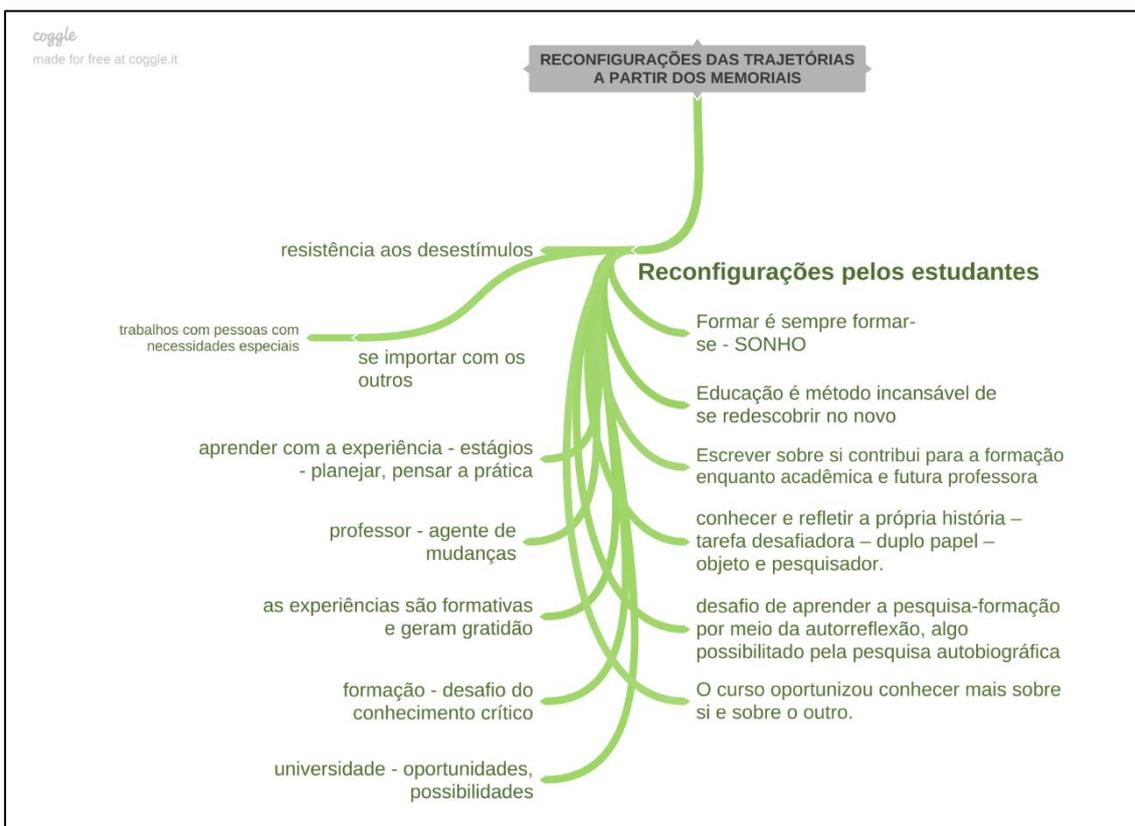
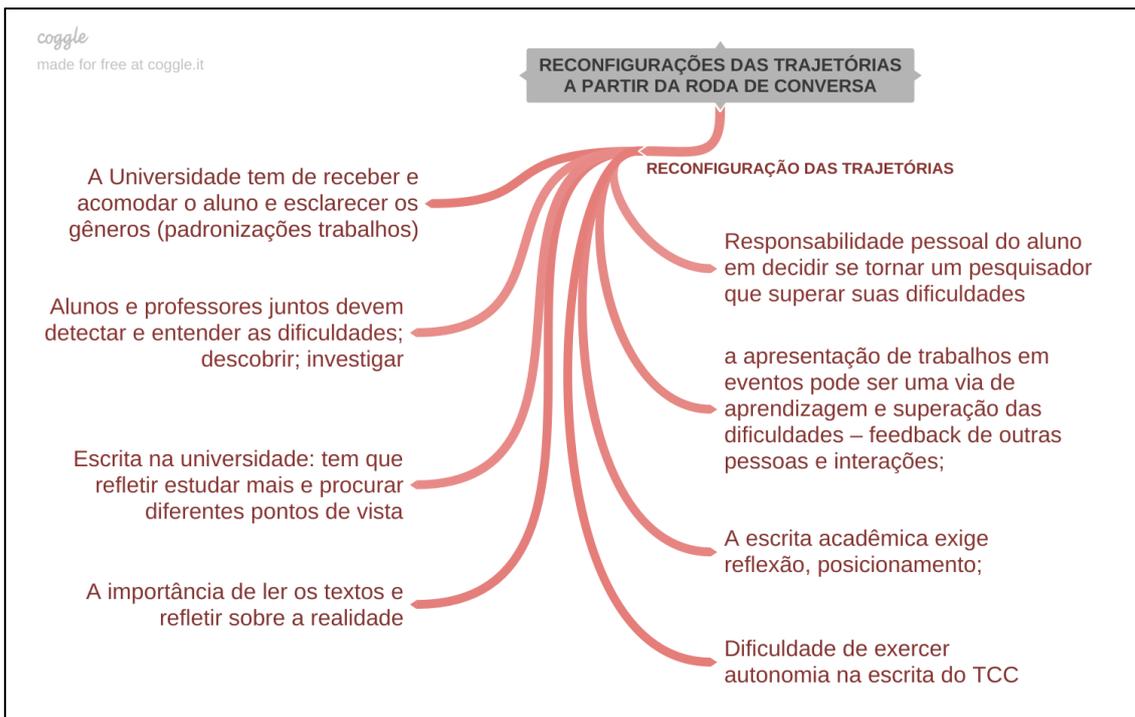
7. Alunos e alunas afirmam que durante a sua trajetória sempre gostavam muito de escrever e escreviam bastante, entretanto, ao chegar à universidade passaram a ter dificuldades com a escrita. Segundo esses alunos, se fossem mais cobrados, talvez não apresentassem tantas dificuldades com relação à escrita. Como podemos explicar isso?

8. Alunos afirmam que, durante a sua vida escolar, na maior parte das vezes, as experiências com a escrita foram mecânicas e apenas para responder a tarefas escolares, tais como: escrever sobre as férias, fazer cópias etc. E ao chegar à universidade, sentiram uma enorme dificuldade de escrever textos em que se esperava que fizessem com mais autonomia. Que explicações e saídas podemos sugerir para superar este problema?

APÊNDICE - E -MAPAS CONCEITUAIS/MENTAIS A PARTIR DA LEITURA DO CORPUS









APÊNDICE F- QUADROS DE CATEGORIAS

QUADRO DE CATEGORIAS DE DISPOSIÇÕES DOS HABITUS DE ESCRITA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	
Categoria	Unidades de significação
INCENTIVOS FAMILIARES	<p>as palavras da mãe sobre o privilégio de estudar e a referência da irmã como já usufruindo desse privilégio; incentivos familiares para a leitura e a escrita por meio de presentes e celebração da festa do ABC como rito de entrada no munda da leitura e da escrita; incentivo da professora de literatura acerca da leitura de obras literárias; (MEM1)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Incentivo dos pais para estudar Língua Portuguesa e Matemática; sabia ler e escrever antes de frequentar a escola; gosta de desenho, por isso faz uso da metáfora no memorial; sempre gostou de ler histórias em quadrinhos, mas não tinha e criou a própria história em quadrinhos MEM 5</p> <p style="text-align: right;">Pai, um dos principais</p>

	<p>influenciadores da leitura; compra de livros infantis (ENTRE09A);</p>
	<p>Escrita: mãe-avó que aprender a ler escrever por meio do MOBRAL; alfabetizada em casa pela mãe-avó e tia-irmã; MEM 19</p>
	<p>incentivos da família para os estudos (ENTRE1F);</p>
	<p>Alfabetizada em casa por uma professora contratada pelo pai na zona onde morava. (ENTRE06)</p>
	<p>Alfabetizada pela mãe que lia muitos livros e incentivava. (ENTRE08A)</p>
	<p>Pai, um dos principais influenciadores da leitura; compra de livros infantis (ENTRE09A);</p>
<p>Escrever como castigo em casa –</p>	

		possível bloqueio (ENTRE11F);
		o pai era um incentivador (ENTRE04H).
		Aprendeu a ler desde cedo com a ajuda da mãe que era professora; ENTRE05
		Escrever como castigo em casa – possível bloqueio (ENTRE11F);
QUADRO DE CATEGORIAS DAS RESSIGNIFICAÇÕES NAS TRAJETÓRIAS		
Categoria	Unidades de significação	
EXPERIÊNCIAS QUE FORMAM	aprender com a experiência MEM 02; as experiências são formativas e geram gratidão (MEM3J); formar é sempre formar-se (MEM7A);	incentivo da professora de literatura acerca da leitura de obras literárias; MEM01; lembrança da professora que tinha cara fechada e acha que bloqueou (ENTRE02)
	conhecer e refletir a própria história – tarefa desafiadora – duplo papel – objeto e pesquisador; (MEM13A); desafio de aprender a pesquisa-formação por meio da autorreflexão , algo possibilitado pela pesquisa	lembrança da professora de alfabetização
		por esforçar-se para alfabetizar (MEM03A); recordação da professora ensinando famílias silábicas; reclamações por não ter a letra bonita (MEM4)

ESCREVER NA UNIVERSIDADE	<p style="text-align: center;">Evoluções na escrita ENTRE 04;</p> <p>despertou para uma escrita mais apurada, mais interpretativa, mais crítica (ENTRE06B) Senso de responsabilidade de que é preciso continuar a prática de escrita (ENTRE0606C)</p> <p>Uma escritora em formação permanente (ENTRE06D); A universidade abrir um caminho, no entanto, para ensinar a escrita precisa se aprofundar muito mais (ENTRE 06G);</p> <p>A escrita tem a marca da identidade do escritor (ENTRE07C);</p> <p>A escrita ajudará a se desenvolver Como professor pesquisador em sala de aula. (ENTRE09F); se ler bastante, facilita escrever (ENTRE09I).</p> <p>Só utilizará a escrita se for cobrada por alguma demanda (ENTRE10D); considera-se uma escritora amadora (ENTRE11B);</p>	<p>afinidade com português, Estudos Sociais, Arte; (MEM18)</p>
		<p>aos 5 anos, já sabia escrever antes de frequentar a escola; lembranças da cartilha da alfabetização da sopa de letrinhas;</p> <p style="text-align: center;">Docência:</p> <p>lembranças da professora que escrevia bastante no quadro de giz para as crianças copiarem. (MEM20).</p>
		<p>experiência traumática no cursinho preparatório para o vestibular o professor pergunta se era o 1º dia de aula (ENTRE04E)</p>
		<p>Experiência traumática com ditado em sala de aula – meia hora de vaia e chuva de bolinhas de papel sem intervenção da professora. (ENTRE05G)</p> <p>a experiência de auxiliar</p>

	<p>escrita como instrumento para desenvolver e prosseguir na carreira acadêmica; ENTRE 11</p> <p>Universos distintos da educação Superior e Educação – necessária articulação; - feiras e projetos científicos TOP 11; necessidade de apresentação e experimentação dos gêneros textuais acadêmicos TOP 22,43;</p> <p>a universidade tem de botar os alunos para produzir e considerar as realidades, diferentes.</p> <p>Reconhecer que existem dificuldades inerentes à produção textual TOP 25,33</p> <p>A necessidade de sair do curso TOP 28B;</p> <p>a necessidade de diálogo, investigação, descobertas TOP34;</p> <p>Escrita que exige reflexão e ver diferentes pontos de vista; TOP 38, 43;</p>	<p>os colegas que menos ou não sabiam ler na alfabetização;</p> <p>substituir a professora na hora de uma reunião;</p> <p>reencontrar a mesma professora 20 anos depois na condição de bolsista do PIBID (ENTRE05H)</p>
		<p>Professora inspiradora na alfabetização; (ENTRE10A)</p>
		<p>Professora de literatura incentivadora no Ensino Médio (ENTRE11A);</p>

	<p>A importância de ler e refletir sobre a realidade TOP 41;</p> <p>se fizer esforço para ler, consegue escrever (ENTRE03C)</p> <p>Responsabilidade e pessoal e autônoma de cada aluno TOP 45;</p>	
<p>ENSINAR A ESCRITA</p>	<p>Insegurança para ensinar a escrita (ENTRE2D); ensinar aprendendo; ensinar com paciência -ENTRE 2E;</p> <p>Escrita – colocar no papel o pensamento e se fazer entender; MEM2F;</p> <p>em relação ao ensino da escrita é importante ir aproximando as crianças dos textos – ENTRE 07;</p> <p>para alfabetizar o professor precisa considerar as particularidades dos alunos e adequar seus métodos. ENTRE 11</p>	
<p>EXPERIÊNCIAS COM PROFESSORES</p>		

EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA/DEMANDAS	Produção textual sempre relacionada a demandas escolares (ENTRE10B)

ANEXO – A PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA E ESCRITA: A FORMAÇÃO NO CAMPO DA PEDAGOGIA E AS

CONSTRUÇÕES DE HABITUS PELOS ESTUDANTES **Pesquisador:** JOSE EDILMAR DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24643319.0.3001.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.809.189

Apresentação do Projeto:

Este projeto consiste numa proposta de pesquisa para o doutorado e parte de inquietações sobre as interlocuções entre as trajetórias de escrita de estudantes de Pedagogia, as suas representações sociais sobre o ensino da escrita e as interfaces com a formação inicial. O objetivo geral é compreender a relação entre a formação no campo da Pedagogia e as trajetórias em que se constituíram os habitus de escrita dos estudantes, considerando as disposições desses habitus, sua incorporação à formação e as representações sobre o ensino da escrita formuladas nesse processo. Com base teórico-conceitual na Teoria do Habitus de

Pierre Bourdieu, na Epistemologia da Prática de Maurice Tardif e nos Novos Estudos do Letramento de Brian Street, propõe-se uma pesquisa com abordagem qualitativa. A pesquisa terá como sujeitos estudantes do Curso de Pedagogia e os dados serão coletados a partir da triangulação de questionários, entrevistas reflexivas e narrativas e observação participante. Para a análise será feita elaboração de um quadro das disposições gerais dos estudantes quanto à escrita, leitura flutuante das entrevistas, categorização de dados das entrevistas e da observação participantes cujos registros serão feitos em diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Neste estudo, nos propomos a sugerir um novo conceito para diagnóstico de hipermedicação no

Continuação do Parecer: 3.809.189

Página 01 de

tratamento da HAS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos.

Benefícios que permitem a melhoria das políticas de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa esta bem elaborada e com todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo

relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	ROTEIRO_OFICINA_COLABORATIVA_ENTREVISTA_REFLEXIVA.pdf	28/11/2019 15:43:17	JOSE EDILMAR DE SOUSA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_ASSINADO.pdf	28/11/2019 15:41:39	JOSE EDILMAR DE SOUSA	Aceito
Outros	ROTEIRO_COM_TOPICOS_PARA_ENTREVISTA_NARRATIVA.pdf	19/11/2019 16:48:14	JOSE EDILMAR DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_TESE_JOSE_EDILMAR_DE_SOUSA.docx	19/11/2019 16:47:18	JOSE EDILMAR DE SOUSA	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/09/2019 18:31:44	JOSE EDILMAR DE SOUSA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA.pdf	20/09/2019 17:38:44	JOSE EDILMAR DE SOUSA	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 3.809.189

Outros	CARTA_DE_SOLICITACAO_DE_APRECIACAO_AO_CEP_UFC.pdf	20/09/2019 17:16:47	JOSE EDILMAR DE SOUSA	Aceito
--------	---	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 24 de Janeiro de 2020

Assinado por:**FRANCISCO NAVARRO****(Coordenador(a))**

Página 03 de

**ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA CHEFIA DA INSTITUIÇÃO
PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA
DO DIRETOR DA
INSTITUIÇÃO**

Exmos. (as) Srs.(as) Membros do Comitê de Ética em Pesquisa da
Universidade Federal do Ceará,

Eu, DANIEL DUARTE COSTA, Diretor do Centro de Ciências
Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) da Universidade Federal do Maranhão

—
Campus de Imperatriz, venho conceder autorização ao pesquisador José Edilmar
de Sousa, CPF: 89507100300, aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação
em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, para realizar a coleta
de dados nesta unidade de ensino, mais especificamente, na turma de alunos
matriculados na disciplina de Monografia, iniciando-se após aprovação do projeto
pelo Comitê de Ética.

A pesquisa refere-se ao trabalho intitulado "Docência e Escrita: A
Formação no campo da Pedagogia e as construções de Habitus de Escrita
pelos estudantes", cujo objetivo geral é compreender a relação entre a
formação no campo da Pedagogia e as trajetórias em que se constituíram os
habitus de escrita dos estudantes.

Esclareço que, caso necessário, em qualquer momento desta pesquisa
poderemos revogar esta autorização, se comprovada qualquer atividade que cause
algum prejuízo a esta instituição.

Nestes termos, concedo autorização.

Imperatriz MA, 19 de setembro de 2019.

Prof. Dr. Daniel Duarte Costa

Mat. SIAPE 1663212

Diretor do CCSST IMPERATRIZ

Daniel Duarte Costa

Diretor do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) da

E 1663212

Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) da

Universidade Federal do Maranhão — Campus Imperatriz