



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LIDIANE JEANE LIMA CEZARIO

**O SENTIDO DA ESCRITA PARA PROFESSORES: TROCAS E CONEXÕES DE
SABERES EM UM CURSO DE EXTENSÃO**

Rio de Janeiro

2022

LIDIANE JEANE LIMA CEZARIO

**O SENTIDO DA ESCRITA PARA PROFESSORES: TROCAS E CONEXÕES DE
SABERES EM UM CURSO DE EXTENSÃO**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
de Janeiro como requisito parcial à obtenção
de grau de Licenciado em Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Almeida Amorim

Rio de Janeiro

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LIDIANE JEANE LIMA CEZARIO

**O SENTIDO DA ESCRITA PARA PROFESSORES: TROCAS E CONEXÕES DE
SABERES EM UM CURSO DE EXTENSÃO**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
de Janeiro como requisito parcial à
obtenção de grau de Licenciado em
Pedagogia

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Almeida Amorim

Professora Convidada: Profa. Dra. Luciene Cerdas

Professor Convidado: Prof. Dr. Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Rio de Janeiro

2022

AGRADECIMENTOS:

Primeiramente a Deus!

Pelo privilégio da vida e saúde, principalmente na conjuntura atual que o mundo vive.

A minha mãe, por ser sempre meu maior apoio e me dar aqueles empurrões duros e necessários. Sem ela eu tenho absoluta certeza que não teria chegado até aqui. Todo o meu amor.

Ao Rogher, por sempre estar comigo com toda sua calma, maestria e parceria me apoiando nos momentos difíceis e aconselhando durante toda jornada. Esteve comigo quando eu entrei e está me assistindo sair.

À minha irmã, tias, avós, sogra e madrinha. Por estarem comigo durante o processo e indiretamente sempre me inspirarem a ser uma pessoa/mulher melhor.

Aos meus amigos que a UFRJ me presenteou. São eles por ordem alfabética: Alex, Amanda, Ana Carolina, Beatriz, Karina e Rithianne. Sem essa rede de apoio extremamente necessária a jornada não seria tão leve. Seguimos caminhos diferentes durante o percurso, porém, no final o carinho e a consideração nunca foram distanciados.

A minha orientadora Professora Rejane Amorim, que nossos caminhos se cruzaram no primeiro projeto “Compartilhando Leituras”, no qual marcou minha formação de maneiras incontáveis. Agradeço pelo convite ao GRAFE e por todo apoio e orientação. Uma inspiração com seu entusiasmo na profissão e nítido prazer na criação de projetos que revolucionam o fazer pedagógico.

Por fim, gratidão a todos os professores que de alguma maneira estão marcados no meu coração. A UFRJ, pelo apoio nos momentos que mais precisei. É uma honra sair Pedagoga desta Universidade aos vinte e três anos.

RESUMO

CEZARIO, Lidiane Jeane Lima. **O sentido da escrita para professores: trocas e conexões de saberes em um curso de extensão.** Rio de Janeiro, 2022, Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos que professores atribuem às suas escritas a partir dos memoriais de entrada em um curso de extensão. O estudo foi realizado por meio da análise de memoriais dos professores da educação básica e estudantes que participaram do Curso de Extensão “Debates em Educação: Escrita e Docência”, realizado em parceria entre a Decania do Centro de Filosofias e Ciências Humanas (CFCH), Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino e Escrita (GRAFE), Projeto Debates em Educação UFRJ e Complexo de Formação de Professores. Os cursistas receberam no momento de inscrição, a solicitação de escrita de um memorial de entrada que reforçava as escritas ligadas com suas trajetórias, contextos, histórias de vida e formação. Em relação aos aspectos metodológicos, a pesquisa de cunho qualitativo, contou com sessenta memoriais como fonte de informação, que são considerados documentos já que contém reflexões, vivências, posicionamentos, histórias de vida, críticas sobre suas experiências como alunos e como professores. Essas escritas foram analisadas à luz de teorizações, especialmente a partir dos estudos de Vygotski (1998), Freire (2018), Passeggi (2010) e Amorim e Castro (2015), o que possibilitou uma análise que compôs quatro categorias que responderam ao nosso objetivo. As categorias destacadas, como resultantes da pesquisa foram as seguintes: 1) A escrita aparece antes da alfabetização formal na escola; 2) A escola limita e incentiva a escrita; 3) Escritas que foram descobertas fora do espaço escolar e avaliativo; 4) Escrever é difícil e isso me motiva a buscar formação. Pesquisar o que dizem os professores, quais os seus sentidos sobre a escrita, amplia a visão sobre as diversas possibilidades de conexão tanto para a formação docente, quanto para as práticas na universidade, além de reforçarem a perspectiva de que necessitamos investir ainda mais em um contexto de escrita criativa e autoral.

Palavras-Chave: Educação, Sentidos da Escrita, Profissão Docente, Cursos de Extensão.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	07
1. FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	10
1.1. Considerações sobre a formação de professores no Brasil a BNCC.....	10
1.2. Desafios para o exercício na formação inicial e formação continuada.....	15
1.3. Definição: Sentidos e Significados.....	21
2. METODOLOGIA.....	24
2.1. Especificação do Curso de Extensão.....	24
2.2. Contextualizando o Curso de Extensão “Debates em Educação: Escrita e Docência”.....	25
2.3. Metodologia da pesquisa.....	29
3. PELAS ESCRITAS, TRAJETÓRIAS E FORMAÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO DA ESCRITA.....	33
3.1. A escrita aparece antes da alfabetização formal na escola.....	34
3.2. A escola limita e incentiva a escrita.....	37
3.3. Escritas que foram descobertas fora do espaço escolar e avaliativo.....	41
3.4. Escrever é difícil e isso me motiva a buscar formação.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	49

INTRODUÇÃO:

A necessidade da construção de um ambiente para articulação entre Universidade, Escola e Políticas Públicas é um tema que precisa ser pensado e construído, visto através de estudos e pesquisas a suma importância da criação de vínculos e conexões entre esses ambientes para a formação inicial e continuada do docente. Nóvoa (2017), destaca "a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional". Com isso, nos leva a reflexão acerca do isolamento que os docentes vivenciam ao ingressarem nas escolas e muitas vezes não encontrarem oportunidades e estímulos de continuidade na carreira. A partir disso, a presente pesquisa discute questões relacionadas aos sentidos e significados da escrita e experiências oferecidas por um curso de extensão proposto pela Universidade e aberto para professores. Porém, é válido ressaltar que o curso tinha como foco, professores alfabetizadores e professores de língua portuguesa, que de alguma forma se relacionassem com o ensino da escrita na escola. Como foi aberta a oportunidade para quem desejasse, docentes de outras disciplinas (matemática, história, física) e estudantes de variados cursos interessados na temática 'Escrita e Docência', acabaram participando

Diante de todo contexto atual em qual vivencia a sociedade, com uma pandemia global que alterou destinos, modificou planos e obrigou uma parcela da população a se reinventar; o curso no qual esta pesquisa foi realizada aconteceu de modo virtual nas noites de terça-feira entre maio e julho de 2021. Ou seja, há inúmeros fatores que poderiam desestimular a participação dos cursistas em ambiente virtual, dentre eles: computador, internet, luz, ambiente e outras instabilidades que poderiam vir a ocorrer. Refletindo acerca dessas dificuldades mostradas aponto uma fala de Nóvoa (2017, p. 1109) que destaca sobre a "desprofissionalização do professorado" que inclui: níveis salariais baixos, difíceis condições nas escolas, intensificação de jornadas de trabalho e remuneração obtida por resultados do desempenho dos alunos. Dessa forma, é notório como essa desprofissionalização citada acima dobra de peso nos tempos de pandemia, em que as escolas fechadas obrigam o docente a fazer de seu domicílio também o seu local de trabalho; trazendo as responsabilidades do processo de ensino e aprendizagem à distância e triplicando suas jornadas de trabalho. Logo, a iniciativa universitária de cursos virtuais mostram significativamente a importância dessa abertura do campo acadêmico para

esses docentes que, vivenciam uma sobrecarga de trabalho e mesmo com as dificuldades trazidas pela pandemia - emocional e física - buscaram participar de um curso para dar continuidade e aprimoramento em suas formações.

O curso de extensão “Escrita e Docência” foi realizado em nove encontros, todos com temáticas relacionadas às práticas de escrita, linguagem e alfabetização. Os encontros eram ministrados por professores participantes do GRAFE (Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa - Fórum de Ensino da Escrita) e coordenado pelo professor Marcelo Macedo Corrêa e Castro (FE/UFRJ). Mesmo o público-alvo sendo focado em professores alfabetizadores e da língua portuguesa, contamos com a participação de estudantes de diversas áreas, professores de outras disciplinas e até de outros estados. É inspirador assistir o entusiasmo e participação dos cursistas durante as aulas - mesmo com todas as dificuldades do modo virtual - com a construção de novos saberes, troca mútua de conhecimentos e vontade de manter-se atualizado. Com isso, remete-se a Freire (1996) quando em muitos escritos fala que somos todos seres inacabados e inconclusos logo, aprendemos, ensinamos e jamais concluímos e conscientes do inacabamento -principalmente na profissão docente-, não nos limitemos e procuremos sempre ir além.

Com o objetivo de conhecer melhor as vivências e trajetórias dos cursistas, foi solicitado no início do curso a escrita de um memorial, um documento que detalhasse memórias da experiência com a escrita no geral, mas principalmente no ambiente escolar. Com a chegada desses memoriais, foi possível compreender os contextos, histórias e trajetórias pelas quais os professores cursistas vivenciaram. Com isso, surgiu o desejo de analisar e pesquisar sobre estas escritas que trazem uma bagagem de experiências sociais, porém todas singulares.

No primeiro capítulo apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores, trazendo referenciais que abrangem formação inicial e continuada; ressaltando o foco do presente trabalho na formação continuada. Construimos uma breve análise sobre a definição de Sentidos e Significados pautados em estudos de Luria (1979) e Vygotski (1998 e 2001), categorias teóricas com as quais trabalhamos na nossa análise

No segundo capítulo contextualizamos o Curso de Extensão “Debates em Educação: Escrita e Docência” articulando com a metodologia utilizada para alcançar o objetivo deste trabalho, cujo propósito foi analisar os memoriais dos professores participantes buscando os sentidos de suas escritas. Trazemos fragmentos dos memoriais e destacamos escola-universidade como eixos imprescindíveis para a formação, que de acordo com Nóvoa (2017) deve-se “pensar

na formação docente como formação profissional universitária” que se realiza em ambos os espaços, que são complementares.

No terceiro e último capítulo, analisamos minuciosamente os memoriais de entrada produzidos e enviados pelos professores/cursistas durante o referido curso. Tais memoriais produzidos individualmente mostram as trajetórias profissionais e histórias de vida desses professores que na articulação discute os sentidos e significados no qual atribuem a suas escritas, conseguimos perceber sobre quais aspectos suas práticas são forjadas, dando relevo ao que os constitui e ao que se mostra mais potente em suas trajetórias.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

1.1. Considerações sobre a formação de professores no Brasil

O tema principal do presente capítulo é a formação continuada, todavia, considera-se pertinente apresentar, ainda que resumidamente, sobre a formação de professores no Brasil trazendo um histórico de como foi constituída, como está presente na legislação/ documentos oficiais e suas alterações apresentadas ao longo dos anos. A partir disso, buscamos a compreensão do surgimento e atribuição da formação continuada na profissão docente.

Saviani (2009) traz um breve contexto histórico mundial, mostrando que a inquietação sobre a formação de professores iniciou no século XVII, porém apenas com o término da Revolução Francesa no século XIX veio a necessidade de instruir os cidadãos, e a partir disso exigiu-se uma resposta institucional sobre “preparar” professores. Dessa forma, surgem as Escolas Normais, sendo a primeira localizada em Paris - França, e logo após em países como Itália, Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha.

Quanto a chegada dessa preocupação com a formação de professores no contexto brasileiro, Saviani (2009) aponta que apenas após a independência, com o também objetivo de instrução populacional emergiu essa necessidade; especificamente após 1827 com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Porém, quanto às Escolas Normais e seus métodos “predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2009, p.144) fazendo com que o foco dos professores era ter domínio de tal conteúdo para “transmiti-los” às crianças, não levando em consideração a base didático-pedagógico.

Nóvoa (2019) mostra que no decorrer da história, as universidades trataram a formação de professores com grande indiferença - principalmente para educadores de infância e das séries iniciais do ensino fundamental - motivo pelo qual até recentemente essa formação ainda eram de responsabilidade das escolas normais de nível médio, “relegaram para segundo plano a formação de professores, mobilizados pelos seus interesses científicos, legítimos[...]” (NÓVOA, 2019, p. 8) Mesmo diante desse quadro, pesquisas apontam que não podemos deixar também de

reconhecer o compromisso de muitos graduandos que se dedicam para o aprimoramento da formação de professores, com seus trabalhos, pesquisas e iniciativas nas redes.

Quando iniciamos esta pesquisa trazendo em primeiro lugar dados sobre a formação inicial para posteriormente adentrar na formação continuada, contrapomos com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96, em que o mesmo prioriza iniciar-se pela formação continuada. Assim como alertado por Castro e Amorim (2015) “O texto se ocupa primeiro da formação continuada e da capacitação, para só depois tratar da formação inicial.” (p.41). Observa-se na LDBEN 9.394/96, o seguinte ponto sobre a formação docente:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996)

Desse modo, ainda no Art. 62 ao chegarmos na leitura do parágrafo 2º que abrange diretamente sobre “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância” sendo apenas no 3º parágrafo a preocupação com a formação inicial de profissionais de magistério, mencionando sobre a mesma que “[...] dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” A partir disso, ressalta-se que a primeira atenção por parte do documento deveria ser dada à formação inicial, já que ao ser ofertada de forma adequada com a qualidade necessária servirá de alicerce para a profissão docente e poderá alterar positivamente os eixos da formação continuada. Observamos abaixo argumentos que mostram quão importante é a prioridade na formação inicial:

Defendemos que nossa atenção se volte para a formação inicial, com base em argumentos de duas ordens. Do ponto de vista político, as universidades deveriam investir vigorosamente na formação inicial de professores, como contraposição a uma política que investe cada vez mais no aparelhamento dos docentes por meio da imposição de pacotes de formação continuada. No que se refere ao plano pedagógico, especialmente se vamos trabalhar com a dimensão experiencial, com o *habitus* de cada um, faz mais sentido investir nisso em uma etapa de formação que antecede o exercício profissional, quando os professores já não podem tão facilmente se expor a processos de transformação em suas bases de atuação. (CASTRO E AMORIM, 2015, p. 51)

A história da formação de professores no Brasil é composta de muitas mudanças e rupturas entre políticas que vão sendo implementadas. A continuidade, a ampliação de um

projeto que supostamente tenha sucesso, é pouco visível, tomando aqui por base o projeto de alfabetização de Paulo Freire nos anos 60, que apesar do virtuoso movimento, acabou.

Permanecendo na discussão sobre formação de professores em tempos atuais, a partir da proposta do curso de extensão que motivou esta pesquisa, cujo foco inicial eram professores alfabetizadores, porém acabamos recebendo docentes de diversas áreas, buscaremos uma discussão agora pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre quais eixos os professores que ensinam escrita devem compreender a partir do documento.

Gontijo, Costa e Perovano (2020) sinalizam que a proposta da criação de uma base não é nova, e já foram vistas iniciativas dos órgãos da educação básica em outros períodos históricos. Porém, apenas na década de 1990 veio a proposição de um currículo comum nacional que passou a ter como objetivo central a construção de metas de qualidade. De acordo com o site da própria BNCC, pelo Ministério da Educação (MEC), o documento ganhou sua primeira versão somente no ano de 2015, após um Seminário que reuniu “assessores e especialistas”, já em dezembro do mesmo ano houve uma mobilização nas escolas brasileiras para discussão do mesmo. Em 2016 é lançada a segunda versão, que logo em seguida começou a ser elaborada uma terceira versão em processo colaborativo com a versão anterior; no entanto, apenas em 2017 a versão final foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada. É válido ressaltar que a BNCC carrega alguns pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), todavia contém mudanças.

Como não é o foco desta pesquisa trazer os fundamentos gerais da BNCC, iremos direto aos pontos destaques para nosso trabalho, que são os eixos que tratam do ensino da escrita. O documento atribui o processo de alfabetização aos anos iniciais do Ensino Fundamental, na área de Linguagens, aparecendo em quatro eixos, que são: “Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/ Semiótica”. (BRASIL, 2017, p.71) e que conforme observado por Gontijo, Costa e Perovano (2020) os campos de atuação em que as práticas de linguagem são realizadas nos dois anos iniciais: vida cotidiana, estudo e pesquisa, artístico literário e vida pública.

Observa-se em alguns pontos um engessamento do ensino visto na BNCC e outros excessos nas teorias que possam não coincidir com muitas realidades escolares; o que explica as inúmeras disputas e críticas que cercam o documento. No entanto, tentaremos um diálogo com os

eixos já citados anteriormente referentes à alfabetização, que traz o seguinte texto sobre os dois primeiros anos do Ensino Fundamental:

[...]nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

(BRASIL, 2017, p.63)

Complementando o trecho acima, o documento mostra como nesses dois primeiros anos do Ensino Fundamental os componentes curriculares devem considerar temáticas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. O que leva os professores alfabetizadores a pensarem também em temáticas atuais e referentes às realidades de suas turmas, fazendo uma melhor adaptação para cada caso. Ainda sobre os anos iniciais, a BNCC foca sobre o aprofundamento das “experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p.89) ou seja, levar em conta o conhecimento prévio da criança em seu ambiente familiar e seus aprendizados na educação infantil. Considerando ainda que, mesmo com seus conhecimentos prévios e convívio com diversas práticas letradas, o documento espera que a criança se alfabetize concretamente nos dois primeiros anos do ensino fundamental e destaca sobre a dificuldade de dominar a escrita do português, definindo como um “um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (BRASIL, 2017, p.90) destacando sobre o que é necessário no processo de alfabetização:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 89)

Retomando os eixos da BNCC anteriormente citados, temos aqui de uma forma mais detalhada : 1) Eixo Leitura/Escuta destaca-se uma ampliação do letramento por meio de

incorporação gradual de leituras em textos a nível de complexidade crescente; cabendo ao professor incentivar leitura compartilhada e independente em diferentes tipos de texto. 2)Eixo Oralidade ocorre um aprofundamento no conhecimento e uso da língua oral, caracterizando interações discursivas e estratégias de fala e escuta; levando o professor a propor discussões intencionais para o estímulo da escuta e interpretação da fala discutida. 3)Eixo Análise Linguística/Semiótica sistematiza a inserção da alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, que será desenvolvida ao decorrer dos três anos seguintes; envolvendo avaliação do sistema escrito, sistema da língua e norma-padrão. 4)Eixo Produção de Textos irá incorporar estratégias para produções textuais com diferentes gêneros de texto; considerando interatividade e autoria nas produções.

Após analisarmos os eixos da BNCC no qual os professores que ensinam escrita devem compreender, trazemos um exemplo prático da própria Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que em seu currículo do curso de Pedagogia conta com as seguintes disciplinas referentes à linguagem: Didática da Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento I e Alfabetização e Letramento II (optativa); essas três espalhadas em nove períodos, ou seja, há um preparo na graduação muito amplo do campo educacional em si, porém pouquíssimo em específico para o ensino da escrita. Sendo o pedagogo o primeiro professor da escrita seria necessário uma formação inicial no qual ao completar a graduação, este profissional saísse melhor preparado para assumir as turmas de alfabetização. Tal qual dito por Castro e Amorim (2015, p.51) “naturalizamos o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura”. Desse modo, observamos os contrapontos nas exigências da BNCC com a graduação em pedagogia que leva o saber educacional ampliado e diversificado, porém com poucas especificidades necessárias e sendo o único contato do graduando em sala de aula através de estágios curriculares, que não são suficientes para os desafios do exercício futuro da profissão. Os fatores citados podem levar o profissional a não ter a confiança necessária para assumir turmas em nível de alfabetização; o que aumenta na procura por cursos de formação continuada com uma tentativa de “conserto” para essas brechas na formação e atualização de suas práticas docentes.

Na reflexão que trouxemos o exemplo prático da UFRJ, que é uma Universidade Federal e possui condições mais favoráveis para a formação já encontramos algumas lacunas para os graduandos; imagina-se nas redes privadas de ensino nas quais são mais propensas para

oferecerem a graduação modalidade de Ensino à distância, o que afasta as interações entre professores e alunos; tornando o ensino ainda menos abrangente. Salientamos este ponto de EAD justamente por estarmos atualmente dentro de uma Universidade Pública vivendo essa experiência - devido ao período pandêmico pelo qual o mundo está passando e torna impossível encontros presenciais - e é notório na prática como prejudica esta falta de contato/interação com os professores para o processo de formativo. Nóvoa (2019, p.9) alertou sobre essa importância em estabelecer relações na formação inicial entre os estudantes e professores da educação básica, o que favorece a inserção destes futuros professores na profissão e nas escolas, nomeado pelo autor de “indução profissional”.

A partir do que foi apresentado com Saviani (2009) em que foram analisados os períodos que tratam a história da formação de professores, tanto como as discussões referentes à LDB 9.394/96 e as relações desta pesquisa com a BNCC afirma-se que a formação de professores no Brasil passou por alterações ao longo dos anos sendo elas de retrocessos e avanços. Fica notório como essa diversidade de formação trouxe como resultado suas fragilidades atuais. Portanto, nota-se como as políticas formativas são tão diversas que acabam não oferecendo um ensino de qualidade para todos justamente por serem desordenadas. Saviani (2009) mostra um quadro descontínuo nas mudanças sofridas pela formação docente ao longo dos anos, mesmo sem haver rompimento, ainda assim a formação de professores não alcançou até o atual momento um percurso satisfatório que constitui a criação de um padrão sólido que prepare firmemente os professores a enfrentarem os problemas educacionais brasileiros.

1.2 Desafios para o exercício docente na formação inicial e formação continuada

No propósito de entender a formação inicial e a formação continuada diversas pesquisas e estudos foram elaboradas, trabalharemos com alguns autores que tratam do tema como Nóvoa (1992 e 2019), Gatti (2008), Verdinelli (2007), Costa (2004), Pardal e Martins (2005), Castro e Amorim (2015) dentre outros. Esses estudos mostram os caminhos traçados pela formação inicial nas últimas décadas e como influenciam no andamento da formação continuada.

Durante os estudos foram observados as críticas dos pesquisadores em relação à visão da formação continuada como um conserto para as lacunas deixadas na formação inicial, uma maneira que muitos encontram para suprir a má formação anterior. Porém, o objetivo da

formação continuada para Pardal e Martins (2005, p.105) é a progressão da carreira e aprofundamento de conhecimentos científicos, como também as necessidades de desenvolvimento profissional e realização pessoal. Conseqüentemente, o objetivo da formação continuada acaba sendo invertido e levado como uma continuação da formação inicial de forma reparadora.

Nóvoa (2019) assinala sobre a evidência de alguns professores necessitarem de uma formação complementar - tanto para disciplinas que atuam ou em práticas pedagógicas - porém, não devemos confundi-la com a formação continuada, que precisa estar presente nas escolas com participação das comunidades profissionais docentes. Outro ponto importante visto por Nóvoa (2019) é sobre o indispensável apoio dos universitários e seus grupos de pesquisa para a boa qualidade da formação continuada, o que não deixa de tornar a escola o principal alvo para o desenvolvimento profissional dos professores (p.11). Em exemplo prático, o curso de extensão “Debates em Educação: Escrita e Docência” estudado nesta pesquisa, foi criado a partir de uma interação entre um grupo de pesquisa composto por professores universitários e graduandos/pesquisadores, tendo seu público como alvo principal os docentes das redes de ensino; tal qual ilustrado no triângulo abaixo:



Fonte: NÓVOA (2019, p.7)

Analisando a importância da escola ser compreendida como lugar de formação docente (COSTA, 2004), uma vez que proporciona um local de análise e troca de prática com seus iguais, promovendo as reflexões das ações e se tornando um campo de estudo para o próprio professor que nela atua através de suas observações e conclusões. Destacamos sobre a formação de professores não ficar restrita no ambiente escolar, e a partir disso entra um dos papéis das Universidades e suas possibilidades de ofertarem cursos de formação continuada, tal qual previsto pela LDB 9.394/96. Assim como o referido curso de extensão universitária desta

pesquisa colocou em prática, cabe a outras Universidades pensarem na elaboração desses cursos de formação docente, tendo ciência da importância de uma formação que começa no ambiente escolar mas não necessita ficar limitado somente a ele.

Estudos apontam que um dos fatores mais desafiantes associados à questão da formação de professores e formação continuada, são os problemas relacionados às condições trabalhistas que cercam a carreira docente, por exemplo: a desvalorização profissional, questões salariais e jornada de trabalho. De acordo com Saviani (2009) os fatores citados prejudicam a ação dos professores e suas formações, resultando em desestímulo pela procura dos cursos referentes à formação docente e continuidade dos estudos. Nóvoa (2017, p.4) também argumenta:

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle.

Além da desvalorização profissional docente, um outro fator foi notado por Castro e Amorim (2015) sobre os recursos financeiros referentes à formação continuada serem superiores comparados aos destinados para formação inicial. Observa-se uma responsabilidade levada a formação continuada, com uma troca de prioridades no âmbito da formação de professores no Brasil. Ou seja, o foco que deveria ser voltado para formação inicial, procurando investir na mesma e preparar os docentes para suas futuras atuações, acaba sendo erroneamente direcionado na priorização da formação continuada; ato que pode ser consequente da normalização da ideia de que a formação inicial por si só é insuficiente.

Como dito anteriormente acerca da formação continuada como progressão de carreira, é necessário que os professores estejam prontos para lidarem com as mudanças e atualizações pelas quais a sociedade passa, sejam elas tecnológicas, econômicas ou sociais. No esforço de acompanhar essas mudanças, surgem demandas que necessitam ser repensadas e atualizadas acerca de seus papéis como docentes. Dentro desse contexto, Costa (2004, p.67) trata da formação continuada para o docente como:

[...] o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós graduação de lato sensu e stricto sensu, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional.

Observa-se novamente a necessidade de repensar a formação inicial de professores, analisando suas pendências para então voltar um olhar cuidadoso para a formação continuada. Intencionando em uma prática criativa, crítica e atualizada em que Costa (2004) salienta a própria escola compreendida como lugar de formação continuada, na qual os responsáveis pedagógicos (professores, orientadores e supervisores) discutam propostas já inseridos no contexto amplo pedagógico, auxiliando assim na busca por soluções.

É importante considerar a reflexão sobre a formação de professores e seus desafios evidentes, principalmente no contexto atual em que a tecnologia se renova a cada minuto e modifica todo um contexto social em velocidade rápida. No entanto, é preciso entrar na discussão sobre até que ponto a formação inicial e continuada devem e/se conseguem acompanhar essas transformações a todo momento, de modo que cada professor - independente da geração - consiga conciliar suas práticas pedagógicas na mesma velocidade no qual todo contexto se transforma na era tecnológica e inovadora. Nóvoa (2019, p.10) argumenta que:

Há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: *os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas*; etc. Compreendem-se estes discursos, sobretudo por parte daqueles que não se conformam com a situação atual das escolas e pretendem abrir novos caminhos. Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e mediocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas. (Itálico do autor)

Destaca-se que essa ideia de atualização constante ligada à formação continuada é dependente de uma série de fatores, incluindo as condições da escola citada acima até os incentivos de progressão de carreira docente. No entanto, os avanços tecnológicos e sociais tornam essa formação uma tarefa ininterrupta e contínua dado que o meio social não para de avançar a todo momento. Porém, é necessária uma análise sobre o limite dessa preparação na formação que visa formar indivíduos críticos e autônomos, tendo o cuidado de não ser utilizada como uma vertente para a formação técnica, que possui a intencionalidade de uma preparação rasa para o mercado de trabalho.

Notamos em alguns estudos que mostram a concepção de “inacabamento” docente de uma maneira positiva, trazendo a ideia do fazer pedagógico em constante busca por novos conhecimentos e aprendizagens; principalmente em ambientes de formação continuada que

promovem a interação com outras realidades docentes. Neste assunto, Barbieri, Carvalho e Uhle (apud VERDINELLI, 2007, p.19) afirmam que:

Independentemente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos e não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.

A partir das reflexões apresentadas acerca da formação continuada e como uma importante aliada para a evolução constante do trabalho docente, ressignificando práticas pedagógicas e favorecendo a construção de novas visões para a aprendizagem, é indispensável aprofundarmos brevemente em sua historicidade ao longo dos anos no Brasil.

Estudos de Andaló (apud ALFERES e MAINARDES, 2011) apontam que o primeiro sinal de preocupação com a formação continuada se iniciou pela metade dos anos 1960, em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) montou uma pesquisa em parceria com os Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que consistia em perguntas focadas para os professores relacionadas às suas opiniões sobre os referidos cursos. Resultou-se nos professores opinarem como insuficiente; apontando suas propostas por uma reforma que favorecesse a implementação de trabalho pedagógico a partir das adversidades e diferentes realidades escolares, sem deixar de considerar o trabalho sobre temáticas práticas de seus próprios interesses. Uma outra parte da opinião dos professores definiu que essas melhorias previstas deveriam ser elaboradas considerando a participação e opinião dos docentes, já que estão envolvidos nas questões práticas do dia a dia de trabalho pedagógico.

Observamos que uma pesquisa realizada no século passado já mostrava essa vontade de participação dos professores no desenvolvimento desses cursos, ressaltando a importância do desejo de quererem levar assuntos concretos de suas realidades para a sala de aula. Nesse contexto, montado inicialmente há cinquenta anos, infelizmente ainda está muito atual já que a participação e opinião dos professores ainda é uma luta no momento presente. Ponderoso notar como naquele cenário os docentes já mencionavam um suposto trajeto de formação continuada que fizesse sentido para suas realidades pedagógicas, tanto na teoria quanto na prática.

Ainda que houvesse iniciado o planejamento da formação continuada nos anos 1960, somente trinta anos depois na LDB 9.394/96 que a lei foi mencionada pela primeira vez.

Lembrando que, existiu uma LDB anterior, de número 5.692/71 que nada abordou sobre a formação continuada em seus artigos, mesmo sendo homologada aproximadamente dez anos depois da pesquisa com professores referida anteriormente nos anos 1960. Com a promulgação da LDB 9.394/96, diversas pesquisas educacionais surgiram sobre o tema, apesar disso, não auxiliam na definição de um conceito concreto de formação continuada. Gatti (apud CASTRO e AMORIM, 2015 p. 43) aponta que:

[...] não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas. Ainda nessa vertente tecnicista, se encontra a exigência de comprovantes de horas de formação continuada aos professores de muitas secretarias de educação, como exigência para progressão funcional.

Atualmente estudos mostram uma similaridade nos conceitos de formação continuada, compreendendo como cursos realizados após a formação inicial que contribuam para a qualificação docente, propiciando trocas seja através da pós-graduação ou até palestras e seminários no geral. No entanto, vale ressaltar que essa formação precisa ocorrer de maneira coletiva estruturada a partir do contexto escolar, na experiência diária com os outros docentes e alunos; caso contrário não haverá sentido para a formação. Candau (apud VERDINELLI, 2007, p.25) enfatiza que:

a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Concluimos, evidenciando que durante a vida e o exercício da profissão docente, o indivíduo se constrói e reconstrói dentro de seu contexto sócio-histórico, nisso vai repensando sobre suas ações pedagógicas levando a uma reflexão crítica da mesma. Essa reflexão contínua ocorre em seu meio de trabalho, porém os cursos de formação podem ser grandes precursores para essa movimentação. Nesse sentido, veremos a formação continuada não apenas como um meio para somatório de títulos, mas sim um ambiente propício para o aperfeiçoamento da identidade docente.

Refletimos dentro do contexto mundial atual em meio ao caos de uma pandemia, que gerou a necessidade de readaptação dos professores não só em suas aulas com os alunos, mas também em suas buscas por novos aprendizados pessoais/profissionais. As ofertas de formações virtuais foram inúmeras, algumas pelo governo dos Estados e Municípios, convênios entre os governos e outras por universidades privadas e públicas. Essas propostas foram muito procuradas pelos docentes, especialmente no segundo ano de pandemia (2021), em que já estavam mais organizados com horários, com o uso das tecnologias, pois já estava de certo modo incorporado em suas práticas docentes no dia a dia.

1.3 Definição: Sentidos e Significados

Os eixos com os quais trabalhamos nesta pesquisa partem de estudos de Vygotsky (1998 e 2001) e Luria (1979) contextualizados em muitos estudos por outros autores. Pensando nas necessidades e demandas dos sujeitos e no mundo o qual os cerca facilita a chegada da compreensão dos Sentidos e Significados de suas escritas, tornando mais evidente os estudos com os memoriais que virão nos próximos capítulos desta pesquisa.

Para maior entendimento dessas questões é importante destacar que o homem, dentro da psicologia sócio-histórica deve ser visto em sua totalidade, “sendo um ser biológico e social que participa do processo de construção da realidade histórica, social e cultural” (Amorim, 2016, p. 25) e que, partindo disso ao entender o contexto no qual o sujeito está inserido facilitará no processo de conhecimento e as influências do ambiente que o cerca. Através da sua cultura configurada pelo seu meio, de forma individual caracteriza seus sentidos temporários, já que o homem está apto a mudança dias após dia, e a configuração desses sentidos é decorrente do ambiente em que está no presente e logo, não é definitiva.

Luria (1979) compreende o homem por seus programas hereditários de comportamento e pelos resultados de suas experiências individuais, no entanto traz uma terceira fonte, vista em “[...]a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem.” (AMORIM, 2016, p.27)

Para esse estudo consideramos o conceito de sentidos trazido por Amorim (2016) em que, ao pensarmos em um indivíduo cercado por sua complexidade, está envolvido com a realidade

de construção e desconstrução a partir de sua historicidade. Sendo esse sentido produzido de maneira social, individual e subjetiva através de uma movimentação constante entre ir e vir com suas relações internas e externas, construindo assim seus sentidos subjetivos. Para melhor compreensão do conceito, Sawaia (2002) enfatiza sobre a importância de entender os sentidos que os sujeitos dão às suas experiências, tendo o sentido como uma parte mais emocionada contida dentro de um significado mais "estável".

Assim definimos, a partir de Sawaia (2002), Luria (1979) e Amorim (2016) o que são os sentidos, e também os significados, que podem ser conceituados por Vygotski (2001, p. 398) como “um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento”. Sentido e Significado acabam formando um par dialético que não podem ser entendidos separadamente, embora sejam diferentes; e para facilitar essa compreensão usaremos o seguinte exemplo prático:

Ao ouvirmos a frase: “um carro passou em alta velocidade”, somos capazes de compreender o que está sendo dito, porém, as imagens que se formam no pensamento de cada pessoa será diferente. O carro pode ter diferentes características para cada um, pode ser novo, velho, esportivo, etc. AMORIM (2016, p. 32)

Notamos no trecho acima como a palavra “carro” na língua portuguesa possui o significado estável atual de um veículo que se locomove por rodas, porém o sentido da palavra carro pode evocar diferenças no pensamento de cada indivíduo que o escuta. Enquanto uns remetem seus pensamentos dando sentido a um carro esportivo do ano em alta velocidade, outros remetem as palavras carro e alta velocidade ao esporte de fórmula 1 que possui tais características; e nesse caminho podem vir a surgir muitas outras produções de sentidos. Nesse contexto, Vygotsky (1998, p. 181) vê o sentido como “a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência”.

Ao falarmos anteriormente sobre “significado estável e atual”, possuímos o intuito de deixar claro que os significados sociais da palavra não são estáticos, os mesmos se alteram de acordo com o contexto histórico e ocorre porque o homem participa de maneira ativa no desenvolvimento de construção social (AMORIM, 2016). Logo, o significado de “carro”, por exemplo, é atual mas não é estático e daqui a um século pode vir a ter outro significado de acordo com o novo contexto histórico/social. Porém, Vygotski (2001, p. 399) argumenta que o

significado da palavra “não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é”.

Observamos que para entendermos as escolhas, as inclinações e o que move uma pessoa é importante que compreendamos os seus sentidos, que nem sempre podem ser racionalizados pois estão ligados também a planos inconscientes. Amorim (2016) afirma que o homem imerso no seu meio social, medeia suas relações através de múltiplas significações, “vistas aqui como a articulação dos sentidos e significados” (p.33). Afirmando o indivíduo histórico como pertencente a si e aos espaços sociais no qual habita, a partir disso vai tocando e afetando em outros espaços diferentes do seu e formando um ciclo de relações sociais.

Aguiar e Ozella (2006, p. 232) pontuam que “ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional”. Logo, notamos que será necessário para dar continuidade nos estudos desta pesquisa acerca dos memoriais recebidos do Curso de Extensão, usarmos como ponto inicial o estudo do significado para então procedermos no conhecimento do sujeito, chegando finalmente aos sentidos que atribuem às suas trajetórias com a escrita e antever como encaminham sua prática a partir desses sentidos.

2. METODOLOGIA

2.1 - Especificação do Curso de Extensão

Neste capítulo será abordada uma contextualização sobre o Curso de Extensão “Debates em Educação: Escrita e Docência”, realizado pelo GRAFE, Debates em Educação UFRJ, Complexo de Formação de Professores e Decania do CFCH/UFRJ assim como será apresentada a metodologia utilizada na presente pesquisa. No entanto, antes de expor esses pontos é indispensável explicitar acerca do Curso de Extensão dentro da Universidade, e para qual público se destinou. Com uma consulta rápida a Resolução Conjunta CEG– CEU (Conselho de Extensão Universitária) Nº 01/2021, Curso de Extensão é definido como:

Art. 3º As ações de extensão terão como público majoritário e prioritário a comunidade externa à UFRJ, serão executadas sob as modalidades normatizadas pelo Conselho de Extensão Universitária da UFRJ e devem atender as diretrizes da extensão universitária sendo primordialmente vinculadas a formação acadêmica do estudante de graduação com o objetivo de produzir impacto junto à sociedade, de forma dialógica. (UFRJ 2021)

A partir desta definição será observado como o Curso de Extensão “Debates em Educação: Escrita e Docência” apresentado nesta pesquisa é considerado como um curso de formação continuada, já que mesmo em âmbito virtual contou com a participação de docentes internos e externos à universidade que se encontram no exercício ou não, graduandos em formação inicial buscando conhecimentos complementares e estima-se que tenha atendido as demandas de educação continuada para os profissionais inscritos e interessados na temática.

Foram feitas análises de pontos e concepções legislativos sobre o Curso de Extensão adentrando na Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno 2/2015 (CNE/CP) que complementa com a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Analisado juntamente com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da graduação de Pedagogia pela UFRJ.

Dentre outras caracterizações, a resolução do CNE/CP 2/2015 considera “a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de

formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.” (Brasil, 2015 p.2)

Relacionado diretamente aos pontos de extensão, o artigo 5º inciso II deixa explicitado sobre uma formação dos profissionais do magistério “como compromisso com projeto social, político e ético” (Brasil, 2015) alegando a importância da valorização, reconhecimento e emancipação dos grupos sociais. Já no artigo 13º, inciso I alínea IV determina 200 horas de atividades teórico-práticas para a formação inicial, com aprofundamento em áreas específicas de interesse do graduando, seja por meio da iniciação científica, iniciação a docência, da extensão e da monitorias, entre outras a depender do Projeto Pedagógico do curso de cada instituição.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em licenciatura de Pedagogia da FE/UFRJ, um documento com cem páginas aprovado no ano 2007 e atualizado em 2015 que possui a seção 14 totalmente dedicada aos trâmites de extensão, define Curso de Extensão como “ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas, e critérios de avaliação definidos” (p.43) cabendo ao graduando participar e contribuir para sua formação pessoal e profissional. Logo, os argumentos expostos baseados em documentos oficiais mostram como Cursos de Extensão propiciados pelas Universidades formam uma via de dupla formação; sendo essenciais para o aprimoramento e crescimento da prática profissional docente, contribuindo para desenvolvimento de trabalhos futuros, propiciando experiências reais da prática aos docentes ainda em formação e importante rede de apoio para docentes já formados somarem e atualizarem suas práticas e conhecimentos, aprimorando cada vez mais esses sujeitos para seus trabalhos em salas de aula.

2.2- Contextualizando o Curso de Extensão “Debates em Educação: Escrita e Docência”

O mencionado Curso de Extensão iniciou em maio de 2021 e teve seu encerramento no final de julho do mesmo ano, contando com 181 inscrições no geral em uma média de 80 participantes que se mantiveram no curso. Ressaltando que, o curso ocorreu de maneira totalmente virtual através de *lives* pela plataforma *Google Meet*, devido ao período pandêmico do vírus covid-19 que pela sua gravidade tornou encontros presenciais totalmente inviáveis. Dessa

forma, toda a equipe de organização se reinventou para tornar possível o andamento do curso, que contava com encontros quinzenais com duração de duas horas por encontro. Somando ao todo uma carga horária de 30 horas.

O curso com seu foco voltado para professores alfabetizadores, também contou com a presença de graduandos e docentes de outras áreas. Dentre os cursistas assíduos, totalizou-se o número de 34 professores da área de educação, 33 estudantes/graduandos da área de educação, 4 estudantes de outros cursos (história, física) e 9 professores de outras áreas. Dentre esse quantitativo, vale ressaltar que 16 participantes eram de outros estados.

Antes do início da primeira aula foi efetuado um pedido para que os cursistas realizassem a escrita de memoriais - um documento que detalhasse memórias e experiências com a escrita no geral, mas principalmente no ambiente escolar, com o objetivo de conhecer melhor e formar uma aproximação com os inscitos. Os referidos memoriais foram entregues e fazem parte do objeto de pesquisa do presente trabalho e serão melhor expostos no próximo capítulo.

Como já dito anteriormente, o curso foi desenvolvido através de uma parceria entre o grupo de pesquisa GRAFE, Decania do CFCH/UFRJ, Complexo de Formação de Professores e o Projeto Debates em Educação, tendo como coordenador geral o Professor Doutor Marcelo Macedo Corrêa e Castro, professor titular da Faculdade de Educação da UFRJ e Decano do CFCH. O intuito foi promover o contato entre professores alfabetizadores com a Universidade e seus docentes, promovendo trocas de conhecimentos com debates e atividades ligadas ao ensino da escrita e práticas docentes.

É válido evidenciar que são poucas ações na Universidade que propiciam essa experiência de contato entre Universidade e Escola Básica, dessa forma em tempos de isolamento social essa necessidade movida pela falta do contato físico e socialização se torna ainda maior; tanto para os graduandos que precisam dessa troca para suas formações, quanto para os docentes que buscam aprimoramento profissional. O que acaba se tornando um ambiente de debates e rede de apoio virtual em tempos difíceis.

O curso virtual foi desenvolvido com a utilização de materiais disponibilizados em uma pasta no *Google Drive* (serviço de armazenamento e sincronização de arquivos) pelos professores mediadores que ofertaram acesso aberto aos cursistas inscitos. Eram encontros espontâneos, caracterizados por trocas e conversas orais e escritas, em que ao final era aberto para dúvidas (pelo *chat* da plataforma) e trocas de experiências. Os nove encontros trouxeram as

seguintes temáticas: Concepções de linguagem e a prática docente; Escrita criativa e literária; Escrita na sociedade; A alfabetização de crianças e as práticas de escrita nos anos iniciais; A alfabetização de Jovens e adultos; A escrita no Ensino Fundamental II; A escrita no Ensino Médio; Práticas de escrita docente e o Encerramento (Avaliação e diálogos).

Participaram da organização do curso cinco extensionistas/graduandos do GRAFE coordenados pela Professora Doutora Rejane Amorim, sendo quatro do curso de pedagogia e um de comunicação social. Cinco extensionistas de variados cursos de graduação da Equipe Debates em Educação, foram coordenados pela técnica em assuntos educacionais Márcia Braz. Antes de cada encontro, eram elaboradas reuniões organizacionais com a equipe que juntamente com os professores responsáveis por ministrarem a aula do dia elaboravam e discutiam questões técnicas. Os cursistas, majoritariamente professores de redes municipais (também de outros estados) e graduandos da área de educação participavam das aulas, desenvolviam atividades, havendo dessa forma, uma grande troca de saberes sobre escrita e docência através dos debates, contribuindo para a formação inicial dos graduandos presentes, como também, para a formação continuada dos cursistas. Logo, foi formada uma via de mão dupla, um curso com duplo objetivo de formação; importantíssimo encontro entre docentes e graduandos para o período remoto que mantém o afastamento social.

Com a finalidade de pensar em práticas pedagógicas, aliando experiências e propondo aumento do repertório sobre as temáticas referentes à escrita e docência, o curso foi extremamente relevante por sua proposta de construção das possibilidades de práticas. As aulas foram ministradas pelos seguintes pesquisadores/docentes: Adriana de Carvalho, Delnice Pereira, Isa Martins, Luciene Cerdas, Marcelo Macedo Corrêa e Castro, Marcelo Maldonato, Márcia Braz, Marta Lima de Souza, Melissa da Costa Clemente, Patricia Baroni, Patricia Fortuna, Rejane Amorim, Rosana de Carvalho, Silvia Ferreira e Tatiana Angelica Carvalho e Erica Resende.

Foram vistos através dos relatos de professores alfabetizadores nos memoriais - que serão expostos no terceiro capítulo - sobre o quão desafiador é ensinar escrita e leitura; contribuindo ao fato de muitos recém-formados assumirem turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental I, muitas vezes inseguros e sem confiança em suas práticas. Trazendo exemplo prático da própria UFRJ, no curso de pedagogia que conta com apenas duas disciplinas obrigatórias nomeadas Alfabetização e Letramento I e Didática da Língua Portuguesa e uma optativa (não obrigatória)

Alfabetização e Letramento II. Com isso, a busca por um curso de formação continuada que trata sobre a temática da escrita se torna maior. Há também numerosos trechos de falas entre os memoriais de docentes já formados que não se sentem confiantes em ministrarem aulas em turmas de séries iniciais do ensino fundamental I, turmas de alfabetização.

Afirma-se que as possibilidades de experiência para trabalho pedagógico que o curso ofereceu foram abrangentes e contribuíram para construção de saberes entre licenciandos e docentes, com ideias práticas que podem ser adotadas desde o Ensino Fundamental I até a Educação de Jovens e Adultos. Os professores pesquisadores que ministraram as aulas e disponibilizaram materiais para leitura sobre as variadas temáticas trabalhadas relacionadas com o ensino da escrita, reforçaram esse aprendizado. Dessa maneira, todos exerceram a troca e conexões de conhecimentos com diálogos e descobrimento de meios para que inovem e repensem suas concepções e formas de desenvolverem suas práticas docentes. A equipe pode proporcionar mesmo à distância e de modo virtual um curso formativo que auxiliou novas possibilidades pedagógicas.

Outro ponto interessante é que todas as aulas do referido curso de extensão estão disponíveis de forma fixa no canal do GRAFE pela plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*, as mesmas foram gravadas e já postadas; tornando acessível os conteúdos riquíssimos para quem se interessar pela temática assistir quando e de onde quiser.

Figura 1: Registro virtual da primeira aula denominada: Concepções de Linguagem e a prática docente, ministrada pelo coordenador do curso Prof. Dr. Marcelo Macedo Corrêa e Castro.



Figura 2: Aula sobre escrita ministrada pela Profa. Dra. Rejane Amorim.

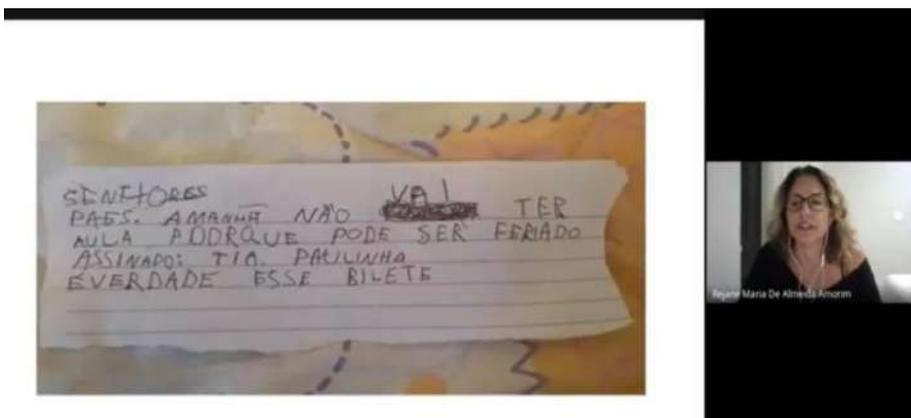


Figura 3: Aula sobre Alfabetização para Jovens e Adultos, ministrada pela Profa. Dra Marta Lima



2.3 A metodologia

O objetivo da presente pesquisa foi analisar os sentidos e significados da escrita de professores alfabetizadores e graduandos inscritos no Curso de Extensão “Debates em Educação: Escrita e Docência” através de seus memoriais de entrada. O pedido desses memoriais foi realizado em maio de 2021, via e-mail, com o seguinte enunciado:

“Para darmos início ao nosso trabalho, vamos lançar mão das possibilidades que nos oferece a escrita do Memorial de Entrada. Como uma marca identitária da escrita acadêmica consiste no

monitoramento da sua forma, embora a escrita do Memorial envolva um grau de liberdade de escolha e de estilo, vamos tentar demarcar alguns limites para o produto final dessa elaboração.

Seus memoriais devem tratar das suas relações com a escrita como um todo, com referência específica ao ambiente escolar. Além disso, pedimos que escrevam sobre suas experiências com o ensino da escrita. Os textos devem conter até mil palavras.”

Ao todo foram analisados sessenta memoriais entregues pelos cursistas, considerados documentos já que contém reflexões, vivências, posicionamentos, histórias de vida, críticas sobre suas experiências como alunos e como professores. Para Passeggi (2010) o memorial pode ser considerado um significativo instrumento para formação docente, por propiciar a “reflexão de si”, possibilitando uma auto análise de suas trajetórias e vivências profissionais enquanto escrevem, um meio do autor se distanciar por um momento para lembrar e rever suas posições ao longo do caminho profissional.

Inicialmente, afirma-se que “(...) metodologia é entendida como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades” (Demo, 1989 apud MARTINS, 2004 p.291) Com isso, a presente pesquisa possui cunho qualitativo, que irá argumentar sobre a análise dos memoriais por meios de percepções, encontrando teorias relevantes que liguem as temáticas particulares e contextualizadas.

Sobre a metodologia qualitativa declara-se que:

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. (MARTINS, 2004, p. 292).

O percurso metodológico traçado, consistiu na chegada dos memoriais via e-mail no mês de maio de 2021, iniciando assim o processo de leituras e releituras minuciosas e aprofundadas dos sessenta memoriais, a procura de temáticas semelhantes/contraditórias, mais emocionadas entre as escritas, observando quais se sobressaíam com maior frequência, ou que possuíam maior carga emocional. Após esse trabalho bastante detalhado, foi dado destaque para temáticas semelhantes/contraditórias e recorrentes, que ao final do exercício de leitura e releitura trechos

desses memoriais puderam ser agrupadas e reagrupadas, de modo que pudéssemos ter um número de categorias que possibilitasse nossa análise. Conseguimos ao longo dessa aproximação desdobrar em quatro categorias; que são: 1) A escrita aparece antes da alfabetização formal na escola; 2) A escola limita e incentiva a escrita; 3) Escritas que foram descobertas fora do espaço escolar e avaliativo; 4) Escrever é difícil e isso me motiva a buscar formação.

Após o agrupamento dos trechos dos memoriais em quatro categorias, destacou-se a análise em um percurso de averiguação com os seguintes passos: 1) Aportes teóricos que trazem similaridades em seus estudos com as experiências descritas nos memoriais; 2) Contextualização da experiência dos sentidos e significados das escritas presentes no memorial; 3) Influência das quatro categorias criadas e suas relações na prática docente.

A experiência do referido Curso de Extensão foi singular e atípica, dado as condições vividas pela sociedade no período de pandemia. As escritas presentes nos memoriais serviram para dar “vozes” aos professores/estudantes que realizaram o curso por escolha individual a partir de suas afeições com a temática exposta e pela vontade de aprimorar práticas docentes durante a participação. Desse modo, propenso ao momento socialmente difícil no qual o curso foi ofertado, a presente pesquisa foca em valorizar a participação destes cursistas que se dispuseram a participar, protagonizando seus trechos de falas o máximo possível; os tornando porta-vozes de suas experiências formativas.

Por motivos de preservação de identidade e como alguns memoriais possuem uma carga íntima e emocional muito forte, preferiu-se não apresentar os nomes dos cursistas/ autores dos memoriais. Desse modo, suas escritas quando expostas durante ao decorrer desta pesquisa, serão representadas pela letra “M” (Memoriais), acompanhada pelo número de ordem de sua chegada, de acordo com o exemplo: “M1”, “M2”, seguindo até o “M60”. Os trechos dos memoriais serão ressaltados a partir de suas semelhanças e contradições apresentadas, portanto, trechos de escritas de determinado cursista podem ser apresentados repetidamente, assim como de outros podem aparecer com menor frequência, ou então, nem chegarem a serem usados.

Freire (2011) relata como foi essencial lembrar e reviver sua trajetória com a leitura e escrita desde a infância para a escrita do seu livro. O mesmo que muitos cursistas fizeram em seus memoriais, resgatando a compreensão crítica de suas trajetórias formativas até o início de suas práticas docentes; analisando a importância da “linguagem e realidade que se prendem dinamicamente”(p.9). A partir disso, pensando na valorização da escrita desses memoriais, o

próximo capítulo da presente pesquisa será dedicado ao protagonismo dessas falas, vindas de docentes/graduandos que confiaram em expor suas trajetórias ao darem entrada no Curso de Extensão.

3. PELAS ESCRITAS, TRAJETÓRIAS E FORMAÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO DA ESCRITA

Neste capítulo o foco é apresentar as análises dos memoriais de entrada dos cursistas (professores alfabetizadores, estudantes) que participaram do curso de extensão “Debates em educação: Escrita e Docência”, de modo a revelar os sentidos e significados de suas escritas. Primeiramente, é interessante dialogarmos sobre a importância do trabalho com memoriais para a formação docente.

Ao realizar o pedido do memorial ainda no processo de inscrição do curso de extensão, a intenção além de usá-los como ferramenta de pesquisa-formação, seria também um meio de conhecermos os contextos nos quais aqueles cursistas estavam inseridos para então entendermos melhor suas demandas. Levando em consideração que “o sujeito é resultado das relações sempre sociais e históricas, e só a partir dessas relações pode ser compreendido.” (REGO, 1995, p.16 apud AMORIM, 2016 p.26) nota-se a importância de um documento (memorial) que trate das relações daqueles sujeitos com a escrita e suas experiências no ambiente escolar desde quando crianças até se tornarem adultos; e que de alguma forma essas escritas estão carregadas de vivências sociais, pessoais e históricas o que facilita o andamento da pesquisa, dado que as circunstâncias do modo virtual dificultaria um relacionamento mais pessoal/proximal com todos os cursistas.

Passeggi (2010, p.1), denomina memorial de formação como “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si”. Logo, vemos como o memorial é um dispositivo que traz consideráveis contribuições para a formação docente, oferecendo a oportunidade de um autoconhecimento do processo formativo e de toda experiência docente, promovendo a construção do pensamento crítico a partir de uma auto-análise de sua própria trajetória.

Ainda que os memoriais dos cursistas tenham sido entregues no momento inicial do curso de Extensão “Debates em educação: Escrita e Docência” observamos através de algumas escritas a necessidade e importância de um curso de formação continuada para os docentes e como o mesmo pode contribuir significativamente tanto para a formação inicial dos graduandos, como também para a formação continuada de professores atuantes em diversas redes de ensino pelo

país; incentivando a reflexão de suas práticas coletivamente e revendo aspectos de suas formações permanentes, que mesmo de modo virtual ocorreram trocas mútuas e significativas para o trabalho docente, que fez o curso como livre escolha.

Quanto às análises dos memoriais elaborados pelos cursistas veremos os sentidos e significados atribuídos a essas escritas repletas de trajetórias/histórias emocionantes e que, mesmo sendo individuais, acabam de alguma forma se assemelhando umas com as outras em certos momentos. São essas semelhanças e contradições de escritas que irão juntamente com os aportes teóricos contemplar esta pesquisa. Sawaia (2002, p. 113) afirma que “precisamos continuar pesquisando para conhecer os sentidos que os sujeitos dão às suas experiências, os comportamentos que adotam em relação a si e aos outros e os sentimentos vivenciados no processo”. E é isso que faremos a partir daqui, mostraremos nesta pesquisa os sentidos e significados dessas escritas através de um estudo minucioso dos memoriais entregues e que foram divididos em quatro categorias de estudo.

3.1 A escrita aparece antes da alfabetização formal na escola

Essa categoria de análise surge a partir de uma semelhança em diversas falas que trazem o fato de terem tido contato de alguma forma com a escrita antes mesmo de frequentarem o ambiente formal escolar. Como foi revelado por Freire (2011, p.11) “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-neqro; gravetos, o meu giz.” A partir disso, destacamos a coincidência na fala de M4:

Meu primeiro contato com a escrita procedeu a partir da observação de mundo, pois a escrita vai além da palavra transcrita em um papel. Moro em um sítio desde pequena, meus pais são agricultores e sempre me estimularam para estudar (...)Usava um tambor velho para copiar os textos, minhas bonecas ou os matos eram meus alunos. (M4)

Nota-se como todo o contexto no qual a criança está inserida é modificado para um contexto que favorece sua aproximação com a escrita antes da escola, M4 mostra que além da observação de mundo houve um estímulo dos pais para que estudasse e então, assim como Freire (2011) apontou sobre o uso de elementos que tinha em seu quintal para o estudo, M4 traz o mesmo levantamento. Observamos como a criança não entra “vazia” na escola, mas sim

carregando um patrimônio social vindo de sua realidade e convivência gerado através de variados estímulos. Outra fala que merece destaque realça a importância da influência familiar no contexto de aproximação da escrita é de M5, que deixa evidenciado: “Meu primeiro contato consciente com a aprendizagem escolar se deu aos quatro anos de idade, quando minha irmã, que tinha onze anos, me ensinou a ler” e ainda nesse contexto de apoio familiar para o ensino da escrita temos a fala de M3:

Posso dizer que o meu contato com a escrita se deu desde criança, bem pequena. Primeiro, eu via minha mãe escrevendo sobre os gastos no caderno (...) Na hora do almoço, por exemplo, ela costumava fazer bilhetes para meu pai e me entregava. Era eu quem levava os bilhetes e a comida até ele (...) Então, depois de muito acompanhar minha mãe, eu passei a fazer o mesmo... (M3)

Ao destacarmos essas falas não significa que necessariamente os pais/familiares são obrigados a pensarem em estímulos e ensinarem as crianças antes de entrarem na escola, contudo, queremos mostrar através de relatos reais e aportes teóricos como o cotidiano pode entusiasmar e oferecer à criança ambientes criativos para a aprendizagem ao ponto de se tornarem marcantes na sua trajetória.

Há famílias que possuem condições de montar brinquedotecas com vastos brinquedos e livros infantis educativos, assim como existem famílias que não possuem as mesmas condições, mas mostram outros meios de estímulos como vistos acima; seja no quintal de casa, nos bilhetes com a mãe ou na aprendizagem com a irmã. Entender que cada aluno está inserido em um contexto social/cultural diferente é essencial para o professor, tendo a ciência que muitas vezes esses estímulos não virão de casa. Dentro disso, Amorim (2016, p. 158) salienta que:

É consenso que uma família que lê, se informa, conversa com os filhos, acompanha seu rendimento também contribui para que a criança desde cedo perceba a importância da escola em sua vida e dê sentido ao que aprende. De maneira que não se pode imputar às camadas populares a responsabilidade pelo fracasso escolar das crianças, julgando que a sua condição o impede de aprender.

De fato, até mesmo sozinha a criança com sua própria curiosidade descobre estímulos para seu desenvolvimento e ao entrar na escola possui a sua bagagem de aprendizagens, (LURIA, 1986, p.143) enfatiza sobre:

[...] A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis na mão e lhe mostra como formar letras (...) podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Observamos como a criança sendo um ser criativo promove sozinha as próprias descobertas quando M4 diz: *“Usava um tambor velho para copiar os textos, minhas bonecas ou os matos eram meus alunos (...)”*, temos uma criança que descobriu a escrita no brincar, explorando materiais do quintal e usando a criatividade para fazer associações como se estivesse de fato em uma escola. Ao brincar, a criatividade é desenvolvida e junto com a imaginação o aprendizado avança cada vez mais, o que nos faz supor que ao chegar na escola ela mostra uma maior intimidade em relação a crianças que não tiveram oportunidade de explorar espaços, brincar e criar e “escrever” livremente.

Em outra direção, analisamos como a influência e o reflexo familiar interferem diretamente na criança. M3 diz que (...) *Então, depois de muito acompanhar minha mãe, eu passei a fazer o mesmo...*” - após ver a mãe escrevendo bilhetes para o pai quase que diariamente, M3 alega ter copiado esse ato dela o que resultou em seu primeiro contato com a escrita. Felizmente, essa foi uma influência positiva que trouxe benefícios para a criança, que como dito anteriormente, a criança é um ser social e entra na escola com seu patrimônio rico de habilidades que favorecem seu desenvolvimento. Vygotski (2001) mostra o sujeito como um resultado das suas formas de relações, e só ao entender essas relações poderá ser compreendido; nisso pensamos como torna imprescindível ao professor alfabetizador buscar conhecer o meio no qual seus alunos convivem para então traçar pontos de partidas que atendam suas demandas. Há alunos que chegarão mais desenvolvidos e outros menos, porém, todos chegarão carregando suas bagagens sociais e aprendizagens oriundas de seu meio.

Um caso atípico dentro desta categoria foi a fala de M11 que relata *“Apesar das dificuldades que minha mãe possui em relação à leitura e a escrita, a maior parte do apoio que tive foi através dela (...)”* percebemos esse caso como muito frequente no nosso meio social, porém pouco falado: quando os pais querem dar aos filhos aquilo que eles próprios não tiveram oportunidade quando crianças, esse é o caso de M11 em que sua mãe apesar das adversidades continuou sendo sua maior rede de apoio. Notamos o sentido dessa fala que faltava conhecimento teórico dessa mãe em relação à escrita para auxiliar o filho, todavia, não faltava o afeto e apoio que são fatores essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Quanto a isso

Wallon (1968, apud ALMEIDA 1999, p. 51) evidencia “(...) a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.” Esse foi um relato de afetividade materno/familiar, mas destacamos como o afeto docente pode gerar uma melhor relação professor-aluno, o que tornará o processo de ensino aprendizagem mais leve e positivamente marcante.

A partir dos trechos lidos dos memoriais desta categoria, concluímos como é de extrema importância o professor atuante - principalmente o alfabetizador - ter a convicção que a escrita aparece antes da alfabetização formal na escola, construindo então uma prática docente no dia a dia baseado na necessidade e realidade de seus educandos. Freire (2014, p.169) afirma que:

é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura do mundo. Daí que a alfabetização, enquanto aprendizado de leitura escrita, da palavra, implique a releitura do mundo (...) o bicho gente, muito antes de desenhar e fazer a palavra escrita, falou, disse a palavra, “leu” a realidade dele.

Notar essas falas repletas de sentidos e significados que por mais que se assemelham continuam sendo únicos, mostra como cada processo é excepcional. Foi visto como o desenvolvimento da escrita é desencadeado por uma série de fatores, e se acompanhado pela família e por educadores de forma adequada tornam um momento marcante e prazeroso na trajetória infantil.

3.2 A escola limita e incentiva a escrita

Além das informações apresentadas na categoria anterior, a partir da análise dos memoriais foi possível observar diversas falas voltadas sobre uma escola que limita e também que incentiva a escrita. Ao notarmos essas contradições dentre os memoriais, tornou-se chamativo como a maioria traz um relato que indica uma escola limitante em relação ao ensino da escrita, dentro das possibilidades oferecidas analisamos como isso torna uma situação marcante de forma negativa nas trajetórias.

Segundo Aguiar (2002, p. 105), “o processo de produção de sentidos (...) pode conter elementos contraditórios, gerando assim sentidos subjetivos contraditórios, que incluem emoções e afetos como prazer e desprazer, gostar e não gostar (...)”. Tal contradição se expressa nesta

categoria na maneira em que alguns enxergam a escola como uma limitante e ao mesmo tempo como um incentivador no processo de ensino da escrita.

Para especificar melhor essas contradições analisadas nas escritas, nota-se como M11 narra sua experiência em: *“A escrita no espaço escolar em minha infância e adolescência era cercada de cópias e ditados quase que diariamente. Palavras sem sentido, soltas e sem conexão com a nossa realidade ou com o nosso interesse.”* A maioria das falas remetem-se para esta falta de produção de sentido da escola em relação ao ensino da escrita e como essa forma de didática docente que prioriza o aprendizado por métodos de cópias e ditados, que para a visão de alguns docentes pode ser um método eficaz, mas em demasia torna uma aprendizagem exaustiva e sem estímulos. Vemos em Freire (2018), sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem não ser um ato mecânico, afirmar que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”* (p. 24). Notando como essa fala de M11 reflete em um sentido negativo sobre o processo de escrita no espaço escolar, digamos que a mesma narra sua experiência cansativa pelo motivo de ser repetitiva, visto que afirma um esquema de fazer cópias e ditados diariamente. Percebe-se um aspecto bem interessante no trecho *“[...] Palavras sem sentido, soltas e sem conexão com a nossa realidade ou com o nosso interesse.”*, trata de quando ainda criança ser exposto a uma aprendizagem fora do contexto, processo cansativo e tedioso, porém não entendemos o motivo e normalizamos como a escola sendo “chata” mesmo. No entanto, atualmente M11 como adulto(a) lembrando desse processo através da escrita do memorial, percebe que o verdadeiro motivo de tudo ser tão tedioso era o fato da escola/professor não oferecer uma aprendizagem condizente com sua realidade e meio social; e dentro disso tudo perdia a conexão, resultando em um desinteresse em massa. Ressaltamos que as vezes sentidos que não notamos no presente/agora, futuramente irão se destrinchar, como M11 que não entendia quando criança, mas na vida adulta percebe o que fez seu processo de aprendizagem na escrita ser tão negativo.

Ao enxergarmos esse contexto sobre criação de possibilidades, observamos na fala de M43: *“Sempre me lembro dos professores que devido ao caos da favela não pedia que relatasse a minha realidade nas escritas, mas pediam para descrever meus sonhos, ideais, desejos de vida, de futuro e apontavam que existia vida fora da comunidade.”* Nesse trecho tocante, analisamos como a proposta do docente de M43 trouxe a sensibilidade de “tirá-la” daquela realidade do caos que nomeia, mostrando através de uma pedagogia esperançosa que há sonhos e solicita que use a

escrita como uma ferramenta de confiança para que a mesma pudesse projetar seus sonhos e metas futuros; procurando mostrar que aquilo não seria eterno, que existia uma vida branda a aguardando. Dayrell (1999, p.18) evidencia:

(...) para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno com um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem.

O sentido da fala de M43 se torna muito significativo justamente por ser contraditório para nós - futuros educadores - que sempre aprendemos sobre a importância de colocar situações da realidade do educando para tornar mais simples seu processo de aprendizagem, porém, vemos agora um outro ângulo: haverá momentos/questões sensíveis em que essa realidade do educando precisará ser deixada de lado mesmo que de forma temporária, para que o processo de aprendizagem se torne além de eficaz, também humano! Quanto a isso Maciel (2001, p. 76), ao ressaltar sobre a criação de uma nova realidade social pelo indivíduo através de significações culturais e suas subjetividades, traz uma contradição que “Vygotski pensava que o homem deveria enfrentar as desarmonias interiores, a dificuldade de viver e conviver, sobretudo estudando a vida”. Percebemos um questionamento entre a fala de Vygotski e a atitude dos professores de M43 que a incentivaram com escritas que “fugissem” do caos de sua realidade; e ao tentar entender esse sentido diversas dúvidas surgem, principalmente sobre em até que ponto como educadores devemos fazer com que nossos alunos enfrentem essas desarmonias da vida ou até que ponto temos que nos sensibilizar de hora ou outra poupá-los, ao menos dentro do espaço escolar dessas realidades pesadas e difíceis? Na busca por um sentido para essa fala, nasce uma contradição que gera uma grande reflexão e que, caberá somente ao professor envolvido no contexto do problema sofrido por aquele aluno, procurar tomar a melhor decisão sobre o momento ideal de trabalhar tal problema ou entender que é hora de produzir um tempo de fuga dele, para que só assim o educando consiga fluir em seu processo. Amorim (2016, p.150) conclui que “A escola também é o meio da criança, também é constitutiva do sujeito. O sujeito também é ator de sua existência e não apenas espectador passivo e reproduzidor de seu lar. É importante ressaltar quanto o próprio olhar do professor interfere no modo de ser e agir do aluno. [...]”

Um outro fator muito interessante se deu a partir da fala de M2, que viu no pedido de escrita do memorial um ponto positivo e carregado da leveza que é uma escrita espontânea,

narrando: “Somos tão direcionados a redações de provas e concursos, na vida adulta, que esquecemos a satisfação da escrita de um texto como esse. É preciso resgatar a escrita como algo natural e fundamental.”. M2 observa a importância de ofertar a oportunidade de uma escrita sem muita burocracia, não estamos tirando a formalidade da proposta do memorial, todavia é notório como a proposta reflexiva dá um contexto de leveza e prazer na escrita, afinal é um tempo de escrevermos sobre a nossa própria trajetória. Não devemos também deixar de lado a perspectiva de que há trajetórias doloridas e talvez não sejam tão fáceis de serem remexidas e escritas.

Há falas que associam seu próprio amadurecimento como um todo (psíquico e físico) aos respectivos amadurecimentos de suas escritas, e tiram a culpa da escola como limitante. É o que vemos no seguinte trecho:

Vivenciei uma escola atenta à valorização da caligrafia, da ortografia e do “correto”. Fui uma boa produtora de textos curtos e simples, textos que de certa forma, atendiam as expectativas dos leitores (corretores, na verdade). Cresci! A própria escola passou a suscitar de mim um texto mais livre, mais autoral, no qual eu estivesse presente enquanto indivíduo pertencente ao texto escrito. (M59)

M59 associa seus leitores como “corretores”, acreditamos que seja sua visão referente aos seus professores, mostrando como produzia de forma a agradá-los e corresponder suas expectativas. É ressaltado o fato de ela ter crescido e a partir disso os textos autorais e livres foram sendo desenvolvidos. A interpretação dessa fala desperta vários sentidos; dentre eles talvez o fato de a escola enxergar crianças maiores/adolescentes como aptos a uma escrita criativa e autoral, enquanto as crianças menores em processo de alfabetização estão mais ligadas à aprendizagem por métodos repetitivos e padronizados. Dado que, já foi explicitado anteriormente nesta pesquisa sobre métodos pedagógicos mais apoiados em cópias e como marcam de maneira negativa as trajetórias. Ferreiro (1992, p. 35) salienta que “[...] entre o olho que vê e a mão que escreve, existe uma cabeça que pensa”, fator no qual deve ser levado em consideração independente da faixa etária, compreender que há uma cabeça pensante e repleta de bagagem cultural/social e é importante que o docente incentive produções autorais desde a infância, que são fatores auxiliares no processo de aquisição do pensamento crítico e liberdade de escrita. Logo, por mais que a fala de M59 remeta ao seu amadurecimento próprio como fator importante para o amadurecimento da sua escrita, não é retirada a culpabilização da escola como

limitante ao pensarmos no sentido acima argumentado. Também notamos que a atitude da escola que se modifica, requerendo textos mais autorais, favorece um espaço de produção mais livre.

Verificamos ao estudar essa categoria como o período de alfabetização torna marcante as trajetórias; contextualizado através dos memoriais lidos sobre a experiências negativas e positivas vividas durante o aprendizado da escrita. Motivo esse que nos instiga a reforçar as perspectivas de ensino autorais e criativas na escola.

3.3- Escritas que foram descobertas por escolhas próprias e espontâneas

Nessa categoria de estudo veremos muitas semelhanças com a primeira categoria. No entanto, um fator diferenciador é que na primeira, denominada “A escrita aparece antes da alfabetização formal na escola”, mostramos relatos da escrita ligados à primeira infância, em que escritas foram descobertas quando ainda crianças e antes de entrarem no espaço escolar. Já nesta categoria trabalharemos com relatos que mostram escritas que foram descobertas fora da escola e também em outras fases da vida, além da infância; ou seja, há relatos que alegam terem descoberto seus talentos e familiaridades com a escrita já na adolescência e até na vida adulta. Dentre eles, M28 afirma que:

Não costumo mostrar muito do que eu escrevo para as pessoas, mas, ano passado, eu participei do e-book do projeto de extensão “Compartilhando Leituras” e fiquei muito feliz por ter sido uma das selecionadas, isso me encorajou a mostrar mais do que escrevo para as pessoas. (M28)

O relato de M28 mostra como foi encorajada a mostrar sua leitura através de um projeto, que por coincidência também foi uma extensão da UFRJ coordenada pela professora Rejane Amorim, na qual também participei como extensionista. O Compartilhando Leituras foi um dos primeiros grupos a se reinventar no período inicial da pandemia, que trouxe essa proposta denominada “Produções em tempo de isolamento”, em que os participantes enviavam suas escritas livres e autorais para participarem do concurso. É gratificante ver um resultado positivo dessa proposta que ecoou coincidentemente agora em um outro projeto de extensão em que tivemos M28 como participante de ambos.

Percebe-se como M28 diz ter uma escrita tímida quando alega não mostrar muito do que escreve para outras pessoas, e viu em um projeto aberto ao público e de modo virtual, uma

oportunidade de expor sua escrita sabendo que sua aparição iria ser pequena. Ao se inscrever e ser selecionada quebrou as barreiras da timidez na escrita que, provavelmente, estavam com ela desde a sua infância. Quanto a isso, Freire (2018 p.83) destaca:

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

A partir desses percursos as experiências em sala de aula incentivarão autonomia e criatividade dos educandos. Há diversos casos como de M28 espalhados pelas escolas, em que alunos possuem talentos que são ofuscados pela timidez, e acabam passando despercebidos pelos docentes e famílias; e quando descobertos somente já na vida adulta, como o caso de M7, que relata essa descoberta somente na vida acadêmica:

Minha relação com a escrita nem sempre foi tranquila. Quando pequena tive dificuldade para aprender a escrever. Sempre com questões de oralidade/escrita correta e memória. Durante toda a minha vivência escolar no Ensino Fundamental, não fui estimulada a ler e muito menos escrever. Foi na escolha do curso superior que esta visão se modificou. (M7)

Nesse trecho de M7, nota-se como ela descobriu a escrita dentro de um espaço formal (curso superior), a diferença é que foi uma escolha autônoma dela, em que escolheu seu curso de graduação por vontade própria e nele sua visão diante da escrita se modificou, tornando-se prazerosa. Verificamos dentre os memoriais recebidos como há raros casos em que o prazer pela escrita se deu na infância e perpetuou até a vida adulta. Geralmente as experiências quando crianças dentro do espaço escolar eram limitadas e mecânicas. No entanto, M28 traz uma exceção ao dizer que *“Desde a infância, gostava muito de ler e comecei a escrever como forma de expressar meus sentimentos e organizar meus pensamentos sobre minhas relações e o que estava acontecendo ao meu redor.”* ressaltando essa relação leitura e escrita que carrega o gosto desde a infância.

Sobre a escrita autoral, está exposto no trecho abaixo como o prazer pela escrita apareceu em suas produções próprias e mais “livres”, que é o caso da monografia; é ressaltado como um trabalho de conclusão de curso possui suas regras e imposições pela universidade, mas o fato de o aluno poder escolher a temática e a metodologia do estudo deixam a escrita mais leve. Como lemos em M61, *“A literatura me fascina, a leitura me envolve e encanta. A escrita autoral ainda*

é um desafio, tenho me dedicado à superação desta barreira. Minhas produções mais relevantes foram minhas monografias.” Aqui observamos como ela dá uma relevância menor a suas outras escritas e considera fortemente suas escritas autorais, que foram as monografias.

Vimos nessa categoria escritas descobertas sem aquela pressão avaliativa. Revelando mais uma vez a importância de incentivar a criatividade e produções autorais desde a infância para que cresçam adultos confiantes de suas escritas.

3.4 Ensinar a escrever é difícil e isso me motiva a buscar formação

Nessa categoria veremos trechos que remetem a dificuldades com a escrita e com o ensino da escrita. O referido curso de extensão atendeu um número grande de professores que relataram não sentirem confiança em alfabetizar; como também graduandos formandos que não se sentem preparados em assumir turmas de alfabetização.

Um trecho marcante foi o de M9, em que demonstra preocupação por já estar no fim de sua formação inicial e ainda assim, se sente despreparada para alfabetizar, completando que:

(...) nunca me interessei pela alfabetização especificamente, mas agora, ao final da minha graduação, com o envolvimento em minha monografia, algo que me desperta novamente o gosto da escrita, comecei a repensar minhas decisões e minha própria formação e o pouco preparo e nenhuma experiência que tenho para alfabetizar outra pessoa. (M9)

Notamos na fala de M9 que o gosto pela escrita retornou com o andamento da sua monografia, observa-se mais uma vez como a escrita autoral torna o ato de escrever mais prazeroso. Dentro desse trecho ainda podemos notar como as lacunas deixadas pela formação inicial prejudicam os futuros docentes, algo que já tratamos neste estudo, quando destacamos como um dos motivos da procura por cursos de formação continuada como uma maneira reparadora. Quanto a isso Castro e Amorim (2015, p.52) alegam que:

(...) pensar em um cenário no qual os professores, ao fim de sua formação inicial, não só estivessem bem preparados para as práticas que os esperam, mas, principalmente, houvessem alcançado um grau de confiança e autonomia que permitisse, ao longo do seu exercício profissional, definir, de forma proativa, como querem continuar sua formação.

Vimos no caso de M9 que na fase final de sua graduação não sente-se preparada para o ensino da escrita, porém ainda dentro desta categoria recebemos falas de professores já formados que afirmam “fugirem” das turmas de alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental) justamente por mesmo formados não possuem confiança para ministrarem aulas nessas turmas.

Sou Professora da rede pública de duas prefeituras da Baixada Fluminense e sempre atuei com os últimos anos do primeiro segmento do ensino fundamental, pois sempre me senti incapaz de alfabetizar, já que não conhecia metodologias e práticas eficazes (M10)

M10 procurou o referido curso de extensão para conhecer e aprender práticas para o ensino da escrita, já que teve acesso insuficiente a elas em sua formação inicial. Observamos esses dois casos semelhantes, ambos sofrendo as consequências dos desfalques deixados nas graduações de Pedagogia, porém em situações diferentes: enquanto M9 ainda está na graduação, M10 já está atuando mesmo sentindo-se despreparada e sua única opção é não dar aulas para as turmas de alfabetização. Freire (1996) relembra sobre a importância do docente em buscar formação: “(...) Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (p.50) Como seres inacabados, devemos ter a consciência da inconclusão e buscar sempre nos aprimorarmos profissionalmente, todavia, não podemos naturalizar terminar a formação inicial ainda despreparados e ver como conserto na formação continuada. Quanto a isso, M51 diz que:

A minha experiência com a escrita é ampla e transformadora. Primeiramente porque mesmo sendo docente nunca estou pronto por completo! É preciso aprendizado e reflexão constante da prática docente e humildade e vontade de sempre querer aprender, respeito com os outros professores em relação ao saber e conhecimento. (M51)

É notório na fala de M51 sua visão otimista na busca por conhecimento, que contextualiza em sua fala valores como respeito, empatia e humildade nessa busca por mais aprendizagem. A escrita é difícil e ensinar a escrever pode ser mais ainda, contudo esse entusiasmo na busca por conhecimento e essa humildade em dizer que não se sente preparado e por isso procurou um curso para aprender, revela essa sinceridade nas falas, que é um ponto positivo para futuras melhorias no ensino brasileiro. Amorim (2016) aborda como o aspecto

emocional e cognitivo deve ser compreendido de forma conjunta, a partir disso, entender o que afeta esses professores e graduandos em suas formações nos ajuda a compreender melhor os sentidos sobre o que os levaram a procurar o referido curso. Como percebemos as motivações e necessidades que os fizeram buscar por um curso que auxilie no ensino da escrita são diferentes e individuais. Vygotski (1993 p.129) diz:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, os nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “porquê” da nossa análise de pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo volitiva

Há casos de professores que possuem suas motivações com a escrita voltada para o uso pessoal, tendo isso como uma necessidade e também para melhor experiência em sala, que é o caso de M53:

Apesar de não possuir uma experiência especificamente falando sobre o ensino da escrita em cursos ou formações ao longo de minha trajetória docente, essa sempre foi uma necessidade de aprendizagens para uso pessoal nos estudos e para poder ser mediadora em minhas turmas sejam dos anos iniciais ou com os alunos dos anos finais. (M53)

Freire (2014) afirma sobre a formação de professores, “Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca” (p.308). Finalizamos essa última categoria ressaltando a importância de buscar formação para continuidade em suas carreiras docentes; porém, sem normalizar sair despreparado do curso de graduação. A responsabilidade e as cobranças são dobradas quando nos referimos aos professores alfabetizadores, afinal são os primeiros responsáveis pelo ensino da escrita e leitura. Nisso há uma pressão da coordenação escolar, das famílias e até dos professores das séries seguintes que pretendem dar continuidade em seus trabalhos. Por isso, deixamos aqui registrado nosso apelo por um aprendizado concreto na graduação de Pedagogia no que se refere ao ensino da escrita, mas consideramos crucial não ter medo de ir além, buscando o aprimoramento da formação e mais aprendizado, afinal, a formação docente é constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da presente pesquisa buscamos mostrar algumas reflexões acerca da formação de professores, principalmente sobre a formação continuada de professores alfabetizadores. No estudo realizado, notamos como ainda há muitas lacunas a respeito da formação continuada e como necessita ser repensada, considerando que até em documentos oficiais como a LDB 9.394/96 não existe clareza sobre as especificidades deste tipo de formação. Por consequência, variados improvisos são criados e nomeados por formação continuada, porém, não são todos que contribuem de forma concreta para o avanço e aperfeiçoamento da prática docente.

Percebemos por meio de relatos reais como existe uma dificuldade no trabalho docente em alfabetizar, tendo em vista ser uma tarefa única e específica e também, como os estudos referentes a BNCC mostram que o documento exige do professor alfabetizador algo que ele não consegue encontrar em sua formação inicial. A partir disso, deixa evidente a necessidade de modificação na formação inicial para que esses futuros professores saiam de fato preparados e confiantes para alfabetizar, tal como na criação de cursos de formação continuada que produzam sentido com a realidade dos educandos e educadores sendo eficazes no ensino da escrita e práticas docentes. No entanto, para serem colocadas em prática essas estratégias referentes às melhorias na formação de professores, é preciso ouvir a opinião dos próprios docentes atuantes, buscando compreender suas demandas e dificuldades no intuito de promover essas mudanças; mas infelizmente isso é inabitual de ocorrer no contexto educacional atual brasileiro.

Os trechos de fala extraídos dos memoriais escritos - em sua maioria - por professores alfabetizadores, são carregados de histórias de vida, experiências, análises e posicionamentos que, da mesma forma que foi um rico material de estudo para esta pesquisa, também poderá ser um grande objeto de estudo para futuros pesquisadores. Para Freire (2018) a escrita de um texto carrega traços que remete a cultura e história de um espaço-tempo específico, permitindo a quem lê compreender fatos ocorridos naquele cenário passado, para então poder ter uma maior compreensão de seu presente. Exemplificando na prática, futuramente todo esse material que foi

produzido será um grande objeto de pesquisa para os interessados em estudar sobre a formação de professores em um período atípico de pandemia mundial.

Vygotski (2001, p. 41) aponta que “Ao transformar se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”, a partir disso relembramos que os sentidos e significados trabalhados ao longo desta pesquisa não podem ser vistos como estáticos e imutáveis, já que poderão ser facilmente alterados conforme as novas experiências de vida, visões de mundo, processos e contatos sociais que serão ainda vividas por esses participantes que escreveram os memoriais.

A criação do curso referido nesta pesquisa, se fez em um contexto do segundo ano de pandemia no qual esses docentes e graduandos participantes já estavam mais “acostumados” com o trabalho remoto e distante, fator que favoreceu grandemente o andamento tranquilo do curso. Mesmo de modo virtual, procuramos manter um espaço formativo baseado na troca, diálogo e construção da identidade docente com autonomia. Freire (2018) destaca sobre a prática educativa ser “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (p.54). Destacamos como a intenção da prática educativa do referido curso buscou agir como um serviço de mudança, oferecendo também uma melhor experiência crítica aos participantes.

Além dessa experiência crítica e busca por ampliação de autonomia, através das aulas assistidas outras contribuições foram oferecidas a esses cursistas, tais como: novas práticas para ensino da escrita em diferentes modalidades; importância de refletir sobre sua própria prática e trabalho; construção de novos conhecimentos; pertinência do estudo teórico sobre as origens da escrita até os dias atuais; escrita criativa e literária; escrita no meio social; importância da formação permanente; troca e interação entre os pares, dentre outras diversas contribuições.

O curso de extensão buscou valorizar a realidade do professor, porém não contávamos com a presença de docentes vindos do país inteiro - ponto positivo do modo remoto -, contudo, acreditamos que o curso atendeu a essas demandas de professores que vivem em outros contextos educacionais de seus estados. Valorizamos grandemente a participação de cada docente presente; ao vivenciarmos um momento de perdas, medos e incertezas ter a iniciativa de buscar esse aprimoramento docente através do curso merece destaque. Do mesmo modo que, devemos enaltecer a iniciativa de todos os professores universitários que se dispuseram em participar da oferta desse curso, o qual proporcionou grande troca de práticas docentes e experiências sobre o ensino da escrita.

A intenção desta pesquisa previa um foco, centrado na formação de professores e na importância dessa união entre universidade e professores das redes; vimos neste curso aqui referido a oportunidade de oferecer aos participantes o movimento de escrever sobre suas trajetórias com o ensino da escrita. Afirmamos que reviver esses momentos através de sessenta relatos e buscar ali seus significados e sentidos em cada indivíduo foi uma experiência significativa e prazerosa na construção desse estudo. Não podemos deixar de ponderar que houve uma resistência inicial, em que não recebemos muitos memoriais, mas ao adentrar no curso e com uma certa insistência sobre o quão importante seriam aquelas escritas, recebemos uma quantidade maior e repleta de relatos carregados de sentimentos nas diversas histórias. Infelizmente ainda há essa resistência quando o assunto é a busca por formação, mas não devemos culpabilizar os professores que estão desgastados e ainda desvalorizados, nem sempre encontrando vigor suficiente para o aprimoramento profissional. Dentro disso, cobrar a implementação de políticas públicas concretas e objetivas ainda é um desafio no ano de 2021, assim como a melhoria no piso salarial docente, infraestrutura das escolas públicas e resolução dos desfalques deixados na formação inicial; assuntos que se perpetuam por anos e nunca são encaminhados de fato. Se todas essas reivindicações fossem atendidas com seriedade e respeitabilidade, hoje teríamos um contexto educacional desenvolvido e de qualidade; no entanto, tal meta ainda está distante da nossa atual realidade, mas seguiremos esperançosos na luta por mudanças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. **Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M, FURTADO, O. (orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 95-110.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE, Maringá, UEM, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf> Acesso em 11. Nov. 2021.
- ALMEIDA. Ana Rita. **A emoção na sala de aula**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- AMORIM, Rejane. *Psicologia Sócio-Histórica: O Processo de Constituição do Sujeito*. In: AMORIM, Rejane. **Os Sentidos e significados do sucesso escolar**. Rio de Janeiro: 2016. P.25-36. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/13098/1/RAmorim.pdf> Acesso em: 30 mai. 2021.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 1996**. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno**. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 05. Jul. 2021.
- CASTRO, M.; AMORIM, R. .; CERDAS, L.; et al. **Ensino da Escrita da Alfabetização ao Curso Superior**. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2019. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/13010/1/CastroAmorim.pdf> Acesso em: 22. abr. 2021.
- CASTRO, Marcelo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida**. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 35, n. 9, p. 37-55, jan./ abr.,2015.
- COSTA, Nadja Maria de Lima. **A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES – NOVAS TENDÊNCIAS E NOVOS CAMINHOS**. *HOLOS*, [S.l.], v. 3, p. 63-75, dez. 2007. ISSN

1807-1600. Disponível em:
<<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48/52>>. Acesso em: 07 dez. 2021.
DAYRELL, Juarez, (1999). **Juventude, grupos de estilo e identidade**. Educação em Revista, n° 30, p. 25-39, dez.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Org Ana Maria Araújo Freire, 1. ed, Rio de Janeiro/São Paulo. Paz&Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 56. ed, Rio de Janeiro/São Paulo. Paz&Terra, 2018.

GONTIJO, M; COSTA, D; PEROVANO, N; **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Pro-Posições [online], Campinas. 2020, v. 31 , e20180110.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0110>> Acesso em: 26 Ago. 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, v. I.

MACIEL, I. M. **Vygotsky e a construção sócio-histórica do desenvolvimento**. In: MACIEL, I. M. (org.). **Psicologia e Educação: novos caminhos para formação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, pp. 59 - 77.

Martins, Heloisa Helena T. de Souza **Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa** [online]. 2004, v. 30, n. 2 , pp. 289-300. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>> Acesso em: 05. Jul. 2021.

NOVOA, Antonio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843> Acesso em: 04. abr. 2021.

NOVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 3, e84910. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>>

Acesso em: 27. Ago. 2021.

Passeggi, M. da C. (2010). **Memorial de formação.** In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C. Vieira, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.

PPC - **Projeto Pedagógico do Curso, Faculdade de Educação/UFRJ.** Seção 14. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-20>

Acesso em: 06. Jul. 2021.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.

UFRJ, Extensão e Sociedade, 2021. Disponível em: <https://ufrj.br/extensao-e-sociedade/cursos-e-eventos-de-extensao/>. Acesso em 26. Jul. 2021.

VERDINELLI, Marilsa Maria. **Formação continuada de professores o ensino fundamental subsidiada pela Psicologia histórico-crítica e teoria histórico-cultural.** Maringá, UEM, 2007. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007%20-%20Marilsa_Maria_Verdinelli.pdf> Acesso em 30. Out. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

