UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

AUTOFORMAÇÃO, APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: ENTRELAÇAMENTOS NA PESQUISA-FORMAÇÃO

FORTALEZA - CEARÁ
2021

EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

AUTOFORMAÇÃO, APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: ENTRELAÇAMENTOS NA PESQUISA-FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA - CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Ferreira, Edith Maria Batista.
Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação [recurso eletrônico] / Edith Maria Batista Ferreira. - 2021.
299 f. : il.

Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Pós-Dr. Jacques Therrien.
1. Autoformação do professor. 2. Aprendizagem do adulto professor. 3. Trabalho docente. 4. Ensino da Linguagem Escrita. 5. Pesquisa-formação.. I. Título.

EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

AUTOFORMAÇÃO, APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: ENTRELAÇAMENTOS NA PESQUISA-FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

Aprovada em: 07 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jacques Therrien (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profa. Dra. Lia Machado Fiúza Fialho
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dra. Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Profa. Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga
Universidade Estadual do Ceará - MAIE/UECE

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profa. Dra. Rosana Maria Martins
Universidade Federal de Rondonópolis – MT(UFR)

Aos meus filhos, Pedro Henrique Ferreira Ribeiro e Maria Eduarda Ferreira Ribeiro, para quem desejo ter ensinado que o estudo é um valor importante para a vida.

AGRADECIMENTOS

(Ao meu Batalhão pesado[1])

A Deus, Pai Poderoso, que me concedeu a vida, aquietou meu coração durante as angústias do percurso e me fortaleceu para caminhar sem perder a fé e a esperança.

Aos meus pais, Wilson Ferreira e Elzanira Ferreira, pelo amor, investimento em minha educação e apoio para o alcance dos objetivos que tracei para minha vida.

Ao meu esposo, Claudio Henrique Pereira Ribeiro, amigo e parceiro de todas as horas. Sem o seu incentivo e suporte emocional eu não teria conseguido chegar à reta final deste trabalho. Obrigada por viver comigo essas escolhas, que são nossas!

Aos meus filhos, Pedro Henrique Ferreira Ribeiro e Maria Eduarda Ferreira Ribeiro, pela compreensão e amorosidade diante das minhas ausências decorrentes da vida acadêmica. Vocês representam o melhor de mim!

Às minhas irmãs, Will Ferreira, Will Batista e Edla Ferreira, pelo amor, pela compreensão de minhas ausências e confiança de que eu poderia chegar tão longe. Vocês são muito especiais em minha vida! Juntas formamos um Quarteto Fantástico!

Aos meus sobrinhos, Gabriel, Filipe e Guilherme, e aos meus afilhados, João Vitor e Arthur Carlos, pela presença amorosa em minha vida. Família é realmente o que nos sustenta e nos mantém de pé.

A Ricardo Pontes, meu cunhado querido, pelo carinho que tem por mim e meus filhos. Por trazer beleza ao meu trabalho, com seus traços e colorido contagiante presentes nas ilustrações que expressam a riqueza da cultura maranhense.

À minha família cearense, em especial à tia Dulce, à tia “Baía” (*in memoriam*) e à prima Socorro Vale, pela acolhida em sua casa, pelo respeito à rotina de estudo exigida pelo Doutorado e cuidado permanente. Muita gratidão!

À minha tia querida, Pretinha, e suas filhas, Sione e Simone, e minha afilhada, Synara, por me amarem e, por isso mesmo, reservarem um pedacinho de suas vidas para me acolher e cuidar de mim sempre. Amo vocês!

Ao meu orientador, professor Dr. Jacques Therrien, pelo aceite em viver comigo esta experiência de vida e de formação chamada Doutorado. Sua sabedoria,

[1] Batalhão é a expressão utilizada para se referir ao coletivo de brincantes de um determinado grupo de Bumba meu boi. O Boi da Maioba, sotaque da Ilha, refere-se a ele como “Batalhão pesado”, devido ao número expressivo de participantes. Por isso, convoco o meu “batalhão”, composto por aqueles que trilharam comigo esse aventura pensante, para agradecê-los publicamente.

generosidade, confiança e seu respeito aumentam a minha admiração e carinho por você. Aprendi muito, sobretudo a *bricolar* na pesquisa, inventando caminhos outros, sem esquecer o rigor necessário ao trabalho acadêmico. Muito obrigada!

À minha amiga, Joelma Reis Correia, parceira na caminhada aprendente da vida e da docência. Gratidão pelo diálogo empreendido para a feitura deste trabalho. Tenho aprendido muito contigo!

À Francy Rabelo, pela amizade, colaboração e pelo apoio na realização desta tese. És muito especial para mim!

À Udineide Silva, amiga de longas datas, que faz deste mundo um lugar melhor para vivermos e traz sempre alegria à minha vida.

Às borboletas amigas, Joselma Silva (presente de Deus), Marlene Dutra (aquela de pensamento inquieto e espírito buliçoso) e Samara Moura (poesia em pessoa), pelo companheirismo e pela solidariedade nessa caminhada aprendente. Nossa doce convivência fez tudo ser melhor! Com vocês tenho aprendido a enveredar por itinerários mais autorizantes do pensar.

Aos professores, alunos, suporte pedagógico e à gestora da UEB Bumba meu boi, pela generosidade e coragem de viver comigo essa experiência de autoformação. Sem dúvida nenhuma, esta foi uma experiência muito marcante em minha vida!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos” (GLEPDIAL) e ao Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita (OBPLE), por estudos e aprendizagens compartilhadas, mas, sobretudo, pelo engajamento na luta por uma alfabetização e formação docente mais humanizadoras.

Ao Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador, pelas partilhas e aprendizagens.

Às professoras doutoras Antônia Edna Brito, Isabel Maria Sabino de Farias, Lia Machado Fiuza Fialho, Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga e Rosana Maria Martins pela participação na banca examinadora e pelas importantes contribuições para o meu objeto de pesquisa.

À Universidade Estadual do Ceará, em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação do Doutorado em Educação desta Instituição, pelas trocas, aprendizagens e contribuições significativas para a minha constituição como professora, pesquisadora e formadora.

À professora Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, pela oportunidade a mim concedida para viver o Estágio em Docência. Nesta disciplina aumentei meu amor pela pedagogia freireana e encontrei pistas para pensar a formação permanente de professores em perspectiva de autoformação, estando mais atenta à totalidade humana, ao Ser que aprende.

À Universidade Federal do Maranhão, pela concessão do afastamento para cursar o Doutorado.

À professora Maria Cícera Nogueira, que dá asas ao meu “projeto de dizer”, me ajudando a “escovar” as palavras e a expressar o que penso e sinto de forma mais coerente e clara.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, pelo apoio para que eu reunisse as condições de estudo em outra cidade e produzir conhecimento, contribuindo com o campo da formação de professores.

Enfim, gratidão a todos que, de algum modo, contribuíram para a realização do meu desejo de continuar aprendendo.

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

(FREIRE, 1997)

RESUMO

A formação de professores em perspectiva de autoformação se constitui objeto de estudo desta tese. Teve como problema central de pesquisa: Quais elementos fundantes da autoformação podem contribuir para a aprendizagem de professores que ensinam a linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Objetivou compreender os elementos fundantes de um processo de autoformação e suas implicações para a aprendizagem de professores que ensinam a linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa é de natureza qualitativa em perspectiva sócio-histórica, assentada nos pressupostos do paradigma crítico, com orientação metodológica na pesquisa-formação. Para a geração dos dados (os discursos dos sujeitos responsivos), foram realizados Encontros Dialógicos de Autoformação e a Docência Compartilhada, dispositivos de pesquisa e de formação, durante os anos de 2018 a 2020, envolvendo 06 professores, 01 gestora e 01 suporte pedagógico de uma escola pública municipal de São Luís-MA, com funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise do *corpus*, os discursos dos sujeitos responsivos, materializados em narrativas de formação, foi feita com base nos pressupostos da Análise Dialógica Discursiva, cujos discursos foram organizados em núcleos de significação recolhidos dos indícios que emergiram como regularidades nos enunciados dos sujeitos responsivos. Os elementos teórico-conceituais explicativos da experiência de autoformação, produzidos com base na análise dos dados advindos da pesquisa empírica, bem como da pesquisa bibliográfico-conceitual, revelaram que as relações dialógicas, a unidade teoria e prática, a reflexão crítica e a autonomia se constituem elementos fundantes desta experiência de formação em perspectiva de autoformação. O trabalho docente emergiu como atividade potencializadora da aprendizagem dos sujeitos responsivos na construção do conhecimento profissional. Evidenciou que o adulto aprende na rememoração de sua história de vida e de formação, na troca e na partilha entre os pares e os alunos, na experiência refletida. A compreensão desses elementos confirma a tese de que experienciar um processo de formação em perspectiva de autoformação, em contexto dialógico, favorece o desenvolvimento da ontologia humana - Ser sujeito - e a transformação do trabalho docente, por meio da qual a reflexão conduz ao pensamento crítico e à autonomia do adulto professor. A autoformação se insere

numa perspectiva crítica de formação do adulto professor, evidenciando sua força epistemopolítica de criação de *espaçostempos* de re-existência, reconhecendo a autoria, a autonomia e a emancipação dos sujeitos como horizonte onde se quer chegar. No campo do ensino da linguagem escrita, a autoformação reitera a dimensão dialógica e discursiva da linguagem, a potência do discurso como arena onde saberes e práticas se legitimam e contribuem para o empoderamento do professor. A autoformação como experiência da ontologia do Ser não pode ser compreendida como didatismo, ação individual. Ela é um processo laborioso de dar sentido à existencialidade, vivido pelo adulto, impossível sem a experiência com o conhecimento, com o outro e com o meio.

Palavras-chave: Autoformação do professor. Aprendizagem do adulto professor. Trabalho docente. Ensino da Linguagem Escrita. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

The study of teacher training within a self-training model is the object of this dissertation. The main research problem was: What are the founding elements in self-training that can contribute to teacher learning for the teaching of writing in the first grades of Elementary School? The goal was to understand the founding elements of a self-training model and their implications for the learning process of professionals who teach writing in the first years of Elementary School. This is a qualitative research with a social-historical perspective, based on the assumptions of a critical paradigm and methodological orientation in learning research. For the generation of data (the discourse of the responding subjects) the research and training mechanisms of Self-training Dialogic Meetings and Shared Teaching were carried out during 2018 and 2020, with 06 teachers, 01 manager and 01 pedagogical aid in an elementary municipal public school directed to the early grades in São Luís, Maranhao, Brazil. Corpus analysis of the responding subjects' discourses, carried out in learning narratives, was done based on the premises of Dialogic Discourse Analysis. Discourses were organized in cores of meaning collected from indications that emerged regularly in the utterances of the responding subjects. The explanatory theoretical-conceptual elements taken from the empirical research, as well as from conceptual-bibliographic research, revealed that dialogic relations, unity of theory and practice, critical reflection and autonomy are founding elements in the training experience within a self-training model. Teaching is seen as an activity that potentializes the subjects' learning process in building professional knowledge. Evidence shows that an adult learns from remembering his/her life and educational/training history, from exchanging and sharing among pairs and students, and his/her pondered experience. Understanding these elements confirms the thesis that experiencing a process of training within a self-training model, in a dialogic context, is beneficial to the development of human ontology – the being as subject – and the transformation of teaching, in which reflection leads to critical thinking and the autonomy of the adult teacher. Self-training is part of the critical perspective of the adult teacher training process, evincing the episteme-political strength of creating spaces/temporalities of re-existence, recognizing authorship, autonomy and the emancipation of subjects as goals to be reached. In the field of teaching written

language, self-training reiterates the dialogic and discursive dimension of language, the potential of discourse as an arena where types of knowledge and practices are legitimized and contribute to teacher empowerment. Self-training as an ontological experience of the being cannot be understood as didacticism, individual action. It is the laborious process of making sense of existentiality, experienced by the adult, which is impossible without experiencing knowledge, the other and one´s surroundings.

Keywords: Teacher self-training. Adult teacher. Teaching. The teaching of Writing. Learning Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	**Descritores do Estado da Questão.....**	**39**
Figura 2 -	**Descritores/Cognatos.....**	**40**
Figura 3 -	**Período de publicação/Autoformação.....**	**46**
Figura 4 -	**Territorialidade das produções.....**	**47**
Figura 5 -	**Desenho teórico-metodológico da pesquisa.....**	**110**
Figura 6 -	**Linha do Tempo "Aprendizagem de Pesquisa.....**	**112**
Figura 7 -	**Livro Didático "Terra das Palmeiras".....**	**113**
Figura 8 -	**Temáticas dos EDA.....**	**128**
Figura 9 -	**Estrutura dos Encontros Dialógicos de Autoformação.**	**129**
Figura 10 -	**Mini-história :1 Projeto Animais Exóticos.....**	**135**
Figura 11 -	**I Colóquio do Projeto de Pesquisa OBPLE.....**	**146**
Figura 12 -	**Encontro de Formação Pesquisadoras do OBPLE.....**	**149**
Figura 13 -	**Reunião com Equipe Gestora.....**	**149**
Figura 14 -	**Grupo do *WhatsApp*.....**	**153**
Figura 15 -	**Lição 1 – PIP/SLZ.....**	**156**
Figura 16 -	**Sentidos da Formação.....**	**162**
Figura 17 -	**Ateliê Linha do Tempo.....**	**167**
Figura 18 -	**Mini-história 2 - Jornada Pedagógica.....**	**177**
Figura 19 -	**Mini-história 3 - Memorial Literário.....**	**180**
Figura 20 -	**Mini-história 4 - Expedição Literária.....**	**187**
Figura 21 -	***Card* Desafio pedagógico.....**	**189**
Figura 22 -	**Nuvem de Palavras.....**	**196**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	**Achados BDTD, CATÁLOGO CAPES e PORTAL DE PERIÓDICO CAPES.....**	**41**
Quadro 2 -	**Achados em Anais de Eventos.....**	**42**
Quadro 3 -	**Mapeamento Geral: Autoformação de Professores.....**	**45**
Quadro 4 -	**Definições de Autoformação.....**	**48**
Quadro 5 -	**Mapeamento Geral: Aprendizagem do Professor/Adulto.....**	**52**
Quadro 6 -	**Achados do Mapeamento Aprendizagem do Adulto professor.....**	**52**
Quadro 7 -	**Mudanças Psíquicas no indivíduo adulto.....**	**84**
Quadro 8 -	**Instrumentos de Geração de Dados.....**	**139**
Quadro 9 -	**Resultados do IDEB da UEB Bumba meu boi.....**	**147**
Quadro 10 -	**Perfil dos Sujeitos Responsivos.....**	**170**
Quadro 11 -	**Experiências Formadoras.....**	**171**
Quadro 12 -	**Temáticas de Estudos – EDA.....**	**178**
Quadro 13 -	**Projetos de Trabalho.....**	**191**
Quadro 14-	**Detalhamento dos Instrumentos de Geração de Dados.....**	**194**
Quadro 15 -	**Perguntas mobilizadoras.....**	**207**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Revista Brasileira de Alfabetização
ADD	Análise Dialógica Discursiva
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CONBAlf	Congresso Nacional de Alfabetização
EDA	Encontros Dialógicos de Autoformação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EQ	Estado da Questão
EUA	Estados Unidos da América
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FLIP	Festa Literária Internacional de Paraty
FSADU	Fundação Sousândrade
GLEPDIAL	Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Linguagem Escrita como Processos Dialógicos”
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INAF	Indicador Nacional de Alfabetização Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPL	Instituto Pró-Livro
LC	Leitura Completa
MEC	Ministério de Educação e Cultura

MEM	Movimento da Escola Moderna
NALF	Núcleo de Alfabetização
NP	Núcleo de Pesquisa Bumba meu boi
NUPECOM	Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada
OBPLE	Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RBA	Revista Brasileira de Alfabetização
RBPAB	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESUPED	Seminário de Estágio Supervisionado de Pedagogia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEB	Unidades de Educação Básica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	**GUARNICÊ: AFINAÇÕES PARA INÍCIO DO TRABALHO.....**	18
1.2	**Entoando outros ritmos para a formação de professores....**	23
2	**CHEGADA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....**	32
2.1	**Problematizações iniciais.....**	33
2.2	**O Estado da Questão**.....	36
2.2.1	Achados sobre Autoformação do Professor.....	45
2.2.2	Achados sobre Aprendizagem do Adulto professor.....	51
3	**TOADAS QUE AGITAM O BAILADO DA PESQUISA: AS CATEGORIAS TEÓRICAS.....**	58
3.1	**Toada 1: Formação e Autoformação de Professores.....**	59
3.1.1	Matracadas sobre Formação e Autoformação de Professores.....	63
3.2	**Toada 2: Aprendizagem do Adulto e a organização de processos de autoformação do professor.....**	75
3.3	**Toada 3: Formação de professores para o ensino da linguagem escrita.....**	91
4	**TECENDO O COURO DO BOI: ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....**	106
4.1	**Bordando-me pesquisadora para iniciar o bordado da pesquisa.....**	111
4.2	**Linhas, miçangas e paetês que tecem o bordado da pesquisa.....**	119
4.2.1	Arraial Junino – o contexto da pesquisa.....	144
4.2.2	Brincantes do Bumba meu boi – os sujeitos responsivos da pesquisa.....	163
5	**O AUTO DA PESQUISA: ELEMENTOS FUNDANTES DA AUTOFORMAÇÃO.....**	174
5.1	**A experiência de autoformação.....**	175
5.2	**Elementos fundantes da experiência de autoformação.....**	194
5.2.1	Diálogo: o alicerce da autoformação.....	197

5.2.2 O imbricado movimento teoria-prática..... 201
5.2.3 Reflexão crítica..... 206
5.2.4 Autonomia..... 212
6 DESPEDIDA: (IN)CONCLUSÕES DE UM PROCESSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO..... 218
REFERÊNCIAS..... 227
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 253
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ..... 257
APÊNDICE C - QUADRO SÍNTESE: ACHADOS ESTADO DA QUESTÃO..... 259
APÊNDICE D - ATELIÊ ESCRITA-REFLEXIVA E DIALÓGICA. 271
APÊNDICE E - PLANO DE AUTOFORMAÇÃO COLETIVO..... 272
APÊNDICE F - SUMÁRIO DO LIVRO DA VIDA "UMA ESCOLA QUE DIALOGA E SE REINVENTA"..... 298
APÊNDICE G - PAUTA FORMATIVA: OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO..... 299
APÊNDICE H - PAUTA FORMATIVA: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO..... 300
APÊNDICE I - CONVITE EXPEDIÇÃO LITERÁRIA..... 302
APÊNDICE J - MINI-HISTÓRIA 5 – ANÁLISE DIALÓGICA DISCURSIVA..... 303
APÊNDICE K - MINI-HISTÓRIA 6: RESULTADOS DO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO..... 304
ANEXO A – FOLDER: I COLÓQUIO OBPLE..... 306

1 GUARNICÊ: AFINAÇÕES PARA INÍCIO DO TRABALHO

ILUSTRAÇÃO: RICARDO PONTES

1 GUARNICÊ[2]: AFINAÇÕES PARA INÍCIO DO TRABALHO

> "Todo mundo canta sua terra. Eu também vou cantar a minha. Modéstia à parte seu moço. Minha terra é uma belezinha. A praia de Olho D'água. Lençóis e Araçagi. Praias bonitas assim. Eu juro que nunca vi. [...] Tinha tanta coisa pra falar. Quando estava fazendo esse baião. Que quase me esqueço de dizer. Que essa terra tão linda é o Maranhão. Ô Maranhão, ô Maranhão".
>
> (João do vale)

Esta é uma tese que entrelaça vida e formação. Sou completamente de acordo que "a tese deixa uma marca na vida de seu autor" (FREITAS, 2012, p. 226). Por isso, busquei vivê-la em sua plenitude: com alegrias, partilhas, descobertas, prazer, percalços, insegurança; e não apenas escrevê-la, fugindo à significação de mero cumprimento de uma exigência formal para a titulação e/ou progressão acadêmica.

Assim, esta tese foi *escrevivida* (EVARISTO, 2006), trazendo as acontecências do/no cotidiano da escola, durante o processo de autoformação coletiva. Por essa razão, optei por uma escrita implicada, que traz marcas da invenção compartilhada, mas também de minha constituição sócio-histórica, do meu lugar no mundo.

Proponho-me, então, narrar a experiência de pesquisa-formação (JOSSO, 2004; BARREIRO, 2009)[3] vivida no Núcleo de Pesquisa Bumba meu boi (NP)[4], campo de investigação empírica, pertencente ao Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita (OBPLE), Projeto de Pesquisa vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa "O Ensino da Linguagem Escrita como Processos Dialógicos" (GLEPDIAL), do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Quero fazê-la, não como alguém "[...] interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada, como uma

---

[2] Guarnicê é uma palavra-chave da maior manifestação folclórica do Maranhão, o Bumba meu boi. Ela se refere a um momento de preparação para a grande festa, em que os brincantes se reúnem em torno da fogueira para esquentar os seus tambores e pandeirões, cantando a toada que anuncia a chegada do Boi. Significa reunir, preparar, arrumar para iniciar a brincadeira.

[3] "O aspecto formador aparece tanto nos sujeitos da pesquisa que passam por um processo de formação de si durante o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos que visam, sobretudo, à construção das histórias de vida, quanto nos pesquisadores, que também passam por um processo de formação ao serem interlocutores das histórias dos sujeitos (ARAÚJO; LIMA, 2017, p.91).

[4] Para garantia dos cuidados éticos, os sujeitos responsivos e o campo de pesquisa empírica receberão nomes relacionados ao folguedo do Bumba meu boi.

informação ou um relatório", mas, mergulhar a experiência "[...] na vida do narrador para em seguida retirá-la dele" (BENJAMIN, 2012, p. 221).

É, pois, a narrativa que vai me permitir compartilhar essa história de vida em formação, na interface com outras experiências e reflexões teóricas que vão sendo entretecidas, anunciando a forma como vou me apropriando do mundo histórico, social e cultural no qual vivo e me desenvolvo profissionalmente. Ela é, em si, autoformadora (PINEAU, 2010), tendo em vista que, devido aos afetamentos provocados, *re-construo-me* no ato de escrever a tese atravessada pela pluralidade de vozes.

Nessa aventura de formar-me enquanto pesquiso, fui sendo desafiada a fazer deslocamentos que se alinham a outras racionalidades que, em observância à complexidade dos fenômenos sociais, se abrem ao olhar mais plural, ao encontro das subjetividades como modos de produção do saber, ao diálogo, ao trabalho coletivo, à escuta sensível, ao silêncio responsivo, às aprendizagens conjuntas e reflexivas.

Nesse movimento de *escreviver* a tese, busco empreender uma escrita carregada de afetos e enredamento heurístico, favorecedora do desenvolvimento de uma atitude reflexiva quanto à minha trajetória profissional e os caminhos da pesquisa que fui ousando trilhar na companhia de muitos outros. Nessa construção, retomo episódios que considerei significativos de minha história de vida, que, ao serem problematizados, dizem muito do que sou, ao me provocarem refletir sobre meus próprios percursos de formação e de desenvolvimento profissional. Portanto, inicio declarando os sentidos que têm mobilizado este trabalho.

A história desta tese começa muito antes da minha entrada no doutorado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), em 2017. Ela principia com o encontro com a escrita em um território bastante familiar, a escola, quando ele ainda nem se apresentava a mim como problemática a ser pesquisada. Ao escavar, buscando achados da infância, encontro pistas que marcaram minha relação com a linguagem escrita e que escrevem a minha história atual, na qual a autoformação para a aprendizagem do ensino da linguagem escrita se constituiu horizonte de pesquisa.

Nas reminiscências do meu encontro íntimo e verdadeiro com a palavra escrita, volto à adolescência. Tenho poucas lembranças de minha infância e entre elas não me recordo da presença física de livros infantis. Entretanto, lembro-me, com

especial saudade, das músicas cantadas pelo meu pai para ninar as filhas e das histórias que ouvíamos através de uma vitrola azul, ao rodar os discos compactos coloridos, que ganhamos de minha mãe.

A voz melodiosa e os efeitos sonoros que vinham deles me faziam viajar por muitos lugares e conhecer pessoas e seres bem distintos. Recordo-me da história “O macaco e a velha”, que ouvi repetidas vezes, imaginando as cenas que eram narradas. Uma fantástica viagem imaginária a lugares com a companhia de personagens especiais: lobos, porquinhos, princesas, bruxas, animais. Da escola da infância, que frequentei por três anos (1979-1981), tenho outras lembranças, nada significativas, visto que a escrita assumia a forma de atividades de cobrir letras, juntar “pedaços” e “tirar do quadro” o que era solicitado pela professora.

Mas é com Adelaide Carraro que minha história começa a mudar de rumo. Escritora da trilogia “O estudante”, Adelaide não teve a dimensão do quanto os seus livros marcaram definitivamente o meu encontro com a palavra escrita. Sua obra chegou até às minhas mãos mediada pela professora de Português, Socorro, na sétima ou oitava série, lá pelos anos de 1988 ou 1989, se não me falha a memória. Estudava pela manhã e minhas tardes eram reservadas para encontrar Marcelo, o protagonista da história que se envolvera com drogas, causando grande sofrimento à sua família. O encontro era às portas fechadas, no quarto de minha mãe. Lágrimas, sorrisos, revoltas eram sentimentos que emergiam com tanta intensidade que até hoje, ao lembrar, sinto um friozinho na barriga.

A professora Socorro foi fantástica!!! Escolheu leituras que abordavam temáticas que orbitavam em torno de nosso universo adolescente, conflitos que eram próprios da idade. Depois do Estudante I (li os demais livros da trilogia por conta própria), lemos “A marca de uma lágrima”, de autoria de Pedro Bandeira, que conta a história de Isabel, uma adolescente de 14 anos que se acha gorda, feia e incapaz de causar interesse no sexo oposto, apaixonada pelo primo Cristiano, dois anos mais velho que ela, sem ser correspondida.

Sinto que foi em decorrência dessas leituras que passei a amar os livros e a beleza da palavra escrita. A professora Socorro nunca soube o que eu vivi a partir das indicações de leituras obrigatórias para a minha série, pois o que nos era solicitado, ao término de cada obra, era o preenchimento da Ficha de Leitura, trazida no próprio livro, ou um resumo para compor a nota da disciplina de Português. Que

pena!!! Certamente outras colegas, assim como eu, teriam muito para contar sobre suas experiências leitoras.

Desde então os livros passaram a ser os meus companheiros. Algumas leituras eram clandestinas, como Sabrina, Bianca, Agatha Christie, mas foram amigas de longas datas. As histórias narradas me permitiam pensar sobre as relações afetivas, os conflitos do mundo adulto, as experiências amorosas e, certamente, contribuíram, de alguma maneira, para a minha formação.

Já adulta, vivi outros encontros com a palavra, agora não apenas com a obra escrita, mas também com quem a concebeu ou a ilustrou: Bartolomeu Campos de Queirós, Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo, André Neves, Ângela Lago, José Paulo Paes e muitos outros. Foi uma experiência profunda e mágica com a literatura infantil proporcionada pelo Programa Prazer em Ler, idealizado e desenvolvido pelo Instituto C&A durante os anos de 2006 a 2012. Participávamos de encontros de formação de mediadores de leitura que traziam em sua programação: rodas de conversas com escritores e ilustradores, participação na Festa Literária Internacional de Paraty - FLIP/Paraty-RJ, experiências estéticas com a palavra, visita a exposições, oficinas com ilustradores... Aprendi um pouco sobre literatura infantil e formação de leitores, mas, sobretudo, aumentei minha paixão pelos livros e pela escrita.

Inspirada pela força transformadora do encontro com a palavra escrita, participei intensamente do processo de constituição da Rede de Bibliotecas Comunitárias, Ler pra Valer, composta por bibliotecas comunitárias, implantadas no Polo Coroadinho, periferia de São Luís-MA, que abriga hoje a 4ª maior comunidade favelada do Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Além disso, participei de inúmeras ações de incidência para a criação de políticas públicas para o livro, a leitura, literatura e biblioteca; formei outros mediadores; li poesias no sinal; coordenei o Manifesto por uma São Luís mais Leitora; desenvolvi projetos de formação de leitores, enfim, me engajei como militante nessa causa de democratização do acesso à leitura, aos livros e à biblioteca.

Em 2005 participei de outro projeto de formação de leitores em âmbito nacional, dessa vez coordenado pela Fundação Bünge, o braço social de uma das principais empresas de agronegócio e alimentos do Brasil, a Bünge. Minha atuação aconteceu em Uruçuí, uma cidadezinha localizada ao sul do Piauí, fazendo fronteira com o Maranhão, cuja carência de ações nesse campo era extrema. Atuávamos, eu

e a amiga querida Udineide Ribeiro, na formação de professores da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no desenvolvimento de ações de promoção de leitura com a participação de funcionários voluntários dessa empresa e dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, UESPI - *Campus* Uruçuí, parceira do Projeto.

Paralelo à participação nesses projetos, atuei, por quase vinte anos (1993-2012), como professora/coordenadora da Educação Básica, especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Formar crianças leitoras e produtoras de textos era o grande desafio. Sempre resisti à proposta de ensinar a ler e escrever com o uso de cartilhas, pelas famílias silábicas, mas tenho ciência de que aqui e acolá cedia à pressão pelo aspecto técnico da língua. Contudo, não faltaram em minhas turmas o encontro com a literatura por meio das rodas de história, a ciranda do livro, os projetos de leitura.

Assim como a leitura, a escrita tem sido minha parceira. Desde a adolescência cultivo o uso de agendas como diário. Nessa época, registrava tudo através de pequenos textos e de colagens que me ajudavam a manter a memória do vivido. Lamento profundamente tê-las jogado fora quando casei!!! Hoje mantenho a paixão pelos cadernos; existe um para cada situação: reuniões, eventos, disciplinas ministradas, disciplinas cursadas, diário de tese, ideias para escrita de artigos...um exercício de extrema relevância para documentar e racionalizar sobre o vivido, tomando distância dos acontecimentos, refletindo com mais profundidade, dialogando com autores e tantos outros. Nesse movimento, vou experimentando o desafiador exercício de reflexão, autoria e de autonomia do pensar.

Posso afirmar que as aprendizagens advindas dessas experiências me acompanham até hoje e contribuíram significativamente para a minha formação pessoal e profissional. Como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a presença da literatura em minhas aulas tem sido uma constante. Além disso, tenho participado de projetos de pesquisa e de extensão que trazem o ensino da linguagem escrita como objeto de investigação e intervenção social, desde 2013, sendo a formação de professores um eixo forte de investimento.

1.1 Entoando outros ritmos para a formação de professores

Em decorrência dos encontros anunciados, a autoformação de professores para o ensino da linguagem escrita foi se constituindo meu objeto de pesquisa no doutorado, alterando o percurso de entrada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Isso mesmo! Meu projeto inicial de doutorado era investigar as aprendizagens da docência no Estágio Supervisionado de Formação de Formadores. Mas, no acolhimento e na companhia do meu orientador, arriscamo-nos a seguir outra rota, mover-nos por outros caminhos.

A digressão que faço inicialmente, vasculhando a memória para encontrar achados valiosos, além de possibilitar o estabelecimento de conexões com lembranças e esquecimentos de mim, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais basilares que fundam minha identidade, produzem sentidos sobre o meu encontro com a formação de professores e o ensino da linguagem escrita. Ao mesmo tempo, provocam-me a problematizar as recordações-referências[5] que marcam, de maneira singular, minha trajetória, buscando compreender o que foi estruturante e mobilizador para a emergência de novas indagações.

Ao serem transformadas em experiências formadoras, as recordações anunciam o meu problema de investigação: Quais elementos fundantes da autoformação podem contribuir para a aprendizagem de professores que ensinam a linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A aproximação com a autoformação decorre da possibilidade de fazer da experiência de pesquisa, vivida no doutorado, um lugar e um tempo de formação, não apenas para os sujeitos na investigação, mas também para mim, enquanto pesquisadora.

Desse modo, esta pesquisa objetivou compreender os elementos fundantes de um processo de autoformação e suas implicações para a aprendizagem de professores que ensinam a linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compreender é aqui concebido na acepção bakhtiniana, para quem “a compreensão é uma forma de diálogo [...]. Compreender é opor à palavra do locutor

[5] São as experiências simbólicas que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação (JOSSO, 2004).

uma contra palavra" (BAKTHIN, 2011, p. 132). Em sendo assim, exige envolvimento pleno dos sujeitos aprendentes que, por meio de exercícios de metaformação, refletem/narram sua formação encarnada em seu acontecer.

Para o alcance de tal intento, foi-me necessário percorrer alguns caminhos que se constituíram objetivos específicos:

a) Identificar, com base na literatura especializada, como autoformação e aprendizagem do adulto professor vêm se configurando campo de pesquisa.

b) Descrever o percurso da experiência de autoformação desenvolvida pelo Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita, no Núcleo de Pesquisa Bumba meu boi, buscando apreender indícios de como aprende o adulto professor.

c) Analisar as implicações de um processo de autoformação para a aprendizagem do adulto professor e a transformação do ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estes objetivos consubstanciam o pressuposto de que uma formação em perspectiva de autoformação, materializada pelo diálogo, favorece aos professores o desenvolvimento do pensar crítico e da autonomia fundamentais para uma prática pedagógica emancipadora.

O problema e os objetivos da investigação apontam para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2002; 2007), amparada no paradigma crítico, que se fundamenta em uma ontologia crítico-realista, com metodologia dialógico-transformadora (GUBA, LINCOLN, 2002; LINCOLN, GUBA, 2010).

Por tratar-se de um estudo da vida social humana, a formação de professores em perspectiva de autoformação, subjetividades, emoções e valores assumem lugar de importância nesta pesquisa. Ademais, a complexidade da vida social e a variedade das interações entre os sujeitos impedem o estabelecimento de leis universais, a dicotomização sujeito e objeto, por isso, busquei a profundidade da penetração no universo pesquisado e a participação ativa com os sujeitos.

Ancorei-me nos pressupostos metodológicos da pesquisa-formação (JOSSO, 2004), veio das Histórias de Vida, que se fundam nesse movimento, ao procurar evocar os sentidos e a fertilidade das experiências vividas em um processo

de auto, hetero e ecoformação[6], considerando as relações estabelecidas entres sujeitos, espaços, tempos e contextos que promoveram aprendizagens para o ensino da linguagem escrita. Para a geração dos dados (os discursos dos sujeitos responsivos), foram realizados 13 Encontros Dialógicos de Autoformação (EDAs) e a Docência Compartilhada, durante os anos de 2018 a 2020, envolvendo 06 professores, 01 gestora e 01 suporte pedagógico de uma escola pública municipal de São Luís-MA, com funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses dispositivos dialógicos de pesquisa e de formação constituíram-se atos político-pedagógicos em defesa de uma formação continuada que reconhece os professores como intelectuais, as crianças como produtoras de linguagem e a escola como lócus de produção de conhecimento.

As narrativas de formação (CHIENÉ, 2010), materialidade dos dados gerados, assumiram relevo nesta pesquisa e constituíram o *corpus* de análise. O tratamento desses dados foi feito com base nos pressupostos da Análise Dialógica Discursiva (SOBRAL, 2005; 2008; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; 2018), organizados em núcleos de significação (AGUIAR, OZELLA, 2013) recolhidos dos indícios (GINSBURG, 2007) dos enunciados e definidos pela recorrência de palavras nos discursos, sendo eles: relações dialógicas, unidade teoria e prática, reflexão e autonomia.

A pesquisa-formação se desenvolveu atenta aos cuidados éticos, fundamentada no princípio da dignidade humana expresso no respeito aos participantes, na transparência dos processos, na defesa da democracia e na responsabilidade social (ANPED, 2019).

Tendo em vista que o *corpus* de dados constituiu-se de narrativas de formação elaboradas pelos sujeitos responsivos, os percursos trilhados para sua produção buscaram minimizar riscos aos participantes, sobretudo de imposição de crenças e valores, invasão de privacidade, desrespeito aos tempos de aprendizagem, sempre particulares. Desse modo, ao estimular a fala, também acolheu silenciamentos, recusas. Por meio da docência compartilhada, buscou-se minimizar a sobrecarga de trabalho e tecer uma relação dialógica, de confiança, afeto e respeito.

[6] Na autoformação o sujeito forma-se a si próprio mediante uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais; na heteroformação a aprendizagem acontece na relação com os outros, conjuntamente; e na ecoformação a formação se dá através das coisas (saberes, cultura...) e da sua compreensão crítica (JOSSO, 2004).

Reconhecendo a impossibilidade da neutralidade da pesquisadora e, ainda, o desejo de promover transformações de concepções e práticas sobre o ensino da linguagem escrita vislumbrando a perspectiva discursiva, cuidou-se para que convicções e preceitos não se sobrepusessem no diálogo, portanto, respeitou-se os tempos e processos singulares dos participantes.

Em relação à temporalidade, esta constitui-se desafio constante, visto que o tempo *chronos* e o *kairós*, quase sempre tomam caminhos opostos, uma vez que

> Chronos é a personificação do tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente, Kairós é a qualidade do tempo vivido. Kairós é o tempo oportuno, que faz um acontecimento ser especial, memorável, não em seus números, mas em sua significância. (PEDRONI, 2014, p. 246).

Ao envolver crianças na investigação, atividade fim do processo autoformativo, depreendeu-se considerável atenção para que elas fossem ouvidas, acolhidas em seus itinerários de aprendizagem e tivessem seus direitos respeitados.

Com o compromisso de manter como elemento balizar da pesquisa a dignidade humana, aos sujeitos, crianças e adultos, foram esclarecidos os propósitos, procedimentos, riscos e benefícios da investigação, claramente expressos nos diálogos e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE **(APÊNDICE A)** e no Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz **(APÊNDICE B),** elaborados conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo assinados pelos sujeitos responsivos e seus responsáveis, no caso das crianças, autorizando a realização da pesquisa de campo e o uso de imagens e depoimentos. O Projeto de Pesquisa foi submetido ao CEP, na Plataforma Brasil, tendo aprovação em Parecer de nº 4.534.325.

Para anunciar a experiência de investigação vivida, brinco com a metáfora do Bumba meu boi. Inspirada em João do Vale, na epígrafe desta seção, quero cantar a minha terra e as belezas desafiadoras desse percurso autoformativo. Desse modo, assumo o lugar de “cantadora”, nesta festa maranhense, na qual cultura popular e científica compõem esta toada de pesquisa-formação. As toadas são as canções que embalam o folguedo, anunciando poeticamente visões de mundo, ideias e valores de gente simples.

A escolha por essa representação simbólica emergiu quando do meu deslocamento para a realização do doutorado em terras cearenses, cujos costumes,

manifestações culturais e crenças se diferenciavam dos meus, fazendo-me evocar recordações que referenciavam minha identidade/pertencimento cultural e alimentavam saudades. As aulas do primeiro semestre do curso (2017.1) se estenderam até ao final de junho. Onde estavam as cores, os sabores e os movimentos que embalam esse mês de festa no Nordeste e nos fazem caminhar com mais leveza e alegria em tempos de tanta dedicação e envolvimento acadêmico? Sentia ainda mais saudade de casa, da minha terra, do meu povo.

De família festeira, um Arraial acontece anualmente em minha casa, o "Cambada na Roça", somando-se a tantas outras festividades espalhadas pela cidade de São Luís, durante o mês de junho. Toadas, enfeites, cores e movimentos reúnem gerações no cultivo de uma tradição que fortalece os laços identitários e afetivos. Meu esposo é um dos cantadores de um grupo de Bumba meu boi de Sotaque de Orquestra, o Boi de Nina Rodrigues. Além disso, passei a infância e parte da adolescência participando de ações culturais promovidas pela Secretaria da Cultura do Estado do Maranhão, no Centro de Criatividade Odylo Costa Filho, onde minha mãe trabalhava, e brincando pelas ruas do centro histórico da minha cidade. Por tudo isso, fui acalentando uma vontade de trazer para esta escrita acadêmica minhas marcas identitárias que alçou voo com as provocações do professor Jacques Therrien, no Seminário de Tese, que insistia sedutoramente no convite à aventura *bricoleur*.

A descoberta de formas de fazer pesquisa que permitem esse pertencimento e abrem possibilidades de um rigor outro foi me capturando. Apresentada à bricolagem científica (KINCHELOE, BERRY, 2007) pelo meu orientador, fui "costurando o couro do boi", num fiar criativo e dinâmico, em que tecer e destecer fazem parte de um mesmo processo. Esse envolvimento vibrante tomou volume com a pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Assim, "cantando a minha terra", como disse o cantor maranhense, o território de autoformação foi sendo "entoado", na emergência de histórias de vida e de formação que se conectam à minha própria história e memória, na alternância entre formar e ser formada, que se deu num entrelaçamento de vozes, tempos e espaços.

Como fazem as bordadeiras das indumentárias dos brincantes do Boi, cada seção deste trabalho foi sendo tecida para a composição da "grande festa". Silveira (2014) informa que o espetáculo do Bumba meu boi é sequenciado por toadas de naturezas diversas: *Guarnicê*, primeira toada cantada para preparar o grupo para

iniciar a dança; *Lá vai*, que avisa os espectadores que a brincadeira vai começar; *Chegada*, anunciando a presença do boi no cordão; *Urrou*, para celebrar a ressurreição do boi durante o *Auto do Bumba meu boi*, ápice da festa; e a *Despedida*, retirada do Boi do terreiro quando o grupo encerra a apresentação. São as toadas que darão nomes às seções da tese.

Para a abertura de cada seção, trago uma ilustração exclusiva feita pelo artista e ilustrador Ricardo Pontes, meu cunhado querido, que faz todos os projetos gráficos da festança da família. Junto com elas, fui trazendo recortes sobre a história do Bumba meu boi, contribuindo para a ampliação do repertório cultural do leitor.

Assim, **Guarnicê: afinações para o início da pesquisa**, é a primeira seção. Com ela, faço uma breve apresentação do trabalho e seus objetivos. A segunda seção é a **Chegada: o processo de construção do objeto de investigação**. É o começo da festa, traduzida no esforço de deixar claro a problemática que envolve o objeto de pesquisa. Nela abordo sobre o processo de produção do Estado da Questão (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004), procedimento de pesquisa necessário para definição do objeto de investigação.

Toadas que agitam o bailado na pesquisa: as categorias teóricas, trata dos elementos teóricos que subsidiaram as análises dos dados, compondo a terceira seção. Na **Toada 1 abordo Formação e Autoformação de Professores**, com base nas contribuições de Formosinho (2009), Garcia (1999), Imbernón (1999; 2009), Josso (2004), Knowles *et al.* (2011), Nóvoa e Finger (1988), Pineau e Marie-Michele (1983), Pineau (2003; 2006; 2010), Therrien (2010; 2012; 2014), Leontiev (1978), Vigotskii (2012), entre outros. Na **Toada 2, Aprendizagem do Adulto e a organização de processos de autoformação do professor,** discorro sobre a aprendizagem do adulto professor e o entrelaçamento com a autoformação, fundamentando-me em Elkonin (1987), Freire (1997; 2016; 2014; 2018), Knowles *et al.* (2011), Leontiev (1978; 2014), Martins (2007), Martins e Eidt (2010), Mizukami *et al.* (2010), Placco e Souza (2006), Rios (2015), Reis e Facci (2017), Rey (2003). Na **Toada 3, Formação de professores para o ensino da linguagem escrita**, discuto iniciativas nacionais mais expressivas destinadas à formação do alfabetizador, segundo meu ponto de vista, trazendo como recorte de análise as concepções de formação em movimento e defendo os pressupostos da alfabetização discursiva como sustentáculo para o saber-fazer do alfabetizador comprometido com a emancipação do sujeito. Recorro às contribuições

de Freire (2011; 2014), Freire e Macedo (2015), Geraldi (2013), Mortatti (2019; 2019a; 2020), Smolka (2003), Bakhtin (2011; 2016; 2017a; 2017b), Volóchinov (2013; 2017) e outros, para a construção dos argumentos.

Na seção 4, denominada **Tecendo o couro do boi: entrelaçamentos teórico-metodológicos**, apresento o bordado teórico-metodológico a ser empreendido na apreensão do objeto pesquisado. Abordo a tecitura da pesquisa de campo, situando o lócus de investigação (Núcleo de Pesquisa UEB Bumba meu boi) e os sujeitos responsivos envolvidos, os procedimentos e os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração de dados e a análise dos resultados por meio da Análise Dialógica Discursiva (ADD). Os sujeitos responsivos são identificados por personagens do Bumba meu boi, para garantir a confidencialidade. Optei por caminhar na escrita trazendo a pesquisa empírica ao longo do trabalho, expressa nas narrativas pedagógicas capturadas com o uso de diferentes instrumentos de geração de dados: cartas pedagógicas, *Whatsapp*, caderno de registro reflexivo, notas de campo, mini-histórias, relatos de prática e memórias de formação.

No **Auto da Pesquisa: elementos fundantes da autoformação,** seção 5, discuto os achados em resposta à questão de pesquisa. Dedico-me à análise mais densa do *corpus* da investigação, objetivando apreender os elementos fundantes do processo de autoformação vivido no Núcleo de Pesquisa Bumba meu boi, pertencente ao Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita e as contribuições para a ressignificação do trabalho docente.

Na **Despedida: (in)conclusões) de um processo de pesquisa-formação**, alinhavo aprendizagens sobre autoformação em contexto do ensino da linguagem escrita e defendo a tese que **"experienciar um processo de formação em perspectiva de autoformação, em contexto dialógico, favorece o desenvolvimento da ontologia humana - Ser sujeito -, e a transformação do trabalho docente, por meio da qual a reflexão conduz ao pensamento crítico e à autonomia do adulto professor".**

Compreendo que a relevância desta pesquisa se articula a dimensões pessoais, epistemológicas, sociais e profissionais, nas quais se entrelaçam histórias de vida e práxis docente, em processo de produção do saber. Sendo assim, a autoformação se insere numa perspectiva crítica de formação do adulto professor, evidenciando sua força epistemopolítica de criação de espaços/tempos de re-

existência, reconhecendo a autoria, a autonomia e a emancipação dos sujeitos como horizonte onde se quer chegar. No campo do ensino da linguagem escrita, a autoformação reitera a dimensão dialógica e discursiva da linguagem, a potência do discurso como arena em que saberes e práticas se legitimam e contribuem para o empoderamento do professor.

2 CHEGADA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

ILUSTRAÇÃO: RICARDO PONTES

2 CHEGADA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

> "Se não existisse o Sol. Como seria pra Terra se aquecer. E se não existisse o mar. Como seria pra natureza sobreviver. Se não existisse o Luar. O homem viveria na escuridão. Mas como existe tudo isso meu povo. Eu vou guarnicê o meu batalhão de novo".
> (Toada do Bumba meu boi da Maioba, Sotaque da Ilha/Matraca)[7]

A constituição de um problema de pesquisa não é tarefa fácil. Engana-se quem espera encontrá-lo ou descobri-lo na realidade, à espera de ser capturado. Isso quer dizer que o problema de pesquisa é, antes de tudo, produzido, engendrado. "Ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas, e onde nos tramaram" (CORAZZA, 2007, p.116).

Corrobora essa ideia Bourdieu (2007a; 2007b), ao afirmar que é impossível construir o problema sem abandonar os objetos pré-construídos, sem romper com o senso comum. Mas, como isso é possível? É o passeio pelos territórios teóricos, nos apropriando das teorizações, revisitando o já produzido, que permitirá colocar em suspeição nossas certezas, questionar o instituído. Afinal,

> [...] um objeto de pesquisa só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada (BOURDIEU, 2007a, p. 48).

Assim, o mergulho nas produções existentes nos possibilitará encontrar fontes consistentes para fazer-nos pensar de forma diferente daquela que habitualmente nos leva a enxergar a realidade, permitindo-nos problematizar determinados acontecimentos teóricos e/ou empíricos e chegar à pergunta clara, distinta e concreta (GAMBOA, 2013) que orientará a nossa investigação. Esse problema emerge da necessidade cotidiana que, ao ser racionalizada, se transforma em problema de pesquisa.

Nesta seção, apresento o caminho percorrido para a construção do meu objeto de pesquisa. Para isso, começo situando a problemática do ensino da

[7] Toada de Guarnicê, que marca o início da apresentação do Bumba meu boi, cujo sentido é reunir os brincantes para começar a brincadeira, além de aquecer a voz do poeta.

linguagem escrita em escala nacional e local, evidenciando a relevância de investimentos da ciência nesta área. Prossigo historicizando o processo de elaboração do Estado da Questão e analisando o mapeamento das produções científicas desenvolvidas sobre autoformação do professor e aprendizagem do adulto professor, áreas que se inter-relacionam, verificando a existência de trabalhos em contextos de ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O movimento empreendido objetivou contribuir com a delimitação do objeto de investigação e constituição das bases teórico-metodológicas da Tese, bem como apontar possíveis contribuições para o debate científico em torno da formação de professores em perspectiva de autoformação.

2.1 Problematizações iniciais

Historicamente a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita têm se constituído um problema social e objeto de estudo de pesquisadores brasileiros (ARENA, 2010, 2011; SMOLKA, 2003; GOULART, SOUZA, 2015; GOULART, GARCIA, CORAIS, 2019; FREIRE, 2011; FREIRE, MACEDO, 2015; GERALDI, 1997; MORTATTI, 2020). Desde a década de 1930 (RIBEIRO, 2011), baixos índices de alfabetização têm se apresentado nas estatísticas brasileiras, persistindo até hoje, muito embora diversas ações e Programas[8] de abrangência nacional, experimentando diferentes métodos de alfabetização, tenham sido implementados.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios[9] - PNAD (IBGE, 2018), o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos, com idade entre 15 anos ou mais. A maior concentração está na região Nordeste com 13,9% de indivíduos. No que se refere à taxa dos brasileiros considerados analfabetos funcionais, isto é, indivíduos que reconhecem letras e números, mas são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas, o Indicador

[8] Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER (1992), Pró-Leitura (1992) , Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001), Programa Brasil Alfabetizado (2003), Pró-Letramento (2006), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), Política Nacional de Alfabetização (2019), entre outros. Para conhecer os Programas entrar no site do MEC - Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br

[9] Os dados podem ser encontrados em: https://www.ibge.gov.br

Nacional de Alfabetização Funcional (INAF)[10], fruto de pesquisas realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro (INAF, 2018), apontou que 30% da população brasileira, com idade entre 15 e 64 anos, é analfabeta funcional, e que apenas um, em quatro brasileiros, domina plenamente as habilidades de leitura e escrita.

Especificamente sobre a proficiência em leitura, o Instituto Pró-Livro realizou a 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil[11] (IPL, 2016) e revelou que 60% da amostra entrevistada (brasileiros, residentes, com 5 anos ou mais, alfabetizados ou não), indicou dificuldade de compreensão ou habilidade leitora, o que os impede de ler e gostar de ler.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)[12], o mais importante exame educacional do mundo realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desenvolveu em 2018 sua avaliação trienal, levantando o desempenho dos alunos com 15 anos, adolescentes a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, nas áreas de Ciências, Leitura e Matemática. De acordo com o PISA, o Brasil assume a 57ª posição de leitura no mundo, atingindo somente 413 pontos, quando o esperado era 487. Isso significa que cerca de 50% dos estudantes brasileiros estão no Nível 2 de leitura, abaixo do adequado, sendo capazes apenas de localizar e recuperar informações no texto, apresentando assim dificuldades em integrar e interpretar informações.

Outra pesquisa recente, abrangendo alunos do 2° ano do Ensino Fundamental, a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA[13] (INEP, 2016), divulgou em outubro de 2017 que 34% dos estudantes brasileiros estão no pior patamar de proficiência, não sendo capazes de escrever palavras de maneira alfabética e produzir

---

[10] Dados disponíveis em: file:///C:/Users/USER/Documents/GLEPDIAL/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf

[11] A pesquisa objetiva contribuir com o mapeamento e com a divulgação e a qualificação das informações e dos estudos sobre o comportamento leitor do brasileiro. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48

[12] http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206

[13] A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em sua terceira edição, foi realizada entre 14 e 25 de novembro de 2016 em escolas públicas com pelo menos dez estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Foram aplicados testes de Leitura, Escrita e Matemática, com o objetivo de medir o nível de proficiência dos alunos nas referidas áreas e apresentar um Painel Educacional sobre o cenário brasileiro. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192

textos legíveis. Neste cenário, a região Nordeste apresentou 50,83% de nível insuficiente de escrita, e o Maranhão concentra um percentual de 59,93%, tendo apenas 2,8% de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental no nível desejável de escrita.

Em relação à leitura, a mesma avaliação externa atestou que 54,73% dos estudantes apresentam nível insuficiente. Na região Nordeste a situação é mais alarmante, uma vez que 69,15% demonstram nível insuficiente de leitura, estando apenas 7,28% no nível desejável. No Maranhão, o índice cresce para 77,3%, sendo apenas 3,8% aptos a ler textos mais complexos.

Esses dados provocam reflexões sobre os motivos pelos quais o Brasil não tem avançado na erradicação/diminuição do analfabetismo, uma dívida secular, mesmo com a existência de Programas governamentais e não governamentais comprometidos com essa causa, bem como a quase universalização do acesso à escola.

Os motivos encontrados para justificar tais resultados concentraram-se, durante longas décadas, na carência cultural do aluno e na ausência de prontidão para ler e escrever, culpabilizando-o pelo seu fracasso escolar, haja vista que “[...] até o final da década de 70, o professor, a ausência da formação deste ou a instituição escolar não foram apontados como responsáveis pelo fracasso ou evasão do aluno” (RIBEIRO, 2011, p.25).

As pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (2008), na década de 1980, trouxeram importantes contribuições para este cenário, uma vez que buscaram mostrar que o analfabetismo e o fracasso escolar são problemas de dimensões sociais e não consequência das vontades individuais das crianças, pois estas encontram-se em permanente construção de conhecimento sobre o sistema de escrita. Desse modo, os métodos de alfabetização são colocados em suspeita.

Assim, a partir desse período, as condições da escola, o ensino (os métodos) e a formação dos professores passaram a ser considerados aspectos relevantes na avaliação do fracasso escolar, este ocasionado também pela não apropriação da língua escrita. “Aos professores, coube descobrir um novo modo de ensinar, respeitando o nível de cada criança e a escola foi modificada para que o ser em desenvolvimento tivesse o seu espaço como cidadão aprendiz respeitado” (RIBEIRO, 2011, p.28).

Desde então tem-se investido nos métodos de leitura e escrita, na formação de professores, nos processos cognitivos dos alunos, na estrutura e no funcionamento do sistema de ensino, entre outros (MORTATTI, 2020). Entretanto, os resultados informados anteriormente não têm se apresentado satisfatórios.

Atuando na formação de professores e desenvolvendo estudos e pesquisas sobre o ensino da linguagem escrita para a formação de leitores e produtores de textos, essa realidade tem me instigado a investigar os percursos de formação de professores para o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Meu interesse recai, em especial, sobre os processos de autoformação experienciados pelos professores desta etapa escolar, buscando identificar elementos fundantes que favorecem a aprendizagem do adulto professor para o ensino da linguagem escrita e, consequentemente, a transformação de práticas pedagógicas com vista a contribuir com a alteração da realidade alarmante do analfabetismo no País, de maneira mais específica, nos espaços em que tenho atuado.

Desejando identificar as pesquisas existentes nesse campo e, desse modo, melhor definir minha questão de investigação, desenvolvi um rigoroso levantamento da produção científica sobre o meu objeto, o qual é apresentado na subseção seguinte.

2.2 O Estado da Questão

Percebendo-me nesse processo de quem busca a pergunta qualificada, realizei o Estado da Questão, um procedimento de pesquisa que intenta “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a conseqüente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 8). Sua finalidade está em

> [...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (*Ibid*., p.7).

Comparo o Estado da Questão, como maranhense tecida na/pela cultura de minha terra, à *Chegada* do Bumba meu boi ao arraial junino quando, tendo passado o *Guarnicê,* a toada inicia a festa. Neste trabalho, *chegar* significa deixar claro o problema de pesquisa.

Chagas, ex-cantador do Bumba meu boi da Maioba, ao apontar, na epígrafe, a existência do sol, do mar e da lua como condições necessárias para a garantia da vida e de uma nova apresentação do folguedo, me alerta para o fato de que em uma pesquisa é fundamental a busca da produção existente para a continuidade da ciência. Logo, é preciso mapear o estado atual do conhecimento científico sobre o objeto de interesse, para poder encontrar lacunas e regiões de sombra que exijam novas perguntas, portanto, justificam a relevância da investigação.

Enveredei por este processo vivendo a pesquisa como acontecimento, isto é, *participando dela acontecendo* (MACEDO, 2016). Na emergência do seu acontecer surpreendente, fui percorrendo caminhos de encontros, desencontros e reencontros com o objeto de pesquisa, marcados pela pluralidade de vozes. Na sua “alter-ação”, ação de alterar-se com o/pelo outro, ele foi sendo entretecido no/com o Estado da Questão, que se realizou num permanente movimento de ir e vir às bases de dados.

A primeira ida aos repositórios aconteceu na disciplina Seminário de Pesquisa II, ofertada pelo PPGE, no segundo semestre de 2017, por meio da qual fui aprendendo as veredas deste procedimento de pesquisa e iniciando as primeiras visitas às bibliotecas e bancos digitais. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) orientaram o caminho a ser seguido para o mergulho nas teorizações produzidas, imprescindível para a formulação do problema de pesquisa. Segundo eles, é preciso realizar: 1- rigoroso levantamento bibliográfico (teses, dissertações, periódicos e anais de eventos); 2- identificação e análise dos caminhos e achados teórico-metodológicos encontrados por outros pesquisadores (divergências e convergências); 3- construção de argumentação, apresentando elementos constitutivos do problema; e 4- formulação original da questão ou problemática de estudo.

Delineado o itinerário, realizei as primeiras buscas sobre aprendizagem da docência no Estágio Supervisionado de Formação de Formadores, objeto de pesquisa à época, tendo como descritores: aprendizagem da docência, estágio supervisionado e formação de formadores.

Com o redirecionamento do meu objeto de pesquisa, marcado pela sensibilidade de meu orientador em atenção aos acontecimentos de minha história de vida e de formação, iniciei a segunda fase do Estado da Questão, durante a disciplina Seminário de Tese, promovida pelo PPGE ao longo do primeiro semestre de 2018. Meu olhar se voltava para as relações entre autoformação cooperada, aprendizagem do professor para o ensino da linguagem escrita e desenvolvimento profissional docente, sendo estas os novos descritores a conduzirem a investigação.

À medida que os estudos seguiam com base no referencial teórico-metodológico descoberto, neste segundo movimento de inventariar a produção acadêmica, e com as indicações da Banca de Qualificação realizada em dezembro de 2018, revisitei o Estado da Questão durante os meses de março e abril de 2020, para refinamento das categorias teórico-metodológicas da Tese e reexame da minha pergunta de pesquisa, que reorientava a proposta de investigação.

Nesse sentido, a questão que orientou a (re)construção do estado da minha questão, em sua terceira fase, foi: O que existe produzido no campo acadêmico sobre autoformação e aprendizagem do adulto professor em contextos de ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Como se vê, em relação ao movimento feito na fase anterior, e a partir da orientação da Banca de Qualificação, o foco de atenção permanece em autoformação do professor, sem a demarcação do qualitativo “cooperada”, própria do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM)[14], ampliando o espectro de apreensão desse constructo teórico; e na aprendizagem do adulto professor. O desenvolvimento profissional deixa de ser categoria central, passando a ser visto em diálogo com o processo de formação, podendo ser abordado na emergência dos dados, pois, conforme Imbernón (1999), a formação é um dos elementos impulsionadores do desenvolvimento da profissão docente.

Assim, o processo de refinamento das categorias teóricas, durante a revisão bibliográfica da etapa anterior, fez emergir como descritores norteadores das

[14] A autoformação cooperada aparece na esteira do Movimento da Escola Moderna (MEM) de Portugal, com início nos anos 1960, como o modelo pedagógico de formação de professores. A predominância dos trabalhos encontrados nas buscas no EQ se ocupavam em tornar conhecido o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), com especial atenção ao modelo pedagógico de autoformação cooperada, evidenciando seus objetivos, pressupostos, princípios e estrutura de formação de professores. Niza (2009), um dos fundadores do MEM e responsável em grande parte pelas produções científicas do movimento, Folque (2011), Serralha (2009) e González (2002) são importantes referências portuguesas para quem se interessa na compreensão do MEM.

buscas, nos diferentes bancos de dados: autoformação de professores e aprendizagem do adulto professor, como apresenta a Figura 1. O ensino da linguagem escrita/alfabetização se constituiu objeto de atenção, não enquanto um descritor específico, mas como um marcador para recorte de buscas com maior aproximação do objeto pesquisado.

Figura 1 - Descritores do Estado da Questão

Fonte: Elaboração própria (2020).

Para realização do levantamento bibliográfico sobre esses descritores, defini como bases de dados: 1 - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações[15] (BDTD); 2 - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[16] (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); 3 - Portal de Periódicos da CAPES[17]; 4 - Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa[18] (ANPEd); 5 - Anais do Congresso Nacional de Alfabetização[19] (CONBAlf); 6 - Revista Brasileira de

[15] Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte de dados (http://bdtd.ibict.br/vufind/).
[16] Site: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
[17] Portal de Periódico da CAPES (http://www.periodicos.capes.gov.br/).
[18] Site: http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional
[19] Site: https://www.abalf.org.br/v-conbalf

Pesquisa (Auto)Biográfica[20] (RBPAB); 7 - Revista Brasileira de Alfabetização[21] (ABALF).

Com o intuito de tornar mais apurada as buscas, recorri aos filtros, sendo eles os cognatos (variações do descritor com sinônimo) e os caracteres *booleanos* (com aspas, sem aspas e *AND*), como mencionados e apresentados na Figura 2. O uso combinado dos descritores e cognatos foi fundamental para o refinamento das buscas e a localização de trabalhos que pudessem contribuir diretamente para a (re)construção da questão de pesquisa.

Figura 2 - Descritores/Cognatos

Fonte: Elaboração própria (2020).

Os descritores e cognatos foram as chaves de acesso utilizadas para iniciar o processo de mapeamento em todas as bases de dados, por meio dos quais foram encontrados 1.345 trabalhos, dos quais 353 foram teses e dissertações, 489 artigos em periódicos e 503 trabalhos completos em anais de eventos. Destes, 87 apresentaram relação com o objeto desta tese, sendo eles: 27 artigos em periódicos, 37 dissertações, 11 teses e 12 trabalhos completos em eventos, conforme Quadros 1 e 2, permanecendo para leitura completa 48 produções acadêmicas. Para depuração

[20] Site: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab
[21] Site: https://revistaabalf.com.br/

dos dados, utilizei como fator de inclusão a aproximação com o objeto da pesquisa, tomando como base os descritores e cognatos apresentados nos trabalhos, após o refinamento feito nas leituras. Quanto aos critérios de exclusão, estes se pautaram no distanciamento com a problemática em estudo, com a área de formação de professores ou ainda com o campo da educação.

A opção de trazer os dados em dois quadros se deve à dificuldade encontrada em reunir todos os trabalhos em um único modo de organização, visto que cada base tem uma estrutura própria. Assim, os Anais dos eventos trazem apenas formação do professor como um Eixo ou Grupo de Trabalho, o que exigiu a consulta de todos os títulos para uma primeira triagem, depois leitura do resumo e trabalho completo, quando necessário. A dificuldade se manteve em relação aos periódicos, Revista Brasileira de Alfabetização (RBA) e a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB), pois todos os títulos aparecem listados, sem a possibilidade de seleção direta pelo descritor, demandando a leitura de todos eles.

Muito embora as fontes de pesquisas tenham indicado quantidade significativa de material, como apontado nos Quadros 1 e 2, a maioria destes discutia assuntos gerais envolvendo a formação docente e a aprendizagem do professor em relação aos saberes da docência, distanciando-se do meu foco de investigação, o que determinou a exclusão dessas produções. O marco temporal estabelecido para a busca e seleção do material foi a partir da década de 1990, tendo em vista a emergência do movimento (auto)biográfico no Brasil no âmbito educacional e este ser o ano internacional da alfabetização.

Quadro 1 - Achados BDTD, CATÁLOGO CAPES e PORTAL DE PERIÓDICO CAPES

DESCRITOR	Dissertação		Tese		Artigo	
	RELATIVO	LC[22]	RELATIVO	LC	RELATIVO	LC
Autoformação do Professor	32	22	07	04	22	07
Aprendizagem do Professor/Adulto	05	04	04	01	05	04
TOTAL	37	26	11	05	27	11

Fonte: Elaboração própria (2020).

[22] LC – Leitura Completa.

Quadro 2 - Achados em Anais de Eventos

DESCRITOR	ANPEd		CONBALf	
	RELATIVO	LC	RELATIVO	LC
Autoformação do Professor	04	02	0	0
Aprendizagem do Adulto professor	08	04	0	0
TOTAL	12	06	0	0

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir dessa organização e de uma análise inicial, é possível perceber, conforme demonstraram os Quadros 1 e 2, que do total dos 48 trabalhos lidos, entre artigos em periódicos, dissertações, teses e trabalhos completos em eventos, houve maior concentração dos achados no descritor autoformação do professor (35 trabalhos), o que é um indício da relevância de proceder à investigação na área da aprendizagem de adulto, sobretudo na combinação desses dois descritores.

Os trabalhos encontrados que apresentavam contribuições à construção das categorias teórico-metodológicas da tese foram selecionados para leitura completa e organizados em pastas digitais, conforme o descritor. Neste processo, os artigos dos periódicos e trabalhos completos dos eventos (ANPEd e CONBAlf) relativos ao objeto, foram lidos na íntegra. Entretanto, das dissertações e teses relativas, foram lidos a introdução, o capítulo teórico, a metodologia dos trabalhos e conclusão, quando necessário.

Em relação à busca das teses e dissertações existentes na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a procura mais ampla foi refinada com o uso do descritor e dos caracteres *booleanos*, o que reduziu significativamente o número de trabalhos. No portal da BDTD, o mapeamento se deu por meio da busca avançada, utilizando-me dos filtros “contém no título” e “contém no resumo” para acessar teses e dissertações com aproximação ao objeto de estudo.

Como resultado das buscas de dissertações e teses na BDTD (247 trabalhos, sendo 178 dissertações e 69 teses) e no Catálogo da CAPES (106 escritos, sendo 81 dissertações e 25 teses), foram encontrados um total de 353 trabalhos, 236 referentes ao descritor autoformação (172 dissertações e 64 teses) e 117 (87 dissertações e 30 teses) à aprendizagem do adulto professor. Relativos ao objeto de tese, localizei 48 trabalhos, contudo, permaneceram para leitura final, por articularem-

se aos interesses de aprofundamento e estudo desta pesquisa, 26 dissertações e 05 teses referentes a esta base de dados.

Quanto aos periódicos, foram localizados 489 artigos, nas bases do Portal de Periódicos CAPES (260, sendo 211/A; 49/AAP)[23], Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica/RBPAB (78/A; 0/AAP) e Revista Brasileira de Alfabetização/RBA (142/A; 9/AAP), dos quais, 431 tratavam de autoformação e 58 de aprendizagem do adulto professor. Destes, 27 artigos relacionavam-se ao objeto de tese e 11 foram selecionados para leitura na íntegra.

Importante dizer que no *site* do Portal de Periódicos da CAPES realizei a pesquisa por assunto. A escrita do descritor e cognatos remetia imediatamente aos resultados. Com uso dos *booleanos* e o critério "revisado por pares" sobre autoformação, 05 ficaram para leitura completa. Em relação ao descritor aprendizagem do adulto professor, permaneceram 04 para leitura na íntegra. A opção pelo critério de seleção dos artigos revisados por pares se deu em função de os mesmos serem avaliados por especialistas qualificados que pesquisam a temática e submetem trabalhos para publicação na mesma área.

Na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)[24], periódico quadrimestral, publicada pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), consultei os doze números publicados até 2019 acessíveis no *site* do periódico, fazendo a leitura do título, resumo e, quando selecionado, a leitura na íntegra. Dos 78 artigos encontrados, somente 02 apresentaram relação com a autoformação tratada no estudo, permanecendo para leitura completa.

Em relação à Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), foram consultados os doze volumes disponíveis entre os anos 2015 e 2020, tendo em vista que a RBA foi lançada durante o II Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em Recife, em 2015. Foram identificados 142 artigos no total. Após a leitura dos títulos, foram encontrados 09 trabalhos que tratavam da formação do professor alfabetizador, no entanto, após análise, nenhum possuía relação direta com os descritores da tese.

[23] Leia-se: A = Autoformação; AAP = Aprendizagem do Adulto Professor.

[24] Quando da realização das buscas, alguns artigos publicados nos anais dos eventos do CONBAlf e da ANPEd também apareciam no Portal de Periódicos da CAPES, outros não, o mesmo acontecia com a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica e a Revista Brasileira de Alfabetização. Por esse motivo, optei em consultar especificamente esses anais bem como o acervo das edições da RBPAB e da RBA.

No repositório dos eventos (ANPEd e CONBAlf), consultei todos os Anais disponíveis. Realizei a pesquisa nos Grupos de Trabalho (GT) ou Eixos que tratam das categorias centrais da minha pesquisa (formação de professores e aprendizagem do adulto professor/docente), encontrando correlação na ANPEd, no Grupo de Trabalho 8 (GT 8 - Formação de professores) e no CONBAlf, no Eixo Alfabetização e Formação de Professores.

A ANPEd realizou trinta e oito edições da Reunião Nacional até o período da consulta, tendo a primeira acontecido em Fortaleza-CE, no ano de 1978, e a última em 2017, na cidade de São Luís-MA. Contudo, somente quartorze Anais[25] estavam disponíveis para consulta no *site* da Associação, a partir da 23ª edição do evento. Concentrei-me nos trabalhos completos apresentados como Comunicação Oral, tendo em vista o interesse em apreender como as categorias teóricas estavam sendo abordadas e por estes trabalhos permitirem maior aprofundamento. Foram encontrados 334 trabalhos no GT 8, dos quais 12 relacionavam-se à tese e 06 foram lidos integralmente. Sobre autoformação de professores encontrei 04 trabalhos com relativa aproximação, restando apenas 02 para a leitura completa. Quanto ao descritor aprendizagem do adulto professor, localizei 08 artigos relativos ao objeto de estudo, permanecendo 04 para a leitura na íntegra.

O Congresso Nacional de Alfabetização (CONBAlf), evento de natureza científica e pedagógica, de periodicidade bienal, responsável por promover debates sobre o tema da alfabetização, até o momento do mapeamento bibliográfico havia promovido quatro encontros nacionais. Os trabalhos encontram-se organizados por Eixos Temáticos, exceto no Anais do II CONBALf, que estão dispersos. Portanto, em relação a este último, procedi à leitura de todos os títulos, selecionando aqueles em que os descritores apareciam explicitamente ou com alguma aproximação ao meu objeto de investigação. Nos demais, consultei apenas o Eixo Alfabetização e Formação de Professores. Foram encontrados 169 artigos discutindo formação do professor alfabetizador. Contudo, nenhum deles tratou diretamente dos descritores de interesse deste trabalho.

Do inventário do Estado da Questão, ficaram para leitura completa 48 trabalhos, dos quais: 26 dissertações, 05 teses, 11 artigos e 06 trabalhos completos

[25] Os Anais das Reuniões Nacionais de número 33ª e 38ª não estavam disponíveis no *site* para consulta.

apresentados em eventos. Após leitura rigorosa, as informações mais relevantes foram registradas em quadro síntese **(APÊNDICE C)**, contendo: título, autoria, ano, nome do periódico ou da Instituição de Ensino Superior, objetivo e metodologia. A elaboração deste quadro foi fundamental para subsidiar a análise de cada descritor. Após inventariar a produção acadêmica, procedi à análise dos achados, compartilhada a seguir.

2.2.1 Achados sobre Autoformação do Professor

A emergência do termo autoformação ocorreu nos idos dos anos 1980. Desde esse período, Pineau (2010) afirmava a necessidade de qualificar, de forma mais precisa, o que se compreende por autoformação. Tendo decorrido quase quatro décadas, essa necessidade persiste, visto que dos 35 trabalhos selecionados para a leitura completa (Quadro 3), apenas 03 aprofundaram a discussão, dedicando uma seção ou subseção para abordagem da categoria teórica (FARIA, 2017; GADELHA, 2013), sendo duas dissertações e uma tese; somente um trabalho realizou o Estado do Conhecimento (ARONE, 2014). Do restante, 12 definiram o termo de modo breve e 20 mencionaram o descritor no título ou resumo, mas não o retomaram no corpo do trabalho para explicitação da significação que assumia para o pesquisador.

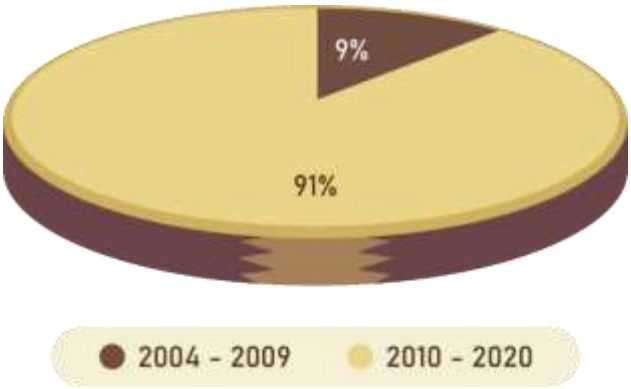
Quadro 3 - Mapeamento Geral: Autoformação de Professores

NATUREZA DO TRABALHO	LEITURA COMPLETA
Teses	04
Dissertações	22
Artigos	07
Trabalhos em evento	02
TOTAL	35

Fonte: Elaboração própria (2020).

No mapeamento realizado, o período da produção desses 35 trabalhos compreendeu os anos de 2004 a 2019, como apresenta a Figura 3. As produções demonstram maior concentração a partir do ano de 2010, o equivalente a 91%, enquanto que de 2004 a 2009 o percentual reduziu para 9%.

Figura 3 - Período de publicação/Autoformação



Fonte: Elaboração própria (2020).

Uma possível justificativa para este achado está no fato de que é recente o movimento (auto)biográfico no Brasil no âmbito educacional, tendo sua emergência nos anos 1990 e sua diversificação a partir dos anos 2000. Tal fato se deve, dentre outras razões, à crise paradigmática ocorrida em 1980, da qual o sujeito, antes expulso pelo estruturalismo e behaviorismo, é agora trazido para o centro das investigações (PASSEGGI, SOUZA, 2016).

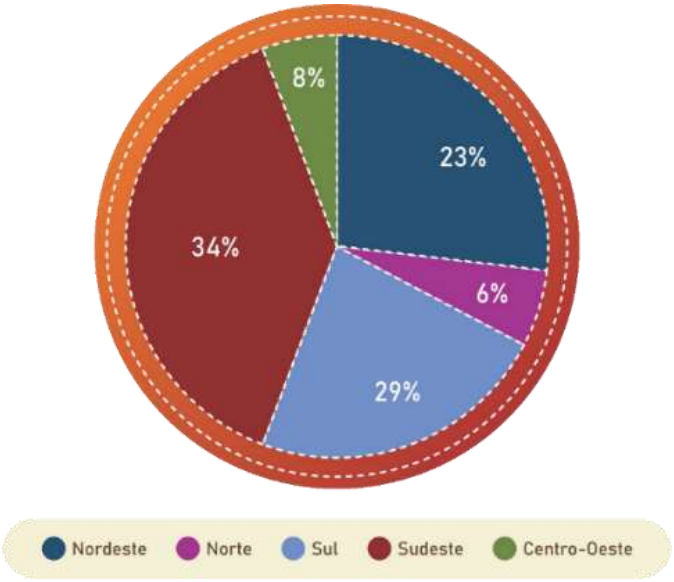
A genealogia da formação traçada por Imbernón (2009) reforça esse entendimento, quando afirma que os anos 2000 sinalizam contextos de mudanças e propostas alternativas de formação, buscando estabelecer modelos mais relacionais e participativos, com maior atenção à subjetividade e intersubjetividade, inscrevendo-se em um paradigma mais flexível de ciência. A autoformação emerge nesse contexto.

Com a emergência da autobiografia e das histórias de vida como método de investigação e prática de formação, iniciativas acadêmico-científicas começam a tomar corpo no Brasil. A criação de grupos de pesquisa; a realização bianual do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), cuja primeira edição ocorreu em 2004; a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), em 2008; a fundação, em 2016, da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB), publicada pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), entre outras, certamente se constituíram importantes ações de produção e difusão do conhecimento na área, bem como de fomento a novas pesquisas, ampliando os horizontes de investigação no campo da autoformação,

incidindo na produção científica durante o período de 2010 a 2020, como apresentado na Figura 3.

Quanto à territorialidade, como demonstra a Figura 4, a imersão nos dados apontou maior incidência nas regiões Sul e Sudeste, com 63% das publicações. A região Nordeste, na qual acontece esta investigação, apareceu de forma incipiente, tendo apenas 8 trabalhos, dos quais, 4 estão localizados no Rio Grande do Norte, 3, no Ceará e 1, no Piauí, não existindo no mapeamento nenhuma produção no estado do Maranhão, o que demonstra carência de novos estudos e, de antemão, já evidencia uma contribuição desta investigação à área da autoformação de professores.

Figura 4 - Territorialidade das produções



Fonte: Elaboração própria (2020).

Durante a leitura dos registros, considerei relevante identificar o enquadramento teórico-metodológico das pesquisas mapeadas, obtendo o seguinte resultado: pesquisa-formação (1), narrativa autobiográfica (3), narrativas (4), autobiografia/método autobiográfico (7), pesquisa qualitativa (6), narrativa do cotidiano (1), etnopesquisa crítica (1), estudo de caso (2), história de vida (5), autoetnografia (1), pesquisa ação-existencial (1), pesquisa quanti-quali (1) e pesquisa-ação (2). Todos os trabalhos mapeados vinculavam-se à abordagem qualitativa de pesquisa e utilizaram procedimentos e instrumentos que favorecessem a apreensão das vozes dos sujeitos participantes (entrevistas, narrativas e ateliê biográfico). Josso

(2004), Pineau (2010), Dominicé (1988), Nóvoa e Finger (1988), entre outros, constituíram-se os autores mais referenciados nos trabalhos consultados.

Interessou-me saber como o conceito de autoformação do professor/docente tem se apresentado no campo da educação, portanto, ao me debruçar sobre as produções selecionadas para a leitura completa, localizei 15 trabalhos, entre dissertações (09), teses (02), artigos (02) e trabalhos completos (02), que definiram o termo, como mostra o Quadro 4:

Quadro 4 - Definições de Autoformação

Nº	Título	Autor	Ano	Definição
01	As histórias de vida na formação docente universitária	GONDIM, Gizelle Honorato Pinheiro	2008	A formação experiencial/autoformação é um empenho pessoal, envolvido com a afetividade e com os saberes, ligado com a vida cotidiana e social, com capacidade de buscar outros saberes em fontes diversas, o qual permite estabelecer uma relação entre erro e aprendizagem, mas não significa aprender sozinho, e sim caminhar com. (GONDIM, 2008, p.11).
02	Professores-estudantes e suas trajetórias: a construção de si como sujeitos da formação	SANTOS, Elzanir	2010a	Autoformação não é um processo isolado, algo individualista, mas ele se realiza na articulação com os demais polos, hetero [...] e eco. (SANTOS, 2010, p.81).
03	Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de língua inglesa	ALIANÇA, Priscila Seabra	2011	Essa autoformação crítica, então, é um processo que tem o professor como figura central de sua própria formação e que o impulsiona rumo ao que chamaremos de engajamento político-pedagógico. (ALIANÇA, 2011, p. 202).
04	Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor	TEIXEIRA, Francisca dos Santos	2011	A autoformação, fomentada pela reflexão dos fazeres docentes, se estabelece como uma dimensão formativa em que o professor se apropria do poder de transformação de sua prática, gestando a construção de seu próprio itinerário de vida profissional. [...] A autoformação não deve ser confundida com autodidatismo ou individualismo, muito menos com a ideia de autossuficiência. (TEIXEIRA, 2011, p. 62).
05	A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um	LOPES, Rodrigo Alberto; MOLINA, Rosane Maria Kreusburg	2012	Representa um ato pelo qual o sujeito (auto) conscientiza-se e influencia o seu próprio processo de formação pela tomada de consciência de suas ações de modo retroativo. Ao assumirmos a formação dos sujeitos por meio da autoformação, defendemos a possibilidade dos sujeitos

Nº	Título	Autor	Ano	Definição
	horizonte cosmopolita			autonomizarem e compreenderem a sua trajetória por meio de permanentes estratégias de autorreflexão, projetando essas aprendizagens também para as suas experiências de vida e profissionais subsequentes. (LOPES; MOLINA, 2012, p.1).
06	Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda	LOPES, Carine Winck	2012	Uma das modalidades de formação continuada, no caso dos professores, é a autoformação. (LOPES, 2012, p.28).
07	O sujeito professor e sua trajetória (auto) biográfica para o processo de inclusão digital na escola	GADELHA, Alex Carlos	2013	Por entendermos a autoformação como inseparável da hetero e da ecoformação, abordamos este conceito como essencial ao trabalho (auto) biográfico desta pesquisa. Para nós, o viver a autoformação docente implica ser pesquisador de si mesmo, percebendo conceitos, práticas e atitudes que geram resistências, carências e potencialidades ao longo da história pessoal-profissional. É uma questão que envolve não apenas a apropriação teórica dos conteúdos, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem, mas a consciência dos percursos que as estruturaram ao longo do tempo. (GADELHA, 2013, p.65).
08	A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades	SANTOS, Enoi Maria da Luz	2013	[...] a autoformação inclui-se como dimensão reflexiva de formação docente, que vem se manifestando nas práticas investigativas educacionais pelo fato de “investir em uma atitude profissional docente” fundada na consciência e no controle do professor, o qual se organiza, se autorregula na relação com seus trajetos e seus projetos, não se centrando em práticas “passivas e inflexíveis”. (SANTOS, 2013, p. 57-58, grifos da autora).
09	Autoformação docente à luz do pensamento complexo	ARONE, Mariangelica	2014	Processo de tomada de consciência do sujeito acerca de sua própria construção sobre si mesmo, ao reavaliar as possibilidades do aprender e equacionar demandas de suas práticas educativas para redirecionar o seu ensino e sua aprendizagem. (ARONE, 2014, p. 30).
10	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação	LOSS, Adriana Salete	2015	A autoformação é um processo significativo para despertar os sujeitos à ampliação da consciência, ou seja, à tomada de decisões frente à maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Ela possibilita o autoconhecimento das subjetividades humanas para a constituição da sensibilização e da autotransformação

Nº	Título	Autor	Ano	Definição
				do eu individual e coletivo. (LOSS, 2015, p.5).
11	A formação e a autoformação de professores de matemática: implicações na prática pedagógica	OLIVEIRA, Edmilson de	2016	Modalidade de aprendizagem individual que permite ao indivíduo aprender ao seu próprio ritmo, utilizando recursos específicos para o efeito. (OLIVEIRA, 2016, p.26).
12	O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de História	FARIA, Gabriel Duarte	2017	Algumas vezes, ainda, a autoformação pode ser entendida como uma aprendizagem individualizada ou como uma aprendizagem "autodidática" [...]. Nesse sentido é que pensamos no livro didático como instrumento capaz de favorecer um modo particular de aprendizagem, que engloba uma autoformação e define "a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação (PINEAU, 2010, p. 99)''. (FARIA, 2017, p. 24, grifo do autor).
13	A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar	FELTRIN, Tascieli; BATISTA, Natália Lampert; BECKER, Elsbeth Léia Spode	2017	[...] a autoformação é também "espaço de investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades". (FELTRIN, BATISTA, BECKER, 2017, p.1, grifo do autor).
14	Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho	LAPA, Bárbara Castro	2017	A autoformação aqui é compreendida, conforme Pineau (2010), como uma dupla apropriação do poder de formação: tomar em mãos esse poder e aplicá-lo a si mesmo. O primeiro ato significa tornar-se sujeito e, o segundo, tornar-se objeto de formação para si mesmo. Fatos que nos remetem ao tratamento do sujeito como autorreferencial e implicam na criação de um espaço no qual ao indivíduo é permitido tornar-se, ver-se, referenciar-se, refletir-se, emancipar-se, diferenciar-se, autonomizar-se, e desse modo como nos traz o autor (*Idem*, 2010), em uma palavra, autoformar-se. (LAPA, 2017, p.28-29).
15	Uma escalada sinuosa pelo terreno das narrativas (auto)biográfi-cas em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/ Superdotação	RIBEIRO, Fernando Fidelis	2017	Autoformação não tem nenhuma ligação com abandonar o professor e deixá-lo buscar, por si mesmo, os conhecimentos de que necessita. Ao contrário: é no grupo colaborativo que os profissionais se fortalecem, mobilizando seus saberes e buscando em conjunto soluções para os problemas que surgem. A autoformação acontece porque o movimento é de dentro para fora, apenas o sujeito pode transformar-se ou decidir se deseja transforma-se, pois a

Nº	Título	Autor	Ano	Definição
				imposição não gera autonomia, mas automatismo. (RIBEIRO, 2017, p.1).

Fonte: Elaboração própria (2020).

A pesquisa evidenciou a existência de diferentes maneiras de compreender autoformação: aprendizagem individualizada, aproximando-se da autodidaxia (OLIVEIRA, 2016; FARIA, 2017); modalidade ou dimensão da formação docente (LOPES, 2012; SANTOS, 2013; TEIXEIRA, 2011); empenho pessoal ou espaço de investimento do sujeito (GONDIM, 2008; FELTRIN, BATISTA, BECKER, 2017); processo ou ato de tornar-se sujeito da formação (LAPA, 2017; ARONE, 2014; ALIANÇA, 2011; LOSS, 2015; SANTOS, 2010a). Houve predominância na compreensão de autoformação como o duplo movimento de tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo (PINEAU, 2010), necessitando, portanto, da reflexão e tomada de consciência por parte dos envolvidos no processo formativo. Esta abordagem guarda aproximações com a defesa que faço dessa perspectiva de formação, entendida como *espaçotempo* de produção de sentidos do/para o fazer docente na relação consigo, com o outro e o com meio.

O tema da autoformação se apresentou em interface com o ensino de componentes curriculares (Matemática, História e Língua Inglesa), práticas de leitura de professores, ensino técnico-profissional, educação do campo e educação especial. Não houve nenhum trabalho que discutisse autoformação do professor e a aprendizagem para o ensino da linguagem escrita, o que demonstra necessidade de investimento de pesquisas neste campo.

2.2.2 Achados sobre Aprendizagem do Adulto professor

A aprendizagem tem sido tema de atenção e estudo de várias ciências, conforme revelou a ampla busca nas bases de dados, atualizada em abril de 2020: 2.183.229 trabalhos foram localizados, sendo 1.617.485 dissertações, 556.501 teses e 9.243 artigos. Apesar de expressivos, os dados, quando refinados com base nos descritores - aprendizagem do professor e aprendizagem do adulto, e seus cognatos, *AND* autoformação, alfabetização e ensino da linguagem escrita -, mostraram que a discussão sobre a aprendizagem do adulto, em específico o professor em processo

de autoformação, é um campo que carece de investigações, como demonstraram anteriormente os Quadros 1 e 2.

A busca nos bancos de dados, realizada com base nos mesmos critérios e procedimentos explicitados na seção 2.2, revelaram a existência de 174 produções acadêmicas, tendo relativa aproximação com o objeto desta tese, 22 trabalhos. Por meio da leitura de títulos e resumos, foram selecionadas apenas as produções que realmente se relacionavam com o tema investigado e dele se aproximavam, sendo encontradas 13 produções para leitura completa, como apresenta o Quadro 5.

Quadro 5 - Mapeamento Geral: Aprendizagem do Adulto professor

NATUREZA DO TRABALHO	TOTAL	RELATIVO	LEITURA COMPLETA
Teses	30	04	01
Dissertações	87	05	04
Artigos	49	05	04
Trabalhos em evento	08	08	04
TOTAL	174	22	13

Fonte: Elaboração própria (2020).

A imersão nos 13 trabalhos mapeados para desenvolvimento das análises, expressos no Quadro 6 e com sua versão ampliada no **APÊNDICE C**, aconteceu orientada pela intenção de identificar como a aprendizagem do adulto professor vem sendo abordada em produções acadêmicas no campo da formação de professores, uma vez que a maioria dos investimentos tem sido feito em pesquisas sobre a aprendizagem do adulto na especificidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), pois a utilização do termo “aprendizagem do adulto” está sempre associada à modalidade EJAI, em decorrência da própria Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº. 9.394/96, que rege a organização da educação brasileira (BRASIL, 1996).

Quadro 6 - Achados do Mapeamento Aprendizagem do Adulto professor

DISSERTAÇÕES (BDTD/CAPES)				
Nº	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO
01	A aprendizagem de professores na pós-graduação: três estudos de caso	EGLER, Valdívia de Lima Pires	Universidade de Brasília	2013

02	Convergências entre o contexto sócio-histórico-cultural e a aprendizagem do adulto	MORALES, Renata Santos de	Centro Universitário Ritter dos Reis Porto Alegre	2014
03	Modalidade de aprendizagem do professor de educação básica - educação especial numa perspectiva metacognitiva de formação continuada	VARGAS, Adriana	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2017
04	A aprendizagem do adulto em produções bibliográficas nacionais: contribuições para a formação de professores	SOARES, Amanda Cibele	Universidade Federal de Viçosa – MG	2018
TESE (BDTD)				
Nº	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO
05	Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da Lesson Study	BEZERRA, Renata Camacho	Universidade Estadual Paulista	2017
ARTIGOS (PORTAL PERIÓDICO CAPES)				
Nº	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	ANO
06	Características do aprendizado do adulto	FILHO, Antonio Pazin	Medicina, Ribeirão Preto	2007
07	A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional	PIMENTEL, Alessandra	Estudos de Psicologia	2007
08	Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de Pedagogia	PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; REBOLO, Flavinês	Interfaces da Educação	2013
09	Aprendizagem do professor: uma leitura possível	BOAS, Jamille Vilas; BARBOSA, Jonei Cerqueira	Ciênc. Educ., Bauru, v. 22	2016
TRABALHOS COMPLETOS (ANPEd)				
Nº	TÍTULO	AUTOR	EDIÇÃO	ANO
10	Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação	RINALDI, Renata Portela REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues	29ª ANPEd	2006
11	Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível	ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria Da Conceição Carrilho de	35ª ANPEd	2012

12	Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez	HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari; BOLZAN, Doris Pires Vargas	37ª ANPEd	2015
13	Aprendizagem compartilhada da ação docente	NÖRNBERG, Marta CAVA, Patrícia Pereira	37ª ANPEd	2015

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme exposto acima, o período cronológico de produções investigadas compreende os anos de 2006 a 2018. Um indício para a concentração dos achados neste período pode estar no argumento de André (2007), quando diz que, a partir dos anos 2000, o professor ganhou destaque nas pesquisas, sobretudo no que tange à formação. A atenção à formação do professor trouxe, ainda que de maneira incipiente como mostram os dados, o olhar para o modo particular de aprendizagem deste sujeito que é, antes de tudo, um adulto.

No que concerne à metodologia, a abordagem qualitativa foi predominante, com estudos orientados pela pesquisa-formação (1), etnografia (1), estudo de caso (2), pesquisa-intervenção (1), pesquisa bibliográfica (4), narrativa (1), fenomenologia-hermenêutica (2) e interpretativismo (1).

Os trabalhos de cunho teórico trouxeram adensamento às discussões sobre aprendizagem do profissional (PIMENTEL, 2007), aprendizagem do professor na e para a docência (BOAS; BARBOSA, 2016) e aprendizagem do adulto, no que tange à maneira como essa temática vem sendo abordada nas pesquisas realizadas durante o período de 2000 a 2016 (SOARES, 20018) e às características particulares de aprendizagem desses sujeitos (PAZIN FILHO, 2007).

Avançando na análise, foi possível observar que há diferentes formas de abordar aprendizagem: pelas vertentes filosóficas - inatista, empirista e interacionista (VARGAS, 2017); perspectiva sociointeracionista (MORALES, 2014); aprendizagem como participação (BOAS; BARBOSA, 2016); aprendizagem experiencial (PIMENTEL, 2007); perspectiva histórico-cultural (EGLER, 2013) e outros aportes teóricos - Teoria Sócio-Histórica, Epistemologia Genética, Teoria da Aprendizagem Experiencial e Andragogia (SOARES, 2018).

Quanto ao contexto, as pesquisas foram realizadas no Ensino Fundamental (3), Estágio Supervisionado (1) e Ensino Superior (4). Participaram como sujeitos: professores polivalentes que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, professoras-regentes e estagiárias, professores do Ensino Superior,

professoras-mentoras, alunas do curso de Pedagogia, professoras de Educação Especial, adultos entre 40 e 81 anos, e aluna de pós-graduação.

Neste mapeamento, os trabalhos analisados trouxeram indícios de que a temática da aprendizagem do adulto professor tem sido pouco explorada no campo da formação de professores, especialmente no que diz respeito às particularidades desse processo. Além de grande parte das produções apontarem explicitamente a produção inexpressiva de trabalhos na área, apenas 05 trouxeram com mais profundidade elementos que orientem a organização do processo de formação contemplando as especificidades desse público (VARGAS, 2017; PERRELLI; TEIXEIRA; NOGUEIRA; REBOLO, 2013; FILHO, 2007; PIMENTEL, 2007; ROCHA; AGUIAR, 2012).

Retomando a pergunta mobilizadora desse inventário de produções (O que existe produzido no campo acadêmico sobre autoformação e aprendizagem do adulto professor em contextos de ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental?), os achados evidenciam que a aprendizagem é um tema amplo e complexo, e que a aprendizagem na idade adulta ainda suscita muitas indagações. Logo, um campo que se apresenta pouco explorado, sobretudo no entrecruzamento com a autoformação para o ensino da linguagem escrita, visto que nenhum trabalho encontrado nesta amostra trouxe essa abordagem como objeto de investigação. Portanto, reitero a escolha deste objeto de estudo pelos indícios de escassez de investigação na área.

Os achados deram visibilidade a uma riqueza de autores (Placco e Souza, Mizukami *et.al*, Knowlws *et.al.*, Vigotski, Pineau, Josso, Nóvoa, entre outros) que dialogam com as categorias teóricas do objeto de estudo desta tese: aprendizagem do adulto professor em contexto de autoformação. Apontam, portanto, pistas que orientarão a imersão na literatura para a construção do referencial teórico-metodológico desta investigação, sobretudo aqueles que se ancoram na perspectiva sócio-histórica de aprendizagem e de autoformação como um movimento tripolar: auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 2010).

O inventário realizado no EQ sinalizou que o campo para uma investigação como pesquisa-formação está aberto, uma vez que apenas três trabalhos (PERRELLI; TEIXEIRA; NOGUEIRA; REBOLO, 2013; GADELHA, 2013; LOSS, 2015) fundamentam-se nesse aporte teórico-metodológico, mas em contexto do Ensino

Superior e educação profissional, diferentemente daquele em que será desenvolvida esta pesquisa, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nos indícios e nas contribuições decorrentes do movimento reflexivo empreendido no diálogo com os estudos já realizados, o objeto de pesquisa desta tese vai se afirmando como um importante investimento a ser feito, colaborando com o avanço da ciência na área da formação de professores.

3 TOADAS QUE AGITAM O BAILADO DA PESQUISA: AS CATEGORIAS TEÓRICAS

ILUSTRAÇÃO: RICARDO PONTES

3 TOADAS QUE AGITAM O BAILADO DA PESQUISA: AS CATEGORIAS TEÓRICAS

> "Salve quem busca a igualdade. Quem tem na luta o ideal. Ver as nações em liberdade. Mundo de justiça social. Salve expressões desta verdade. Salve o Quilombo do frechal. Como é bonito! Como é bonito! Rolar as pedras mocidade. Como é bonito! Como é bonito! Povo reggueando liberdade [...]"[26] (Inaldo Bartolomeu - Boi de Rosário/MA).

As toadas são poesias de base popular que exercem importante papel no folguedo do Bumba meu boi e fazem vibrar os arraiais de São Luís. Detentoras de sentidos, medeiam a presença do poeta-cantador no mundo, configurando-se como lugar da enunciação e do dizer de um sujeito, como fez Inaldo Bartolomeu, cantador do Boi de Rosário na epígrafe acima. "[...] Por meio delas o sujeito constrói e reconstrói sentidos e, dialeticamente, é construído por eles" (GONDIM; CYNTRÃO, 2013, p.3).

Entoadas por representantes de uma comunidade, as composições demonstram enraizamento; emprestam sentido às experiências vividas; refletem modos de ver o mundo, objetos e processos; celebram acontecimentos; marcam fatos e pessoas.

Assim são as categorias teóricas, que, a exemplo das toadas, anunciam o lugar de fala do pesquisador e servem de "lentes" para a leitura da realidade. Em consonância com essa compreensão, nesta seção apresento as "toadas" produzidas por autores (BRITO, 2006, 2012; DOMINICÉ, 1988; FARIAS; ROCHA, 2016; NÓVOA; FINGER, 1988; FORMOSINHO, 2009; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 1999, 2004, 2009; JOSSO, 2004; KNOWLES *et al*., 2011; LEONTIEV, 1978; MARTINS, 2007, 2009; MORTATTI, 2020; PLACCO; SOUZA, 2006; THERRIEN, 2006, 2010, 2012; VOLÓCHINOV, 2017; entre outros) que comigo dialogam sobre formação, autoformação, aprendizagem do adulto professor e concepções de formação presentes nas políticas nacionais de alfabetização em curso desde a década de 1990, contribuindo na tecitura da minha composição-tese.

Desse modo, inicio apresentando meus encontros com as categorias formação e autoformação, desvelando meu entendimento sobre elas, com o cuidado

[26] Luzes e estrelas. Composição de Inaldo Bartolomeu (1997), Boi de Rosário-MA, Sotaque de Orquestra.

de sinalizar apropriações que a ordem neoliberal vigente tem feito da perspectiva de formação como autoformação. Sigo discutindo aprendizagem do adulto professor, no intuito de tornar compreensível o movimento empreendido pelo adulto para apropriar-se dos conhecimentos necessários para o exercício da profissão e constituir-se professor, tendo o trabalho como atividade principal de seu desenvolvimento psíquico. Ponho em destaque as políticas implementadas pelo governo federal, desde a década de 1990, para a formação do professor alfabetizador, dando ênfase à racionalidade que fundamenta essas ações e a distância que assume da perspectiva de autoformação defendida neste trabalho. Saliento o quanto o delineamento deste arcabouço teórico foi determinante para a construção e análise do itinerário de autoformação vivido com os professores do Núcleo de Pesquisa, UEB Bumba meu boi, do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita/GLEPDIAL/UFMA.

3.1 Toada 1: Formação e Autoformação de Professores

> "A Coroa ainda existe, o rei Januário não levou. Não está no Iguaíba. Não está na Maioba. Não está na Pindoba. No Ribamar piorou. Quem usa ela é o Guriatã. Está no Maracanã que São João entregou".
>
> (Bumba meu boi de Maracanã)[27]

Motivada pelo desejo de aprofundar as discussões sobre formação de professores iniciadas no Mestrado em Educação[28], na Universidade Federal do Maranhão em 2008, fui agindo como o Guriatã[29], procurando outras referências, estabelecendo interlocuções com diferentes autores, sobretudo após minha chegada ao doutorado. Assim, tenho buscado empreender o movimento de explicitar quando passei a me interessar pela formação/autoformação de professores e em quais pressupostos minha atuação se ancora.

A minha formação inicial para a docência aconteceu nos anos de 1990. Fui normalista em escola de freiras, fiz Quarto Ano Adicional no ano de 1994 e ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão em 1995, ao mesmo

[27] A Potência do Reinado, A Coroa Existe, composição de Humberto de Maracanã, Bumba meu boi de Maracanã.
[28] FERREIRA, Edith Maria Batista. **Formação de professores(as):** movimentos de criação? EDUFMA: São Luís, 2016.
[29] Guriatã, também conhecida como Gaturamo-verdadeiro, é uma ave pequena, dócil, social, de canto melodioso e muito habilidosa na imitação de outras aves (andorinha, gavião, pardal, entre outros).

tempo que tive minhas primeiras experiências como professora da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e como coordenadora pedagógica responsável pela formação continuada de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Presidente Juscelino, localizado na região do Munim, a 93 km de São Luís-MA.

Essa década, marcada pela efervescência de políticas educacionais que traziam como referente a participação decisiva dos organismos multilaterais na regulação da educação brasileira e a definição desta como estratégia para a competitividade e a ascensão do país na agenda global (SAVIANI, 2011; SHIROMA *et al*., 2004), era regida por normativas que determinavam o funcionamento da escola, o meu trabalho em sala de aula e a condução da formação de professores, por mais que eu não desconfiasse disso.

O neoprodutivismo[30], a mercantilização da educação, a pedagogia das competências[31], o praticismo[32] se constituíam formas de materialização de uma educação que tinha por função preparar pessoas para a atuação num mercado em expansão. No campo específico da formação de professores, a proposta tendia à secundarização do conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, ao esquecimento do sujeito, à negação da autoria, acarretando em prejuízo à formação intelectual e política dos profissionais da educação (ANDRÉ, 2001).

Essas e outras questões decorrentes desse contexto, que perduram até hoje no campo das políticas e na escola, só passaram a fazer sentido para mim a partir da minha entrada no Mestrado em 2008, momento em que pude estudar com mais profundidade as políticas educacionais brasileiras e suas implicações para o trabalho da escola, do professor e do formador.

Meu engajamento anterior em um projeto de formação continuada, que se comprometia com a construção de uma comunidade de aprendizagem e a formação do professor pesquisador, indo na contramão dos preceitos anunciados

---

[30] Concepção que refuncionaliza o capital humano fortalecendo princípios como racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2011).

[31] Apresenta-se com o objetivo de "[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado" (SAVIANI, 2011, p. 437).

[32] "O praticismo é aqui entendido como a ação prático-utilitária visando a fins imediatos sem as mediações de análises teóricas de caráter histórico-social nos processos de intervenção social e política" (SANTOS, 2011, p.1).

anteriormente, resistia marginalmente dentro do Sistema Municipal de Ensino de São Luís e foi se constituindo em meu objeto de pesquisa na Pós-Graduação.

O referido projeto, denominado Escola Sonhos do Futuro, realizado durante os anos de 2001 a 2004, sob a coordenação da profa. Célia Linhares, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), rejeitava, desde o início, a ideia de uma formação apressada, impositiva, mecanicista e que atribuísse ao professor a condição de mero ouvinte.

Esse projeto se desdobrou, configurando-se, posteriormente, como um Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada (NUPECOM), funcionando até 2008, por desejo do próprio grupo de professores pesquisadores da Rede Municipal de Ensino de São Luís que, acreditando na pesquisa como caminho para reinventar a prática educativa, encontrava-se voluntariamente aos sábados à tarde, depois de extensa jornada de trabalho semanal, para discutir e estudar questões pertinentes à escola, ao ensino e à aprendizagem. Seu objetivo era constituir uma Comunidade Ampliada de Pesquisa[33] que valorizasse as experiências daqueles que trabalhavam na escola e permitisse que os problemas enfrentados nesses espaços pelos professores fossem tratados teórica e praticamente, aproveitando a capacidade criadora do grupo para fortalecer os processos de reconstrução e reinvenção da escola (FERREIRA, 2013).

Para Linhares (2002, 2004), o Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada consistia em um espaço coletivo, que apostava na autonomia intelectual e profissional dos professores, no acolhimento às realidades escolares, na reflexão crítica, na pesquisa e na ação comprometida com a aprendizagem dos alunos e com a qualidade social da escola pública.

Fui profundamente afetada por essas experiências nas quais vivi intensas aprendizagens que resultaram em processos de alteração alicerçados em novos princípios epistemológicos, estéticos e ético-políticos, impulsionadores da busca de outras bases de sustentação para a minha prática formadora. O ingresso como professora titular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, em 2013, fortaleceu novas buscas e tem me provocado a permanecer em encontros e interlocuções com a escola e a formação inicial e continuada de professores.

---

[33] A inspiração para constituir uma Comunidade Ampliada de Pesquisa, entendendo-a como princípio teórico e metodológico do NUPECOM, vem de Oddone, médico italiano, que investigou como o conhecimento é produzido dentro dos espaços de trabalho pelos próprios trabalhadores (SCHWARTZ, 2013).

Posso dizer que antes de participar do NUPECOM minha prática formadora assentava-se numa perspectiva muito técnica, visto que a centralidade do projeto de formação que eu ajudava a desenvolver estava em assimilar as orientações presentes nos documentos oficiais que organizavam o currículo e o trabalho da escola (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Programas e Projetos das diferentes esferas governamentais), no intuito de atender às prioridades do governo e alcançar a eficiência didática. Nesse sentido, estava em curso um projeto de formação exterodeterminado, com foco na prescrição, na disciplinarização do conhecimento, no apagamento do sujeito, cujo desejo/necessidades de quem se formava tinha pouca importância, valorizando de forma radical a racionalização técnica dos processos formativos.

Diferentemente, o NUPECOM anunciava outra perspectiva de formação que, tomando distância para enxergá-la melhor agora, com base em outras leituras alcançadas no Doutorado em Educação (PPGE-UECE), a vejo como experiencial, sendo compreendida como

> [...] fenômeno que se configura numa *experiência* profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações. (MACEDO, 2010, p. 21, grifos do autor).

Falo aqui de uma formação como acontecimento encarnado, implicado, socialmente relevante, sobretudo para o aprendiz adulto, pela qual transforma situações, informações e conhecimentos em experiência. Transformar em experiência o acontecido significa atribuir sentidos e significados ao vivido, mediante processos de reflexão crítica, de ação interpretativa, de teorização da prática.

É nessa busca de uma formação que faça sentido aos professores e a mim mesma que vou me aproximando da perspectiva de autoformação docente, categoria teórica fundante de minha pesquisa de doutorado. Na subseção a seguir apresento minhas percepções sobre formação e autoformação de professores. As discussões sobre esta última chegaram até mim, de forma mais clara, quando da participação nas disciplinas *História Oral e Biografias*, ministrada pela Profa. Dra. Lia Machado Fiúza Fialho, e *Formação e Desenvolvimento Profissional*, sob a condução das professoras doutoras Ana Ignez Belém Lima, Giovana Maria Belém Falcão, Isabel Sabino de Farias e Silvina Pimentel Silva, ambas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação

(PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) como componente curricular complementar.

3.1.1 Matracadas sobre Formação e Autoformação de Professores

Em consonância com a metáfora que adotei para a tecitura de minha tese, trago a terminologia matracadas para falar dos “sons/enunciados” que foram sendo produzidos nos diálogos empreendidos com os autores, teóricos e estudiosos sobre formação e autoformação de professores.

As matracas são um tipo de instrumento musical, composto de dois pedaços de madeira, que são batidos um no outro, imprimindo um ritmo frenético e contagiante, para a produção de um som vibrante e envolvente. Esses instrumentos são utilizados pelos grupos de Bumba meu boi de sotaque da Ilha ou de Matraca, como são denominados. Os sotaques são estilos, formas e expressões que se manifestam nas roupas, nos instrumentos, no tipo de cadência da música e nas coreografias de um determinado grupo de Bumba meu boi. No Maranhão existem cinco tipos de sotaques[34]: Matraca, Orquestra, Zabumba, Costa-de-mão e da Baixada.

Enredada nesse movimento de intersubjetivação, fui compreendendo que a formação de professores é um objeto teórico emergente que tem despertado interesse de estudiosos e pesquisadores nas últimas décadas (ANDRÉ, 2009; GATTI, 2010; GARCIA, 1999; FARIAS *et al.*, 2014; FERREIRA, 2013; MENESES FILHO, 2016; THERRIEN, 2012; THERRIEN; THERRIEN, 2013). Comportando distintas compreensões que expressam racionalidades que as formulam, incide na constituição do profissional da educação, em sua atuação, nos saberes múltiplos e heterogêneos que transitam no complexo processo de ensinar.

Essas racionalidades, aqui entendidas como os modos pelos quais os sujeitos articulam seus saberes para justificar sua prática e para expressar como compreendem um dado fenômeno (THERRIEN, 2012), vão dando contornos ao docente[35], profissional da educação, que possui natureza inacabada, permanecendo em transformação constante.

---

[34] Para saber mais ler AZEVEDO NETO, Américo. **Bumba-meu-boi do Maranhão**. São Luís: Alumar, 1997.

[35] Docente é o profissional da educação que domina saberes, produz significados e transforma pedagogicamente esses saberes em uma práxis regulada pela ética profissional (FARIAS *et al.*, 2014).

Garcia (1999), ao empreender vultoso esforço com o propósito de contribuir na construção de um quadro teórico e conceitual para esse campo, reconhece a existência de múltiplas perspectivas que concebem a formação ora como objeto, ora como iniciativa do sujeito. Fala, portanto, de conceitos de formação, no plural, e da coexistência de estruturas de racionalidade, enfatizando a complexidade e a inexistência de acordos definitivos sobre as teorias e dimensões mais relevantes dessa área, o que resulta em diferentes maneiras de conceber o professor e organizar os processos formativos.

A complexidade da natureza desse campo, expressa em múltiplas abordagens de formação do professor, parece sinalizar a existência de um consenso, a partir da segunda metade do século XX: a docência é uma profissão. Desse modo, é constituída de um repertório de conhecimentos necessários ao exercício do magistério, envolvendo dimensões cognitiva, prática e ética/moral.

Concordando com esse pensamento, Garcia (1999) diz que a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação que se ocupa dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento da competência profissional dos professores. É, portanto, um processo sistemático e organizado, individual ou coletivo, que envolve aqueles que se preparam para a docência e aqueles que já se encontram em exercício.

Formosinho (2009) corrobora esse entendimento, ao afirmar que à formação docente cabe promover a aprendizagem dos saberes profissionais próprios do ofício de professor. Essa aprendizagem acontece em contextos múltiplos e advém de variadas fontes: atuação como aluno, observação do desempenho de seus formadores durante o Ensino Superior, prática docente na escola, entre outras. Entretanto, neste trabalho, o interesse recai sobre a formação continuada do adulto-aprendiz, na perspectiva de autoformação.

A formação continuada, na forma como a concebo, não pode ser comparada a treinamento, aperfeiçoamento ou capacitação, nem vista como ação compensatória à formação inicial (IMBERNÓN, 2009). Contrariamente, ela é exercida ao longo da vida e nos domínios da profissão, fundando-se na epistemologia da práxis, cuja racionalidade integra teoria e prática nos modos como os sujeitos orientam/organizam suas ações. É, portanto, “um conjunto dialeticamente articulado de processos formativos que começam na história pessoal de cada docente e

continuam ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional" (RODRIGUES; MENEZES; THERRIEN, 2016, p.5). Caberia dizer que é um voltar-se para si mesmo por meio da reflexão crítica e ressignificação de itinerários, experiências e saberes.

Pensar a formação de professores sob esse prisma remete à necessidade de vê-la articulada às dimensões pessoais, epistemológicas, sociais e profissionais, trazendo para o centro dos processos formativos as histórias de vida e as práxis docentes, ambas entendidas como lugar de produção do saber (NÓVOA, 1992).

O entrelaçamento entre as histórias de vida e os saberes da práxis docente mobiliza espaços de formação experienciais nos quais a atividade consciente do sujeito o coloca em contato consigo mesmo, com os outros, com o conhecimento e com o meio para a produção de um repertório de saberes que constituem a sua identidade profissional e fundamentam sua intervenção transformadora na escola.

Essa compreensão de formação experiencial assenta-se no paradigma emergente (SANTOS, 2010), no qual os aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento não são apartados; os processos de escolarização e as aprendizagens informais não se opõem; as dimensões mentais, simbólicas ou psicocorporais não se separam, bem diferente dos pressupostos defendidos pelo modelo cartesiano (DOMINICÉ, 2012).

Nessa perspectiva, a formação é vista como processo que se dá ao longo da vida de um sujeito situado, mobilizando uma pluralidade de dimensões copresentes em quem aprende e no próprio mundo. Em vista disso, a temporalidade atravessa-o, exigindo reflexividade[36] crítica para se fazer uma retomada da trajetória de vida e tomar consciência de suas aprendizagens e não aprendizagens, favorecendo implicar-se no presente e projetar o futuro.

Freire (2014) trata da formação permanente como movimento que se funda na análise crítica da própria prática, tendo como horizonte a humanização dos sujeitos, o que só é possível quando estes superam a alienação, alcançando a condição de *Ser Mais.* Desse modo, reconhece que ela não se dá fora da práxis, sob o risco de incorrer em ativismo, palavreria, verbalismo.

[36] Para Sacristán (1999, p.104), "a reflexão é um método para alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças". Segundo ele existem três níveis de reflexividade: 1- distanciamento que o sujeito pode fazer de sua prática; 2 – refletir com o conhecimento científico; 3 – pensar como e sobre quem pensamos em educação.

Reconhecer que o homem se forma ao longo da vida requer compreendê-lo como “um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p.261).

Sendo assim, as aptidões e características especificamente humanas, como o trabalho, a linguagem e o pensamento, por exemplo, não são heranças biológicas, mas adquiridas no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura produzida pelas gerações que o antecederam. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 267), “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade”.

Esse processo de humanização é resultado do trabalho[37]. Ao produzir a própria existência, o homem não agiu apenas sobre o meio externo, mas modificou a sua natureza interna. Ao produzir-se pelo trabalho, o homem sofreu uma profunda transformação no seu ser, fazendo surgir formas complexas, especificamente humanas de comportamentos, como a linguagem, o pensamento, a consciência sobre a realidade.

Destarte, a apropriação das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade e das faculdades especificamente humanas ocorre por meio da atividade do homem sobre o produto da cultura material. Este produto do trabalho carrega em si traços característicos da criação humana, isto porque “o instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações do trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Nesse sentido, os instrumentos presentes no mundo, o que inclui os artefatos da docência e os seus gestos de ensinar, frutos do trabalho do homem, carregam em si as operações que o fazem funcionar, permitindo também que as futuras gerações conheçam esses instrumentos e os utilizem da mesma maneira para o qual foram criados, desenvolvendo suas faculdades motoras e as funções psíquicas superiores (pensamento, linguagem, imaginação, consciência...).

[37] Essa compreensão Leontiev (1978) vai buscar nos estudos de Marx e Engels (2007, p.44), ao afirmarem que “pode-se distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que ocorra a relação do homem com os outros seres humanos, entendendo, dessa maneira, que é na comunicação entre os sujeitos que acontece o desenvolvimento do homem na sociedade. Segundo Leontiev (1978, p. 272),

> Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, <<os órgãos da sua individualidade>>, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

É, pois, pelo processo de educação, da sua forma mais elementar, como a imitação pela criança, à forma mais elaborada, como o ensino, é que são transmitidas às novas gerações ou aos futuros profissionais as produções da cultura humana.

Esse processo de apropriação da cultura, isto é, de tornar próprio o que é social, envolve duas operações importantes: uma, que, a princípio, se configura em atividade externa (interpessoal), para depois ocorrer internamente (atividade intrapessoal). Vigotskii (2012, p. 114) confirma esse pressuposto quando formula a lei fundamental do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na qual enfatiza:

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Como se vê, o percurso de aprendizagem decorre das relações estabelecidas entre as pessoas, para ocorrer, posteriormente, no interior do próprio sujeito. Há, nesse sentido, uma participação ativa do indivíduo.

Na educação do adulto professor, o sujeito atua ativamente sobre os objetos e fenômenos da cultura docente; não os recebe passivamente pelo ato transmissivo do formador. O desenvolvimento da função professoral é resultado da atividade do sujeito de se apropriar do gesto de ensinar que se dá inicialmente na relação com os outros homens e mulheres, docentes e crianças, em suma, com o meio e seus produtos culturais.

É importante dizer que atividade é aqui entendida como o processo em que o indivíduo se relaciona com o mundo para satisfazer uma necessidade especial, promovendo profundas transformações no pensamento e na personalidade. Isto é,

quando o motivo, aquilo que mobiliza o sujeito, coincide com o objeto da ação, o resultado, seu objetivo final. Essa necessidade mobilizadora contribui para a criação de novas formações (neoformações) ou aptidões psíquicas (LEONTIEV, 1978; 2014).

No caso específico da formação do professor, entrando em contato com a atividade social denominada docência, pelas relações mediadas pelo outro e pelo meio, é possível reproduzir traços das operações acumuladas nos objetos ou no fenômeno do ensino. Desse modo, novas formações psíquicas, como a reflexividade (pensamento elaborado), a dialogia e a consciência crítica são desenvolvidas.

É com base nesses pressupostos iniciais sobre formação e aprendizagem do sujeito que vou começando a tecer a ideia de autoformação do professor, terminologia utilizada por Pineau e Marie-Michele (1983), na década de 1980, decorrente do movimento de rompimento com uma concepção de ciência positivista (FERRAROTTI, 2010), esta última fundamentada na objetividade e na intencionalidade nomotética. A concepção de autoformação chegou ao Brasil na esteira do desenvolvimento do método biográfico, cujas pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente começaram a se expandir nos anos 1990, no que se pode denominar de “a virada biográfica em Educação” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011), na qual as histórias de vida emergem como método de investigação qualitativa e prática de formação.

De início é preciso chamar atenção para a ideologização do termo autoformação, como sinalizam Pineau e Marie-Michele (1983, p. 38, tradução minha), cujo risco está na criação de uma “nova ideologia educacional para fazer os sujeitos trabalharem por conta própria na restrição dos sistemas de relações sociais, persuadindo-os a ter um poder que de fato não têm”.

No intuito de empreender uma leitura crítica do termo autoformação, reporto-me à Martins (2007; 2009), no que se refere aos estudos que ela desenvolveu sobre a personalidade do professor e sua atividade educativa. A autora nos provoca a pensar sobre qual personalidade do professor a formação tem contribuído para construir, visto que esta (a personalidade), resultante de relações dialéticas entre fatores externos (condições materiais de vida e relações sociais) e fatores internos (processos biológicos e psicológicos), é variável interveniente no ato educativo, sendo determinante na produção da humanidade (alienada/adaptada ou emancipada) dos homens.

Nesse sentido, ela chama a atenção para a fetichização da personalidade (MARTINS, 2007), tecida pelas artimanhas do discurso neoliberal, ao alinhar-se com a orientação personalizadora para a formação e o exercício profissional do professor. Enfatiza que a retórica neoliberal de valorização da pessoa do professor e sua subjetividade tem favorecido: a secundarização da educação escolar; um esvaziamento teórico da ação docente, concorrendo para a adaptação e alienação do professor; o empobrecimento do ensino escolar, centrando-se na cotidianidade; a usurpação das condições para o desenvolvimento da consciência transformadora; o deslocamento do conhecimento para o autoconhecimento, refletindo na baixa qualidade da escola e na fragilização da sua função social (socialização do saber historicamente acumulado); e a responsabilização do professor pela implementação de mudanças e transformação social, contribuindo para a negação da escola como um direito social.

Em que pesem as reflexões propostas por Martins (2007, 2009), a maneira como a autoformação é aqui concebida, numa perspectiva crítica, não se constitui uma forma de ocultar os mecanismos de reprodução social, tampouco favorecer a relação narcísica do sujeito com a sua experiência (egoformação), para justificar uma visão individualista alienada (GALVANI, 2012). É, antes de tudo, uma aposta epistemopolítica de criação de um espaço/tempo de formação que faz emergir um contrapoder que oficia a fruição, a autoria, a autonomia, acreditando no potencial do sujeito e na possibilidade da sua emancipação, mediado pelo conhecimento construído historicamente.

Para este alcance, o professor não pode ser tomado como uma totalidade histórico-social separada do sistema de relações sociais ao qual pertence. A sua formação necessita fundamentar-se em princípios ético-político-científicos que contribuam para uma consistente reflexão sobre as relações escola-sociedade, as funções sociais da escola e a ação educativa e, consequentemente, para a tomada de uma posição político-pedagógica que se expressa na forma como organiza intencionalmente o ensino e nas relações que estabelece entre os sujeitos.

Assumir esse deslocamento reafirma a tomada de uma posição político-pedagógica, tal como nos ensinou Freire (1997), de restituir o *status* intelectual do indivíduo (aqui o professor), que se dá na passagem da consciência ingênua à consciência crítica, sua capacidade de produzir conhecimento, seu lugar de autoria.

É, sobremaneira, movimento de resistência ao modelo exterodeterminado de formação que tem sido desenvolvido, em especial, nas políticas públicas brasileiras, como o único legítimo, quase exclusivo e totalitário, ilegitimando, fragmentando e desvalorizando a autoformação na perspectiva crítica.

Esse modelo é bem evidenciado na atual Política Nacional de Alfabetização[38] (PNA) do nosso país, que se materializa por meio do Programa de Alfabetização "Tempo de Aprender". Nessa política, dita de Estado, há um "objetivo explícito de didatização/transposição didática das evidências científicas" (MORTATTI, 2019, p. 23) sobre o ensino da leitura e da escrita, provenientes das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura, para a prática docente. Ela compreende a alfabetização como aquisição de uma técnica que se baseia na decodificação/codificação (relação grafema/fonema) inicial para, ao final, compreender textos. De acordo com a própria PNA,

> A compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência oral em leitura oral (BRASIL, 2019, p. 19).

Ora, se a aprendizagem da linguagem escrita é apenas a aquisição de uma técnica, espera-se do professor que apenas a domine e a ela se adapte. Nesse sentido, a concepção de formação em curso no Programa do governo federal é pautada nos princípios da racionalidade técnica, amalgamada nos pressupostos de uma ciência positivista, sendo pensada por especialistas que recorrem às práticas avalizadas por determinadas evidências científicas e reconhecidas como eficazes para padrões restritivos de uma ciência, apresentando-se adequadas para disseminação entre os professores alfabetizadores, determinando uma prática modelar de alfabetização, ao mesmo tempo que desconsidera a diversidade de contextos educacionais vivenciados pelos professores e mesmo estudantes em idade de alfabetização.

A PNA se esforça para invisibilizar e desautorizar o professor, desrespeitando seus saberes profissionais e experiências plurais, ao decretar o

[38] A Política Nacional de Alfabetização foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, cuja elaboração diz pautar-se nos achados das ciências cognitivas. Sua proposta está em levar para a sala de aula as práticas de alfabetização eficazes atestadas e constatadas nas evidências científicas (BRASIL, 2019a).

método fônico como o único caminho a ser trilhado na alfabetização no país, tentando varrer da história outras perspectivas que se contrapõem às ciências cognitivas. A proposta é de uma didática homogeneizante que leva a uma prática de ensino da linguagem escrita padronizada, negando a autonomia docente no processo de ensinar, os conhecimentos construídos por ele ao longo de sua trajetória de vida e de formação, bem como desconsiderando as produções teóricas que revelam uma concepção de linguagem comprometida com a emancipação humana (FRADE; MONTEIRO, 2020).

Diante desse atual cenário nacional, promover a autoformação crítica é resistir/re-existir, é confrontar-se paradoxalmente à heteroformação, isto é, “a toda formação escolar, profissional ou sociocultural, inicial ou contínua, que se recebe de outrem” (PINEAU; MARIE-MICHELE, 1983, p. 99, tradução minha), cujo empoderamento é conferido à instituição e não ao sujeito.

O paradoxo está no fato de que, ao mesmo tempo que se contrapõe à hetereformação, a autoformação não nega a importância do outro, dos ambientes e dos instrumentos de formação, dos saberes da ciência, pois, como afirma Pineau (2010, p. 99, grifo do autor), “entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)”. Essa terceira força cria uma tensão nos processos de aprendizagem que se limitam a reconhecer apenas o papel preponderante do outro na transmissão do conhecimento, sem considerar a força do próprio sujeito (eu) que, em atitude reflexiva, pensa, produz novos saberes e altera sua forma de ser no mundo e o próprio mundo.

Galvani (2012, p.2) corrobora essa ideia, ao afirmar que “a autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”. Sendo assim, a heteroformação designa o polo social, constituído da educação herdada da família, do meio social e cultural. A ecoformação, por sua vez, pretende dar destaque ao lugar dos conhecimentos/objetos/instrumentos do meio ambiente na produção das culturas humanas, cujo postulado consiste no fato de que o meio ambiente nos (re)constitui (PINEAU, 2003). Desse modo, as influências recebidas pelo sujeito em seu processo de formação precisam se tornar conscientes,

o que seria resultado da autoformação, isto é, do processo de tomada de consciência pelo sujeito dos movimentos que o constituem.

Esses três processos aprendentes estão em consonância com a concepção de formação humana analisada por Leontiev (1978, p. 279), cuja premissa consiste em dizer que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. O seu desenvolvimento biológico está regido pelas leis sócio-históricas, ou seja, são as condições históricas e os modos de vida que marcam o processo de formação humana.

Em movimento análogo à teoria tripolar, poder-se-ia afirmar que são as relações com os outros (heteroformação), a produção de conhecimentos/objetos/instrumentos culturais e a transformação da natureza pelo trabalho consciente para o suprimento de suas necessidades (ecoformação) que o homem se forma (autoformação). Nas palavras de Galvani (2012, p. 4), “a autoformação se caracteriza pelo imbricamento da reflexividade e da interação entre a pessoa e o meio ambiente”.

Retomando o exposto, no qual se afirma a ideia de que o homem se forma ao longo da vida, não tenho dúvidas de que o ponto de partida dessa formação humana são as relações com os outros (heterônomas, interpessoais) e com os instrumentos culturais produzidos historicamente. No processo de autoformação, as relações alteritárias não podem ser negadas, visto que as múltiplas vozes nos atravessam e nos constituem. Entretanto, é imprescindível empreender um exercício reflexivo para perceber as transformações que acontecem internamente no sujeito, decorrentes das influências físicas e sociais a qual se esteve submetido.

Assim, o olhar se volta para o sujeito histórico e cultural que, ao se debruçar sobre as riquezas culturais (conhecimentos/instrumentos/objetos) produzidas e acumuladas pelas gerações humanas que o precederam, se apropria dessa produção e se constitui homem. Fica evidente que entre o contato com a cultura e seus instrumentos, por meio da mediação, está um sujeito que opera, atua conscientemente, para se apropriar desses objetos culturais. Quando isso acontece, são produzidas transformações em suas operações mentais, que, segundo Leontiev (1978), reorganizam os movimentos naturais instintivos do homem e favorecem a

formação das faculdades motoras superiores, a saber, o pensamento, a memória, a linguagem, entre outras.

Por isso, não é possível entender o prefixo *auto* como simplesmente um sinônimo de sujeito, *self*, ego, si ou outros termos correlatos, mas como consciência de que sua constituição como indivíduo se dá por intermédio de suas relações com os outros e o meio. Nesse sentido, a autoformação começa com as oposições do sujeito aos determinismos do meio social e avança para um processo de individuação, isto é, de busca consciente de si e do sentido da vida social (GALVANI, 2012).

Ainda segundo Galvani (2012), a autoformação seria a tomada de consciência das interações das pessoas com o meio físico e social. São essas interações que constituem as pessoas e as representações que ela constrói de si, dos outros e do mundo. Nesse retorno reflexivo à experiência vivida/realidade, a autoformação pode acontecer em três níveis - epistêmico, prático e simbólico que ocorrem concomitantemente.

No nível epistêmico, a reflexão acontece de forma analítica, onde se almeja teorizar a prática, objetivando explicitar conceitualizações que permeiam o fazer e os determinismos sociais, produzir saberes críticos e transformar a prática pela via da reflexão teórica. O nível prático busca trazer à consciência os modos de interação com o ambiente e os saberes presentes na ação, com vista à transformação dos modos operativos. O nível simbólico é o mais profundo de todos, porque permite entrar em contato com o sentido da experiência, a intersubjetividade, na tentativa de compreendê-la.

Em decorrência dessas convicções, minha atenção se volta para os processos de autoformação coletivos vividos no Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita, aqueles intencionalmente organizados para favorecer a apropriação dos instrumentos necessários ao ensino da linguagem escrita para crianças em processos de alfabetização por meio da reflexividade e do desenvolvimento da consciência emancipadora.

Reitero que a autoformação é, assim, “a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (PINEAU, 2010, p. 99), que se desdobra em um duplo movimento: tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo. Para tanto, é preciso distanciar-se, para “tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros

objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se, autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se" (*Ibid*., p. 103).

A apropriação do próprio poder de formação se dá, entre outros modos, na reunião e ordenação dos diferentes acontecimentos espalhados no decurso da vida em diversas épocas e contextos sociais, na reflexão sobre os processos vividos, conferindo-lhes sentido pessoal e social e favorecendo a construção de um tempo próprio de formação, diferente daquele exterodeterminado.

Na origem dos estudos sobre autoformação, Pineau e Marie-Michele (1983) desenvolveram uma investigação na qual se empenharam em descobrir qual o tempo da autoformação. Chegaram à conclusão de que é o regime noturno que se configura como o tempo da autoformação, devido ao fato de ser menos condicionado socialmente, ser o tempo morto da heteroformação; é aquele tempo em que o sujeito reflete sobre o fluxo vivido ao longo do dia, se apropria de conhecimentos, reelabora saberes e práticas. Dizem ainda que o regime noturno é "o lugar e o tempo privilegiado para o surgimento e desenvolvimento dos autos, essa realidade invisível, mas constitutiva de qualquer individualidade existencial autônoma" (PINEAU; MARIE-MICHELE,1983, p. 20, tradução minha). O uso do simbolismo do regime noturno para apreender a cultura da autoformação afirma o lugar do sujeito, da reflexão crítica, da criação, da autoria, da negação do determinismo externo.

Assim, o campo da autoformação vai se configurando, sobretudo como a educação de adultos, que se caracteriza por uma Pedagogia que tem como objetivo o alargamento das capacidades de autonomização, concedendo lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcaram as histórias de vida (JOSSO, 2010), fundamental para se alcançar níveis cada vez mais altos de racionalidade da práxis pedagógica (THERRIEN, 2006).

Mesmo vivendo em um regime dito democrático, não somos ensinados a agir com consciência e autonomia, portanto, esta é uma aprendizagem urgente que se dá pela via da reflexividade crítica em processos formativos, por meio da qual se toma consciência do que se faz, compreendendo e elaborando conhecimentos (THERRIEN, 2013; SACRISTÁN, 1999).

Compreender o seu processo de formação, transformando atividades, acontecimentos, situações de um percurso de vida e conhecimentos em experiências formadoras, explicitando aprendizagens e saberes que constituem e configuram o

reservatório da práxis educativa, bem como experienciando a presença consciente no ato de aprender e ensinar, são propósitos da autoformação docente.

A autoformação docente constitui-se, desse modo, lugar de construção de sentidos sobre os processos de aprender e ensinar, sobretudo do indivíduo adulto, que ocorrendo em temporalidades e contextos situados, marcados pelas relações de trabalho e do sujeito aprendente consigo mesmo, com os outros e com o meio. Trata-se de uma visão historicizada de construção de saberes e de aprendizagens como algo singular, sem, contudo, desconhecer e desconsiderar os condicionantes da macroestrutura social, que marcam a construção de um saber na perspectiva da totalidade. Seu interesse recai sobre a emancipação do professor, que aprende com base na reflexão crítica do seu trabalho e da experiência vivida, na apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente e na autonomia transformadora de sua prática educativa.

3.2 Toada 2: Aprendizagem do Adulto e a organização de processos de autoformação do professor

Ao compreender a formação do professor na perspectiva de autoformação, isto é, como processo de formação vivido pelo adulto em contextos dialógicos, no qual ele entra em contato criticamente com o sentido da sua atividade de trabalho por meio da reflexão, de modo a transformá-la conscientemente e assim autonomizar-se/autorizar-se, fui instigada a entender com mais profundidade como o adulto aprende, visto que, segundo Pineau (2010), é na fase adulta que a autoformação encontra terreno fértil para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, comecei a empreender esforços no intuito de encontrar produções científicas que me ajudassem a explicar essa fase do desenvolvimento humano, do ponto de vista do indivíduo que aprende, e perceber suas contribuições para a organização de processos de autoformação do professor.

Em minha imersão nesse campo, deparei-me com a dificuldade, já apontada no Estado da Questão (seção 2 deste trabalho), de localizar pesquisas que tratassem especificamente da aprendizagem do adulto no contexto da autoformação de professores, com as quais corrobora Nóvoa (2000), ao dizer da ausência de uma teoria da formação de adultos que forneça um suporte sólido para a elaboração de

propostas e de práticas formativas inovadoras, e Mizukami *et al.* (2010, p.48), quando falam, em colaboração com outros pesquisadores, da inexistência de uma teoria geral de conhecimento sobre a aprendizagem profissional que possa iluminar o processo de desenvolvimento dos professores e o desenho de programas de formação docente.

Uma possível justificativa para essa situação pode ser encontrada na reflexão feita por Pineau (2010), ao afirmar que não se tem dado a devida atenção à fase adulta do desenvolvimento, como tem acontecido com a infância e a adolescência. Para ele, a fase adulta é polimorfa, interacional, e o desenvolvimento é produto das interações entre as pessoas, o meio e da relação entre os dois. Entendida para além de um tempo de consolidação de mudanças ocorridas nas etapas anteriores (infância e adolescência), a vida adulta "[...] não é tão linear como a veem os especialistas do crescimento e do decrescimento biológico e que exige, para ser percorrida ao seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e mesmo uma preparação permanente" (PINEAU, 2010, p. 105), o que requer um debruçamento sobre a mesma.

Em concordância com os autores, penso em minha trajetória de formação e não tenho lembranças de estudos, no curso de Pedagogia e em outros de formação complementar, que tenham tratado sobre os processos, internos e externos, da aprendizagem do adulto. E mais ainda, percebo que na Instituição de Ensino Superior onde sou professora essa é uma questão que ainda não está posta, muito embora atuemos na formação de adultos. Temos discutido sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), mas no viés da alfabetização, correlacionando-a a uma segunda oportunidade de escolarização, e não na ampliação da compreensão de como se desenvolve o psiquismo do adulto, independentemente do seu grau de escolarização. Nesse sentido, tenho me questionado sobre como aprende o indivíduo adulto e qual a relação desse processo com a autoformação coletiva de professores.

Antes de adentrar nesta discussão, é imprescindível definir o que estou entendendo por aprendizagem. Faço isso recorrendo à Vigotskii[39] (2012, p. 115), para o qual

> A característica essencial da aprendizagem é que ela engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimular e ativar um grupo de processos internos do desenvolvimento no âmbito das inter-

[39] Há muitas formas de escrita para o nome do teórico Lev Semenovich Vigotski. Optei, neste trabalho, por manter a grafia, conforme se apresenta na obra consultada.

> relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se converte em aquisição interna.

Este teórico reconhece que a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde o dia em que o indivíduo nasce, entretanto, não são coincidentes, pois o processo de desenvolvimento segue o de aprendizagem. É a aprendizagem a responsável por desenvolver as características humanas, não naturais, mas aquelas que se formam historicamente nas relações entre os indivíduos e o meio. Exatamente por isso, ela é compreendida por Leontiev (1978, p.153) como “o processo de apropriação da cultura humana no decurso dos seus contatos com seus semelhantes”. Esse processo é ativo; o homem atua sobre os instrumentos culturais que a humanidade produziu, desenvolve uma atividade, e, ao fazer isso, se apropria das operações motoras incorporadas nele, forma novas faculdades motoras superiores (interiorização), produz novos objetos culturais e conhecimentos sobre ele (objetivação).

Entender aprendizagem sob o viés do desenvolvimento foi fundamental para mergulhar nas discussões sobre como aprende o adulto, uma vez que serviu de lente para as leituras dos achados durante a revisão de literatura. Como resultado das pesquisas que realizei sobre o percurso histórico da educação/formação de adultos, identifiquei que essa discussão toma corpo no século XIX, período pós-Revolução Francesa, quando se reconhece que a instrução deve estar presente em todas as etapas da vida, consequência da compreensão de educação como um processo permanente.

Contudo, é nos trinta anos, pós-Segunda Guerra Mundial (1945-1975), que houve a explosão da educação de adultos, devido à realização de conferências internacionais (Dinamarca e Montreal, respectivamente) que tratavam especificamente dessa problemática e influenciaram a emergência das vertentes cívica, ocupadas em encorajar a paz e a tolerância entre as nações, e a desenvolvimentista, que defendia o investimento na instrução de adultos para alavancar o progresso econômico dos países ditos de Terceiro Mundo. Essa expansão acelerada da educação de adultos favoreceu a difusão de práticas educativas diversas, resultando na complexificação desse campo (CANÁRIO, 2013).

Malcolm Knowles[40], considerado o pai da andragogia[41], reafirma que investigações sobre como especificamente aprende o sujeito adulto ainda são pouco realizadas[42], muito embora esse processo se desenvolva desde a Antiguidade. Entretanto, os estudos mais formais sobre esse campo começam a tomar expressão no século XX, nos EUA. A Associação Americana para Educação de Adultos, em 1926, investiu em pesquisas sobre o assunto e foram identificadas duas correntes de investigação que se preocuparam com a aprendizagem do adulto: a corrente científica e a corrente artística ou intuitiva/reflexiva.

A corrente científica, proposta por Thorndike, esteve preocupada com as habilidades de aprendizagem do adulto e não com o processo. Utilizando-se de rigorosos estudos de base geralmente experimental, forneceu uma fundamentação científica para a afirmação de que os adultos aprendem. A corrente artística ou intuitiva, por sua vez, ocupou-se em investigar a maneira como os adultos aprendem. Lindeman, fortemente inspirado em Dewey, fez esta declaração visionária em 1926:

> A abordagem para a educação de adultos ocorrerá por meio de situações, e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico se desenvolveu na ordem inversa: as disciplinas e os professores são o ponto de partida; os alunos vêm em segundo lugar. Na educação convencional, espera-se que o aluno ajuste-se a um currículo estabelecido; na educação de adultos, o currículo é construído em torno das necessidades e dos interesses do aluno. Cada adulto se vê em situações específicas em relação a seu trabalho, lazer, vida em família, vida em comunidade etc. - situações que pedem ajustes. É nesse ponto que se inicia a educação de adultos. O assunto é trazido para a situação, é posto em prática quando necessário. [...] O recurso de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz. [...] A experiência é o livro didático vivo do adulto aprendiz. [...] Os materiais didáticos e os professores desempenham um papel novo e secundário nesse tipo de educação; eles devem ceder lugar à importância primária dos aprendizes (pp. 8-9). [...] O ensino autoritário, exames que boicotam ideias originais, fórmulas pedagógicas rígidas - nada disso tem lugar na educação de adultos [...] isso constitui o cenário para a educação de adultos, a busca moderna para o sentido da vida (LINDEMAN, 1926 *apud* KNOWLES *et al.*, 2011, p. 50).

[40] "Malcolm foi um dos principais acadêmicos com experiência prática em aprendizagem de adultos no mundo inteiro. Ele pertenceu a uma geração que viveu a fase mais rica de desenvolvimento que os Estados Unidos já conheceram: forte onda de imigrações, várias guerras, depressão econômica, avanços tecnológicos, movimento pelos direitos civis, predominância do trabalhador do conhecimento "e otimismo em relação ao espírito humano" (KNOWLES *et al.,* 2011, p. 10).

[41] "[...] modelo para a aprendizagem de adultos, é caracterizado pelo seu foco no processo de aprendizagem, ao invés da ênfase no conteúdo. O processo de aprendizagem se desenvolve seguindo uma ordem: sensibilização (motivação), pesquisa (estudo), discussão (esclarecimento), experimentação (prática), conclusão (convergência) e compartilhamento (sedimentação)". (NOFFS; RODRIGUES, 2011, p. 286).

[42] Hernandéz (1998, 2020); Knowles *et al. (*2011); Pineau (2010).

Lindeman (*apud* KNOWLES *et al*., 2011), através de seu trabalho, põe em evidência algumas características fundamentais da maneira como aprendem os adultos, chamando especial atenção ao aspecto processual da aprendizagem e à necessidade de que os aprendizes tomem consciência da significativa experiência vivida e a avaliem permanentemente.

As ideias de Lindeman e de outros estudiosos das Ciências Sociais contribuíram para a construção de um modelo integrado preocupado com a aprendizagem dos adultos, denominado de andragogia. Esse termo foi usado em 1967 para diferenciar-se dos estudos desenvolvidos pela Pedagogia.

A andragogia, definida como "[...] a arte e a ciência de auxiliar adultos a aprender" (KNOWLES *et al.*, 2011, p. 68), entende o adulto como aquele responsável por sua própria vida, sendo capaz de autodirigir-se. Assim, fundamenta seu modelo pedagógico com base em seis premissas importantes: a necessidade de saber; o autoconceito do aprendiz; o papel da experiência; prontidão para aprender; orientação para a aprendizagem; e motivação. Posteriormente ele reconsiderou essa sua formulação e a andragogia passou a ser considerada como um modelo de princípios de aprendizagem para crianças e adultos.

Reconheço a relevância das produções apontadas incialmente, mas a pergunta que motivou minha investigação parecia sem resposta: Como aprende o adulto (professor)? Meu desejo era entender esse processo do ponto de vista das transformações psíquicas que ocorrem no indivíduo e como elas incidem no desenvolvimento da sua personalidade, ou seja, no processo que faz o sujeito tornar-se quem é, o que permite ver o entrelaçamento entre as dimensões afetiva e cognitiva na constituição do sujeito.

Assim, de posse desse conhecimento, eu poderia organizar um percurso de autoformação, objeto de minha pesquisa, que considerasse as especificidades do modo como aprende o adulto e se constitui professor e, possivelmente, alcançar resultados mais significativos que tomem o trabalho docente como objeto de estudo, reflexão e transformação. Digo isso, porque, na condição de formadora de adultos, tem me inquietado o grande investimento feito na formação de professores e as parcas transformações ocorridas nas práticas pedagógicas e, de acordo com as pesquisas realizadas para a composição do arcabouço teórico deste trabalho, as marcas do

desenvolvimento psíquico do indivíduo trazem pistas relevantes para pensarmos os processos educativos/formativos.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural[43], ao se dedicar ao estudo do desenvolvimento do psiquismo humano, trouxe contribuições significativas para esta investigação. Elkonin (1987), representante desta perspectiva, ocupou-se em compreender o desenvolvimento psíquico do homem e, mesmo não tendo se aprofundado sobre a vida adulta[44], contribuiu significativamente para que as investigações continuassem, ao sinalizar o trabalho como a atividade principal dessa fase da formação humana. Sobre isso, posiciona-se Rios (2015, p. 12-13):

> Ao estudar a periodização do desenvolvimento psíquico infantil, Elkonin [...] ainda que não tenha denominado nem aprofundado o trabalho como atividade principal da vida adulta, menciona que o ingresso na atividade de produção é o momento seguinte à atividade de escolarização juvenil. Leontiev (2004) – também sem sistematizar o conceito de trabalho como atividade principal – lembra, entretanto, que, com a passagem à atividade de trabalho, o desenvolvimento não cessa, pois o novo lugar ocupado pelo indivíduo modifica suas relações sociais e seus pontos de vista.

Segundo Elkonin (1987), a organização da educação e do ensino deveria considerar as forças motrizes do desenvolvimento psíquico. Essa posição reitera a compreensão que tenho de que essa teoria traz contribuições relevantes para se (re)pensar a organização dos processos educacionais de autoformação que favoreçam a aprendizagem do adulto professor, sobretudo, por colocar a idade adulta como problema da periodização do desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Contrariamente às teorias naturalizantes que compreendem a vida adulta como um período sem mudanças significativas, na perspectiva aqui evidenciada o desenvolvimento humano não é um processo natural, mas histórico e socialmente determinado, portanto, o indivíduo se constitui nas e pelas relações que estabelece com o mundo físico e social, tendo em vista atender às suas necessidades (RIOS, 2015). Corrobora Leontiev (1978, p. 197):

---

[43] Aporte teórico subsidiado no materialismo histórico-dialético. Afirma a natureza social do desenvolvimento humano. Concebe o homem como um ser social cujo desenvolvimento é condicionado pela atividade que o vincula à natureza. Tem como representantes Vigotski, Leontiev, Elkonin, entre outros (MEIRA; FACCI, 2014; MARTINS, 2015; MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2017).

[44] Apesar de Vigotski, Leontiev e Elkonin não terem tratado especificamente do desenvolvimento do psiquismo na vida adulta, lançaram as bases para estudos posteriores. Carvalho; Martins (2017); Martins; Eidt (2010); Abrantes; Bulhões (2017) e Rios (2015) colocam claramente a idade adulta como problema da periodização do desenvolvimento psíquico fundamentados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

> À primeira vista e superficialmente, pode parecer que não ocorre, no fim do período da infância e da adolescência e com a passagem à vida profissional, qualquer mudança no lugar que ocupa o estudante no sistema das relações humanas. Mas não passa de uma aparência. [...] Tornando-se um trabalhador, ocupa agora um novo lugar, a sua vida adquire um conteúdo novo e isto significa que vê doravante o mundo sob uma nova luz.

Contudo, para entender as mudanças que ocorrem com a passagem do sujeito à vida adulta, faz-se necessário compreender inicialmente a natureza do próprio desenvolvimento humano, para o qual o trabalho foi determinante. As capacidades materiais e intelectuais do homem não são dadas *a priori*, mas se desenvolvem por meio da apropriação das objetivações sociais dos produtos da atividade coletiva. Nesse processo, o trabalho constitui-se traço fundante da humanização do ser humano[45], visto que por meio dele a humanidade deixou de ser uma espécie adaptativa, para tornar-se uma espécie produtora (LEONTIEV, 1978). De acordo com Martins e Eidt (2010, p. 676), o trabalho "é o processo por meio do qual se dá, em nível filogenético, a passagem do ser biológico para o ser sócio-histórico e, em nível ontogenético, a possibilidade – mais ou menos plena – de objetivação da personalidade humana".

Ao constituir-se a atividade nuclear do processo de humanização do homem, o trabalho modificou não somente a sua estrutura física, isto é, sua postura corporal, mas, sobretudo, sua própria natureza interna. Isto porque, ao transformar o meio natural e necessitar comunicar aos demais membros de seu grupo as mudanças realizadas, o homem desenvolveu a linguagem e com ela a consciência, uma vez que as mudanças passaram a ser intencionalmente motivadas (dimensão teleológica) e idealizadas pelo pensamento, afinal,

> É o trabalho, portanto, que constitui o ser humano como um ser social e histórico; um ser cujas capacidades materiais e intelectuais não são dadas de antemão, mas desenvolvidas por meio da apropriação das objetivações sociais, dos produtos da atividade coletiva. Por meio do trabalho, cria-se uma

[45] Leontiev encontra os fundamentos para o desenvolvimento do seu pensamento na concepção de trabalho de Marx, para o qual "o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, Karl. O Capital: crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 297. Livro 1, Tomo 1).

> realidade humanizada e, com isso, novas formas de se relacionar com o mundo, expandindo as potencialidades humanas para além dos limites do organismo. (RIOS, 2015, p.22).

Vê-se, pois, que a atividade do ser humano no mundo, o modo como ele se vincula à realidade, modificando o meio, as coisas e as pessoas, é decisiva no processo formativo do seu psiquismo, uma vez que, ao se apropriar de um objeto ou fenômeno historicamente criado, por meio da atividade que realiza, o sujeito desenvolve em si as propriedades psíquicas que nele estão encarnadas. A atividade é, assim, caracterizada por um motivo, aquilo que impulsiona o homem a agir intencionalmente, mobilizando processos internos e externos, em busca de atender a uma necessidade específica (LEONTIEV, 2014).

Ao longo do desenvolvimento psíquico é possível identificar uma atividade que, pelo fato de comandar as principais mudanças no psiquismo e na personalidade e alçar a transição a um novo nível de desenvolvimento, é denominada atividade principal.

Conforme Leontiev (1978, p. 292), a atividade principal, também denominada de atividade guia ou atividade dominante, é "aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estádio do seu desenvolvimento". Ela apresenta três importantes características:

> Primeiramente, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de actividade. [...] Segundo, a actividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares [...]. Terceiro, a actividade é aquela de que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade. (LEONTIEV, 1978, p.293).

Tais características se manifestam na atividade principal que marca cada período do desenvolvimento do psiquismo humano, conforme definiu Elkonin (1987), sendo elas: comunicação emocional direta e objetal manipulatória (primeira infância); jogo de papéis/brincadeira e atividade de estudo (infância); comunicação íntima social e atividade profissional de estudo (adolescência) e atividade produtiva/trabalho (adulto)[46].

[46] Não se constitui objeto de interesse deste estudo explorar as atividades principais que marcam cada estágio do desenvolvimento humano, mas apenas situá-las como fases anteriores ao trabalho, atividade guia que orienta o desenvolvimento do adulto. Para aprofundá-las consultar: ELKONIN, D. B.

Com efeito, cada uma dessas atividades traz conteúdos específicos, é orientada por um motivo, aquilo que impulsiona o sujeito a agir, e se dirige para a satisfação de uma necessidade particular, própria da idade. Nesse processo, são desenvolvidas funções psíquicas mais complexas, tais como: linguagem, memória, pensamento conceitual, autoconsciência, autonomia, entre outras. A transição de um estágio para outro é marcada por rupturas e crises[47], decorrentes de mudanças nas necessidades e da criação de novos motivos, fazendo surgir uma nova atividade principal.

Na vida adulta, a atividade principal é o trabalho, muito embora este se faça presente em todas as fases do desenvolvimento do psiquismo humano. Como pontua Rios (2015, p. 96): “embora o trabalho possa ser afirmado como principal atividade produtora de desenvolvimento na vida adulta, ele é o fundamento de todo o processo de desenvolvimento psíquico humano, perpassando-o por inteiro”.

Reconhecendo que o trabalho é síntese da forma especificamente humana de existência e, mais ainda, considerando que o adulto pode participar de forma consciente e autônoma e contribuir para a produção do gênero humano com o seu trabalho, o que ocorre, então, de específico no psiquismo do adulto? Por que o trabalho se constitui a atividade principal nesta fase da vida? Quais transformações ocorrem em sua personalidade? Qual a importância desse conhecimento para a organização de processos de autoformação do professor?

Nesta etapa do desenvolvimento, o trabalho se reconfigura. De acordo com Rios (2015, p. 98), “o próprio trabalho se atualiza e se enriquece na qualidade de atividade principal da vida adulta, reconfigurando, ao mesmo tempo, toda a hierarquia de atividades do indivíduo trabalhador”. Nas palavras de Reis e Facci (2017, p. 308),

> Para a maior parte da população, na vida adulta, o trabalho, a ocupação profissional passa a ocupar um lugar central na vida do homem: ora pelo trabalho ser a atividade que toma a maior parte de seu tempo, ora por ser um

Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov; M. Shuare (Orgs.). ***La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS (Antologia)****. Moscou: Progresso, 1987, p. 104 a 124.*

[47] *Los períodos mencionados, vistos desde fuera, se distinguen por rasgos opuestos a las edades estables. Em ellos, y a lo largo de un tempo relativamente corto (vários meses num año, dos a lo sumo), se producen bruscos y fundamentales câmbios y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad del niño. En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo infantil que tienen, a veces, la forma de agudas crisis.* (VYGOTSKI, 2012, p. 256).

> organizador da vida como um todo, ou seja, por ser em razão dessa atividade que o homem pauta sua rotina, estabelece seus planos, metas e aspirações, constrói laços afetivos, exerce sua criatividade, garante sua independência e sobrevivência.

Como condição de existência do indivíduo, o trabalho, além de permitir o intercâmbio com a natureza, ele é a forma pela qual o homem se relaciona com a sociedade, o modo como se reconhece e é reconhecido pelo outro, e ainda é a atividade que possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades na fase adulta.

O trabalho, em sua dimensão humanizadora, nesta etapa de vida, (re)organiza processos psíquicos e determina transformações na personalidade do indivíduo adulto. Rios (2015), ao realizar estudo sobre o trabalho na vida adulta, sistematizou as principais mudanças psíquicas ocorridas no indivíduo nesta fase, conforme apresentado no Quadro abaixo:

Quadro 7 - Mudanças Psíquicas no indivíduo adulto

<table>
<tr><td rowspan="4">Vida Adulta</td><td colspan="4">Crise dos 17 (da juventude)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">18a em diante</td><td rowspan="3">Trabalho</td><td>atividades que se formam em sua base:</td><td>• complexificação das atividades.</td></tr>
<tr><td>processos psíquicos particulares/esfera técnico-operacional:</td><td>• formação de habilidades, capacidades e aptidões;
• sofisticação de saberes e conhecimentos;
• criatividade;
• amplo desenvolvimento das funções psicológicas superiores.</td></tr>
<tr><td>mudanças na personalidade/ esfera motivacional e das necessidades:</td><td>• aquisição de regras de conduta e valores;
• enriquecimento da afetividade e das motivações;
• construção de autoimagem;
• desenvolvimento da autoconsciência;
• desenvolvimento da consciência de classe.</td></tr>
</table>

Fonte: Rios, 2015, p.108.

A autora evidencia a complexificação das atividades psíquicas na vida adulta, ao destacar as mudanças que ocorrem nas esferas técnico-operacionais, referentes “à apropriação de conhecimento e à formação de habilidades, capacidades e aptidões que instrumentalizam e enriquecem a atividade” (RIOS, 2015, p. 98); e na esfera motivacional e das necessidades, que “remete à afetividade, às motivações, aos interesses, às relações interpessoais e à personalidade como um todo” (*Ibid.,* p. 104).

Assim, quando este sujeito se transforma em trabalhador, experimenta emoções e sentimentos, adquire conhecimentos, desenvolve um pensamento mais elaborado, o que contribui para a construção do sentido pessoal no produto do próprio trabalho, a aquisição de regras de conduta e de valores, a construção da autoimagem, a ampliação da autoconsciência e do autocontrole (regulação e atenção voluntária), a atitude criativa e o gerenciamento da própria vida.

À vista disso, percebe-se que, na vida adulta, é pelo trabalho que acontece a formação da personalidade do adulto trabalhador. A personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resulta das relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na sua atividade social (MARTINS, 2007). Não obstante, é preciso entendê-la dentro da teia de relações sociais produzidas pela lógica de produção capitalista e a forma histórica de alienação que o trabalho assume na sociedade atual (ABRANTES; BULHÕES, 2017; MARTINS; EIDT, 2010; CARVALHO; MARTINS, 2017; RIOS, 2015).

Nas sociedades capitalistas, o trabalho avoca uma dimensão alienante, para além daquela humanizadora, tratada ao longo desta seção. De acordo com Reis (2011, p. 68),

> A questão primordial que não nos pode faltar à compreensão é que, sob a lógica do trabalho alienado, não há liberdade real para o trabalhador transitar sua atividade de maneira mais plena, tendo impactos na constituição de suas capacidades e habilidades, impactos no seu desenvolvimento. Sua formação permanece substancialmente limitada às possibilidades reais do lugar alienado que ocupa na teia de relações sociais. Inclusive seus interesses, necessidades, inclinações e aspirações estão permeados pelo caráter classista inerente à sociedade capitalista.

Nesse sentido, o trabalho em sua dimensão alienada torna-se apenas um meio para manutenção da sobrevivência do trabalhador, pois seu conteúdo em si não garante realização e engrandecimento como deveria. Neste caso, o trabalho deixa de se constituir como “atividade realizadora de sentido pessoal ou produtora de capacidades, habilidades, interesses, necessidades e motivações humano-genéricas universais, isto é, desenvolvimento em toda sua plenitude” (REIS, 2011, p. 68), para se restringir a um meio de existência física.

Como se vê, no modo de produção capitalista, o trabalho empobrece e obstaculiza o desenvolvimento psíquico e gera, por conseguinte, sofrimento ao sujeito. A atividade guia na maturidade encontra-se, portanto, descaracterizada de sua função

desenvolvente. Reconquistá-la significa o alcance do controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmo, em luta contra as relações de alienação (CARVALHO; MARTINS, 2017), o que pode ocorrer em processos formativos intencionalmente organizados sob a perspectiva de uma formação humanizadora e emancipatória.

Com efeito, a alienação é fato no contexto atual, contudo, não é condição eterna e imutável. A construção de um caminho para a transcendência das relações alienadas no trabalho na vida adulta, recuperando sua função desenvolvente, é possível pelo reconhecimento crítico da alienação, aliado à instauração de uma atividade autoconsciente e organizada que se constrói coletivamente. Freire (1997) ajuda neste caminhar, ao denunciar a natureza humana condicionada, mas não determinada do sujeito, e ao fazer o chamamento para a nossa presença consciente no mundo. Diz ele:

> Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionantes genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 1997, p. 21, grifos do autor).

Continua:

> A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 1997, p. 21-22).

Para alcançar a função humanizadora do trabalho e avançar em relação ao que nos impõe o discurso fatalista, rumo à superação da consciência alienada, é preciso contribuir para o trabalhador (re)encontrar o sentido pessoal dessa atividade, que não é apenas vender sua força de trabalho e ganhar um salário para garantir a sua sobrevivência, mas produzir bens para a satisfação das necessidades humanas.

O sentido pessoal consciente, elemento constitutivo da consciência humana[48], "[...] é criado pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua acção se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim" (LEONTIEV, 1978, p. 97). É a forma como o indivíduo se apropria ou não de determinadas significações sociais (saberes, conceitos, modos de ação) fixadas pela linguagem. Nas relações sociais alienadas, o resultado objetivo da atividade e seu motivo são discordantes.

Como assinalado, nas sociedades capitalistas são muitos os desafios a serem enfrentados para a superação do trabalho alienado, visto que as relações sociais alienadas penetram na consciência dos sujeitos e produzem discordâncias entre o objetivo da atividade e o seu motivo, gerando uma personalidade alienada. Elas rompem com a articulação entre o trabalho e o seu resultado, gerando uma atividade produtiva que não é definida pelas necessidades do indivíduo, tal qual o seu salário, que não corresponde ao trabalho realizado. Portanto, "desprovido de sua essência humana, o indivíduo é incapaz de reconhecê-la no outro. E, sendo convertido em mercadoria, suas relações são mercantis" (MARTINS, 2007, p. 85).

No campo específico da docência, o trabalho alienado se apresenta, entre outras formas, como a deteriorização das condições de trabalho do professor, a perda de controle e sentido do próprio trabalho, a rotinização, a desqualificação intelectual decorrente da subtração do conhecimento teórico em defesa do praticismo, enfim, na própria proletarização dos professores[49].

Assim, é na contradição, própria do movimento dialético da existência humana, que se encontra a possibilidade de vislumbrar a superação da consciência alienada do adulto, expressa em seu trabalho. Nesse sentido, a sua formação profissional pode se constituir uma possibilidade contra-hegemônica de enfrentamento desta realidade, quando faz coincidir o fim e o motivo de sua ação. Em se tratando especificamente da formação docente, a perspectiva, para a qual faço clara defesa, é que ela forme educadores críticos para que estes realizem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de suas potencialidades humanas e

[48] "A consciência é aquilo que, na personalidade do homem, caracteriza seus conhecimentos, seu pensamento, seus sentimentos e seus afãs" (LEONTIEV, 1983, p. 196).
[49] A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda do controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia. (CONTRERAS, 2002, p. 33).

dos alunos, afinal, a atividade docente (o ensino) é considerada atividade de trabalho, portanto, se utiliza de signos e instrumentos da cultura para transformar alunos e professor, desenvolvendo em todos as capacidades especificamente humanas.

Para este alcance,

> Há que se pensar, portanto, a educação do educador enquanto processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a qualidade de agente da História e que, enquanto trabalhador e junto com outros homens, modifica intencionalmente as condições externas, modificando-se a si mesmo. Há que se fazer desta educação um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que ela é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir essa educação enquanto processo que parteja homens conscientes para que possam ser universais e livres. Assim sendo, esse é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação quando o trabalhador-professor objetiva-se no produto de seu trabalho, tendo, neste produto, a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade (MARTINS, 2009, p. 148-149).

Conceber a formação docente como partejamento de homens livres e conscientes, como incita a autora, significa entendê-la não apenas como processo meramente pedagógico, mas como assunção de uma “postura filosófico-ideológica, conceitual e axiológica que não coaduna com a lógica neoliberal”, mas se configura “lócus de contra-internalização, resistência e transgressão” (BISSOLI; BOTH, 2020, p.2).

Em relação ao exposto, assevera Freire (1997) que nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia ao exercício da criticidade, da promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Para isso, é preciso recolocar o trabalho docente como um trabalho teórico-prático-político intencional e potencialmente transformador da realidade e do próprio sujeito, diferentemente de como vem sendo anunciado/denunciado pelas/nas políticas educacionais brasileiras atuais: técnico, pragmático, rotinizado, neutro e regulado.

Uma formação humanizadora e, portanto, fomentadora do desenvolvimento pessoal e profissional, organiza processos de aprendizagens do professor pautados na reflexão crítica; desenvolve o pensamento conceitual; eleva a consciência em-si (senso comum) para a consciência para-si (bom senso); vincula teoria e prática; organiza processos educativos para a intervenção intencional no mundo; favorece o enriquecimento cultural; toma a experiência como objeto de reflexão. Para isso, a teoria é fundamental para alargar a percepção da realidade de

forma intencional e reflexiva, problematizada, compreendida em suas múltiplas determinações e, posteriormente, transformada em prática-pensada.

É um equívoco acreditar que o pensamento conceitual, consciente e crítico, é consequência natural da chegada à vida adulta. Vygotski (2001) informa que adultos podem manter, por toda a vida, o pensamento por complexos (pensamento cotidiano/senso comum), aquele que explica a realidade pelo que é apreendido nas situações concretas imediatas, sem o intermédio das abstrações teóricas e profunda reflexão. Em relação ao trabalho docente, é a formação que pode possibilitar que os professores (re)encontrem o sentido pessoal do seu trabalho, desenvolvam o pensamento conceitual não cotidiano, que reflitam sobre o seu trabalho, sua prática, de forma intencional e sistemática, uma vez que é a atividade dos professores em formação sobre os conhecimentos não cotidianos (teóricos) o que permite a sua internalização, a transformação em instrumentos do pensamento, para a mediação do desenvolvimento da capacidade reflexiva e práxis.

Para que a formação produza as transformações desejadas na estrutura do pensamento e na visão de mundo do professor, ela precisa se configurar como atividade, fazendo coincidir os objetivos da formação docente com os motivos que mobilizam o sujeito a aprender, ou seja, a formação precisa favorecer a produção de sentido para a ação docente, na qual as capacidades cognitivas e afetivas estão em articulação, tal qual dizem Bissoli e Both (2010, p. 13):

> Ora, a atividade individual, quando unifica motivo e objetivo, o porquê e o para quê das ações, imerge em sentidos pessoais que influenciam positivamente o desenvolvimento das capacidades psíquicas e de toda a personalidade, por garantirem que a pessoa utilize, deliberada e intensamente, suas capacidades em função da consecução de algo. Quando, ao atuarmos, coincidem os nossos motivos e os objetivos que buscamos alcançar, podemos dizer que nossa atividade encontra sentidos cognitivos (compreendemos o porquê de nossa atuação) e afetivos (estamos envolvidos emocionalmente pelo resultado de nosso fazer).

Nessa perspectiva, a formação do professor se efetiva verdadeiramente quando, por meio dos processos de aprendizagem, produz sentido para os que estão nela implicados. Rey (2003) entende que a própria aprendizagem do professor pode ser compreendida como processo de sentido, o que traz algumas consequências teóricas à educação formal: as emoções têm reconhecido valor; os sujeitos que aprendem têm lugar de importância; o contexto social relaciona-se organicamente

com a personalidade do sujeito que aprende; os processos dialógicos, criativos e produtivos são priorizados; a reflexão e a tomada de posição são enfatizadas, ademais, a apropriação cultural é também consequência importante e necessária para se sair da cotidianidade e avançar para o pensamento conceitual.

No reverso dessa perspectiva, diz ele: “uma aprendizagem que não produz sentido no processo de aprender conduz a uma aprendizagem formal, descritiva, rotineira, memorística, que não implica o sujeito que aprende[50]” (REY, 2003, p. 81, tradução minha). Vê-se que a aprendizagem realmente acontece quando os conhecimentos ocupam um lugar na vida real do sujeito, tem sentido vital para ele.

Compreender o sentido pessoal e sua importância para a aprendizagem do sujeito, aqui o professor, é fundamental para reafirmar a defesa que faço sobre a organização de processos de formação docente, sob a perspectiva da autoformação, sobretudo, porque nela o sujeito aprendente, sua história de vida, o seu saber-fazer e as condições objetivas ocupam centralidade.

Nóvoa (2010), ao tratar de um projeto de autoformação vivido na década de 1980, reitera que o sentido é fulcral na formação de adultos e assinala princípios fundamentais que devem ser considerados na organização de processos formativos, nos quais ressalta: que o adulto é portador de uma história de vida e de experiência profissional; que a formação provoca transformação individual, na tripla dimensão do saber, do saber-fazer e do saber-ser; e deve estar articulada com a instituição onde o professor exerce sua atividade profissional para que os problemas sejam resolvidos na interação entre os sujeitos.

Pesquisadores (HERNÁNDEZ, 1998; 2020; PLACCO; SOUZA, 2006; MIZUKAMI *et al.*, 2010) têm se dedicado ao campo da aprendizagem da docência e oferecido importantes contribuições para o desenvolvimento de uma nova epistemologia da formação de professores, atentando à maneira como aprende o professor. Apesar de seguirem percursos próprios, aglutinam preocupações em torno do caráter singular da aprendizagem do adulto e do lugar do sujeito que aprende, pondo em relevo os aspectos subjetivo-dialógicos concernentes ao processo de aprender no qual o adulto-aprendiz necessita interagir com o outro; da experiência

[50] Original: *La no producción de sentido em el processo de aprender conduce a un aprendizaje formal, descriptivo, rutinero, memorístico, que no implica al sujeto que aprende.* (REY, 2003, p. 81).

pessoal; da prática pedagógica; do ensino reflexivo; da aprendizagem em colaboração.

Ao dedicar-me à revisão conceitual que trata de como aprende o adulto, por meio da compreensão da sua atividade principal, como disse logo no início, objetivei encontrar pressupostos e elementos que me ajudassem a desenhar um percurso de formação que trouxesse o adulto professor e o seu trabalho para o centro dos processos formativos, no sentido de ajudá-lo na recuperação da dimensão humanizadora do seu trabalho, na resistência à proletarização docente, no enfrentamento de condições obstrutoras do seu desenvolvimento profissional e, por consequência, geradoras de sofrimento, enfim, na sua re-existência.

Falo de re-existência na acepção freireana (FREIRE, 2018) como experiência humana que abre em nós, professores e professoras, a consciência da compreensão de nossa presença interferidora no mundo, que, refletida, age intencionalmente no mundo, na luta contra processos formativos excludentes e exteriorizados, em defesa da boniteza do trabalho docente.

Nesse sentido, reconheço que a formação do professor é atravessada por conhecimentos, afetos e uma ética-político-pedagógica que marcam, de modo muito particular, uma forma de ser-no-mundo. Assevero ainda que a vivência de processos de formação, sob a perspectiva autoformadora, realizados em contextos marcadamente dialógicos, mediados para apropriação dos bens culturais produzidos historicamente, favorecem um (re)encontrar dos sentidos do/para seu fazer pedagógico e reinventá-lo enquanto práxis humanizadora. Trilhar por caminhos assim ladrilhados é urgente, sobretudo no campo da formação do professor alfabetizador, uma vez que as políticas nacionais, e mais especificamente a atual, têm optado por investir em processos mecanizados, que desautorizam o professor e impedem a construção de sentidos pessoais à atuação docente, como apresento na próxima seção.

3.3 Toada 3: Formação de professores para o ensino da linguagem escrita

Tenho compartilhado que minha trajetória profissional tem sido fortemente atravessada pela atuação como formadora, seja em contextos de Educação Básica,

Ensino Superior, seja mesmo de formação de formadores[51]. Nesses espaços por onde atuei (e ainda atuo), grande parte das demandas formativas, sobretudo na formação continuada, tem sido no campo do ensino da leitura e da escrita, haja vista o desejo e a necessidade, dos professores e gestores escolares, de diminuir os altos índices de analfabetismo e a baixa proficiência leitora e escritora que retratam a educação maranhense.

Tomando parte dessa luta[52], eu e a professora Dra. Joelma Reis Correia fundamos em 2012, e desde então coordenamos, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino da Linguagem Escrita como processos Dialógicos (GLEPDIAL), vinculado ao Departamento de Educação I, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, com o propósito de desenvolver pesquisas acerca das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, o GLEPDIAL vem atuando em três frentes de pesquisa: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores, todos com o recorte do ensino da linguagem escrita. Contudo, é com a linha de formação de professores que a minha pesquisa se articula, sendo transversalizada pelo ensino da leitura e da escrita.

Ainda na reconfiguração da linha do tempo que trata da minha imersão no campo da formação de professores, anterior a essa experiência do grupo de pesquisa, no Mestrado em Educação (2008-2010), me debrucei sobre a formação de professores pesquisadores (FERREIRA, 2013) e, agora no Doutorado, tomei como objeto de investigação a formação de professores para o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva de autoformação.

Para adentrar no tema desta subseção, começo esclarecendo o título escolhido, no intuito de evitar estranhamentos, pois tem sido comum compreender o ensino da linguagem escrita como responsabilidade única dos professores alfabetizadores, como se, somente estes devessem se ocupar do ensino da leitura e da escrita. No entanto, quero esclarecer que entendo alfabetização como processo e,

---

[51] *El formador de formadores es ante todo um profesional de la formación que interviene para formar nuevos formadores o para perfeccionar, actualizar, etc., a los formadores em ejercicio* (BEILLEROT, 2016, p.10).

[52] Compartilho da concepção de alfabetização em Freire e Macedo (2015), entendida como um conjunto de práticas que funcionam para o empoderamento das pessoas, para a promoção da mudança democrática e emancipadora. Diz que o analfabetismo ameaça a ordem econômica de um país, mas, principalmente, constitui profunda injustiça social, impedindo a participação nos processos políticos. Portanto, atuar neste campo é participar da luta por uma sociedade mais justa.

como tal, se prolonga durante toda a vida. Por isso, o título desta subseção trata da formação de professores que ensinam linguagem, trazendo, portanto, como interlocutores de minha pesquisa não apenas os professores do ciclo de alfabetização[53], mas todos aqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Núcleo de Pesquisa Bumba meu boi[54], o lócus desta investigação, muito embora as políticas públicas refiram-se ao ciclo de alfabetização, hoje restrito ao primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.

No sentido de alargar a compreensão de que a alfabetização é compromisso de toda a escola, e não apenas do ciclo de alfabetização, defendo, sustentada em Goulart, Garcia e Corais (2019, p.19), que "todo professor é professor de linguagem", uma vez que é por meio dela que nos constituímos sujeitos, organizamos o pensamento e vivemos em sociedade. Desse modo, a imersão neste campo tem me provocado a pensar nas iniciativas, em nível nacional, de formação do professor alfabetizador: quais concepções têm orientado as políticas nessa área? Dialogam com a perspectiva de autoformação que estou propondo?

Diante do exposto, considero de suma importância situar, ainda que brevemente, as iniciativas nacionais destinadas à formação do alfabetizador, trazendo como recorte de análise as concepções de formação em movimento, pois acredito que são elas que, por consequência, reverberam nas políticas de iniciativa local e, de algum modo, passam a orientar os projetos/ações de formação das redes públicas. Ademais, conhecê-las, sobretudo a que está em vigor, evidencia, em contraposição, a postura político-pedagógica que o GLEPDIAL assume, da qual sou partidária. Ao definir os pressupostos da alfabetização discursiva que sustentam o saber-fazer do alfabetizador, refletindo na compreensão de quem é este sujeito, o referido Grupo se contrapõe à atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), no que tange às concepções que a fundamentam.

Inicio, então, essa discussão, destacando que tenho refletido, nestes últimos anos, sobre a situação da linguagem escrita na escola básica e me espantado, sobremaneira, que crianças, jovens e adultos pertencentes a uma sociedade grafocêntrica, isto é, contexto aonde a escrita circula nas mais variadas formas e cujo

[53] De acordo com a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), o ciclo de alfabetização corresponde ao primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2019a).
[54] Núcleo de Pesquisa é a denominação dada pelo GLEPDIAL para as escolas aonde o Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita atua.

contato com esse objeto cultural acontece muito antes da entrada na escola, apresentem pouca ou insuficiente habilidade em seu uso escolar e cotidiano, como apontaram os dados estatísticos sobre o analfabetismo e a situação de leitura e escrita no Brasil trazidos anteriormente. As justificativas para essa realidade recaíram sobre a carência cultural dos alunos, a ausência de formação docente e a inexistência de políticas públicas com esse foco (RIBEIRO, 2011).

Em meados dos anos 1980, a preocupação com a formação do professor responsável por ensinar a ler e a escrever ampliou-se, configurando-se pauta de pesquisa no Brasil. Essa formação foi tomando contornos em consonância à concepção de linguagem, de alfabetização e dos modelos de formação de professores assumidos ao longo dos tempos.

Em uma breve incursão na política de formação de professores endereçada àqueles responsáveis pela alfabetização, percebo que foi a partir da década de 1990 que cresceram os investimentos nesse campo. Os anos 1990 ficaram conhecidos como a Década da Educação, isto porque a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de *Jomtien*, na Tailândia, em 1990, estabeleceu compromissos que objetivavam a garantia dos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna a todo cidadão. A centralidade da educação nas pautas governamentais e nas agendas de debates, desde então, não foi um mero acaso, uma vez que a mesma passava a ser entendida como estratégia de desenvolvimento, potencializando a elevação dos padrões de produtividade e competitividade. Nesse sentido, para formar um novo homem que atendesse às demandas da sociedade em transformação era preciso investir em ações que preparassem a escola e o professor para esse novo contexto (FERREIRA, 2013).

Esse evento internacional deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos, com o intuito de impulsionar esforços para oferecer uma educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Dentre os seus objetivos estavam a expansão do atendimento à primeira infância e a redução, em 50%, do nível de analfabetismo do país, metas a serem alcançadas até 2015. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declarou, então, 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização.

O documento mencionado representou um marco orientador para a criação de programas educacionais no Brasil. Assim, em 11 de setembro de 1990, o governo

brasileiro lançou oficialmente o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cuja meta era reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro em até cinco anos. Dentre os cinco princípios que norteavam as ações do Programa, destaco a formação da cidadania e a valorização do professor, tendo em vista a relação direta com o objeto de pesquisa deste estudo.

Conforme o Marco de Referência do Programa,

> A formação da cidadania de um povo depende de processos educativos, dentre os quais o Ensino Fundamental - direito inalienável das crianças, jovens e adultos [...]. O acesso à educação básica, a garantia de permanência, com êxito, do aluno na escola e, por esta via, o acesso à alfabetização, ao domínio dos códigos da leitura, da escrita, do cálculo e de outros conhecimentos não representam condições suficientes para situar a plenitude da cidadania. Não se pode, todavia, deixar de considerar a alfabetização como condição libertadora do indivíduo, facilitadora do acesso à informação e ao conhecimento, possibilitadora de formação da consciência crítica e de ampliação da participação social, condições estas indispensáveis e essenciais ao exercício da cidadania, numa sociedade democrática.
> [...]
> A valorização do professor - definida por princípio constitucional como garantia de planos de carreira, piso salarial profissional, e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos... - passa também, necessariamente, por uma sólida formação e um permanente aperfeiçoamento, e por condições adequadas de trabalho que favoreçam o alcance de resultados qualitativamente desejáveis (BRASIL, 1990, p.13).

A compreensão da importância da educação para a transformação do quadro social e a relevância do professor nesse contexto, fez emergir uma série de ações de formação de professores após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96. No ano de 1999 foram publicados os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), contendo as linhas de ação e diretrizes para uma política nacional de formação e profissionalização docente. Segundo o documento,

> A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, definidores do que o aluno precisa aprender, pode-se deduzir o que as agências formadoras precisam oferecer, tanto para a formação inicial como para a formação continuada dos professores. (BRASIL, 1999, p.6)

Como anunciado, a formação passou a ter como prioridade o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que desencadeou em todo o território brasileiro um processo de formação continuada denominado Parâmetros em Ação, realizado pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, sob a condução do

Ministério da Educação e Cultura (MEC). Observa-se, contudo, que esta iniciativa transformava o documento não apenas em parâmetro para a construção de currículos articulados às realidades locais, mas também em um currículo nacional. Além disso, a ênfase recaía em torná-lo operacional no contexto escolar, portanto, as discussões mais amplas sobre a função da escola e o aprofundamento teórico ficavam geralmente de fora desse processo.

A elaboração dos Referenciais de Formação apontou para a necessidade de desencadear um movimento de profissionalização docente, o qual seria possível somente através da implementação de mudanças nas práticas de formação, bem como de investimentos na criação de um sistema de formação articulador dos processos de formação inicial e continuada.

Assim, a Portaria nº 1.403/2003, instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2003) compreendendo como ações: o Exame Nacional de Certificação de Professores; os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Esse Sistema Nacional de Formação fazia parte das ações do Programa governamental “Toda Criança Aprendendo”, lançado em 2003 e “[...] teve por objetivo a valorização da profissão, visando fornecer as condições favoráveis para o desenvolvimento do profissional, garantindo também o direito do aluno de aprender” (CRUZ; MARTINIAK, 2016, p.26).

Neste mesmo ano foi divulgado o Edital da Secretaria de Ensino Fundamental nº 01/2003 – SEF/MEC (BRASIL, 2003), convocando as universidades a submeterem propostas de formação na área de alfabetização e linguagem. As universidades, que tiveram seus projetos aprovados, constituíram-se em centros de referência em pesquisa e desenvolvimento de ações de alfabetização e letramento. Esses centros originaram, posteriormente, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (CRUZ; MARTINIAK, 2016).

A Rede era formada pelo Ministério da Educação e Cultura, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, atuando em cinco áreas prioritárias de formação: alfabetização e linguagem; Educação Matemática e

Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação Educacional. Objetivava, portanto:

> ✓ Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
> ✓ Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
> ✓ Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
> ✓ Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
> ✓ Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
> ✓ Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
> ✓ Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005, p.22).

O alcance desses objetivos decorria da implementação de Programas, em parceria e convênio com as universidades, tais como: ProInfantil[55], Pró-Letramento[56], Pró-Licenciatura[57], Programa Ética e Cidadania[58] e Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio[59]. Tendo em vista o interesse

[55] Instituído pela Lei 9.391/96, o ProInfantil era um curso de formação para o magistério a distância, em nível médio, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada, que não possuíam a formação mínima exigida. (http://portal.mec.gov.br/proinfantil)

[56] O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.(http://portal.mec.gov.br/pro-letramento)

[57] O Programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de Ensino Superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. (http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura).

[58] O Programa Ética e Cidadania - Construindo Valores na Escola e na Sociedade visa consolidar práticas pedagógicas que conduzam à consagração da liberdade, da convivência social, da solidariedade humana e da promoção e inclusão social (http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13607-programa-etica-e-cidadania)

[59] O Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio tem por objetivo cadastrar instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação, nas áreas de Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa e Língua Espanhola. (http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13609-programa-de-incentivo-a-formacao-continuada-de-professores-do-ensino-medio)

desta pesquisa, situo o programa Pró-Letramento, o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois, ainda que os dois últimos não façam parte dessa Rede de Formação Continuada, foram expressivos na formação do professor alfabetizador.

O programa Pró-Letramento (BRASIL, 2007), desenvolvido nos anos de 2005 a 2012, era destinado à formação continuada de professores dos anos iniciais. Na modalidade a distância, sua ênfase esteve nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática, uma vez que o percentual de alunos com desempenho crítico e muito crítico revelou que as dificuldades nessas áreas não foram superadas.

Nesse programa, a formação era de responsabilidade das universidades que integravam a Rede Nacional de Formação, as quais deveriam elaborar materiais e formar os orientadores/tutores para replicarem a formação, no intuito de elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática por meio do suporte à ação pedagógica dos professores (ALFERES; MAINARDES, 2012).

Segundo Alferes (2009), o Programa em evidência tinha como propósito estabelecer uma formação investigativa e reflexiva, no entanto as formações realizadas nos sistemas de ensino se davam de maneira superficial, restritas ao domínio e à apropriação de um aporte teório-conceitual incipiente. O material didático de apoio não incluía reflexões mais amplas e discussões teóricas sobre a função social da escola, o papel do conhecimento; ademais, apresentava marcas de um modelo aplicacionista de formação.

Ainda que não tenham feito parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), bem como o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), merecem atenção, dada sua relevância para a formação dos professores alfabetizadores.

O PROFA, desenvolvido no período de 2002-2006, foi um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever (BRASIL, 2001). Com duração anual, o curso destinou-se aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, responsáveis por desenvolverem a competência leitora e escritora das crianças. Totalizava uma carga

horária de 160 horas, distribuída em três módulos[60], com encontros presenciais semanais de três horas e mais uma hora destinada ao trabalho pessoal de leitura e produção de textos, durante 40 semanas.

Para Melo (2015), esse programa apresentou avanços quanto à possibilidade de constituição de saberes dos docentes sobre o processo de alfabetização, entretanto, o modelo de formação, pautado no desenvolvimento de competências, apresentava-se como um ajustamento às exigências atuais do capitalismo, cujo foco estava no saber-fazer da ação docente, na dimensão instrumental da prática pedagógica, não promovendo, assim, "[...] o desenvolvimento da crítica, transformação e emancipação do professor alfabetizador" (MELO, 2015, p.83).

Outro programa, em curso nos anos de 2012 a 2018, foi o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, cuja finalidade era a "alfabetização de todas as crianças, até os oito anos de idade, ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2012, p. 5). Para tanto, organizou-se em torno de quatro eixos de ação: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; produção de materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, além de jogos e tecnologias educacionais; avaliações externas anuais aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); gestão, mobilização e controle social.

No que diz respeito à ação de formação continuada de professores alfabetizadores, esta incluía um curso presencial, com carga horária de 120 horas por ano, ministrado por orientadores de estudo, que eram professores das redes de ensino, formados por universidades públicas em um curso específico de 220 horas por ano. Constituíam-se princípios gerais da formação continuada assumidos pelo Programa: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012).

Conforme documento oficial,

> [...] a formação no PNAIC é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir,

[60] O Módulo I abordava conteúdos de fundamentação sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre a didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 dedicavam-se às propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita (BRASIL, 2001).

> estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012, p. 28)

Sobre esse aspecto, a formação continuada ofertada pelo PNAIC retoma o sentido da reflexão experiencial e da partilha dos saberes profissionais¸ oportunizando mudanças nas ações de ensino e aprendizagem nas escolas, trazendo contribuições para o enfrentamento da condição do aluno que, mesmo dentro da escola, não aprende (NASCIMENTO *et al.*, 2015). Contudo, a estrutura do processo de formação, no qual a universidade formava os orientadores, que por sua vez formavam os professores, trazia consequências para a formação que assumia, em grande parte, um modelo engessado, com pouca autonomia e adensamento do pensamento teórico, cujo privilégio estava nas ações formativas hegemônicas, que desconsideravam as culturas escolares e regulavam as práticas dos professores. Além disso, a concentração na prática docente, nos processos de mediação pedagógica para o ensino da leitura e da escrita também deixavam superficial as abordagens conceituais (MANZO, 2015).

A atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 11 de abril de 2019, pelo Decreto n. 9.765, se anuncia como um marco na educação brasileira, e dispõe que

> [...] implementará programas e ações voltados para a promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação formal. (BRASIL, 2019a, Artigo 1º).

Fundamentada na ciência cognitiva da leitura[61] e adotando a perspectiva da educação baseada em evidências científicas, a PNA traz, entre outros princípios e objetivos, a ênfase no ensino de seis componentes para a alfabetização (consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento do vocabulário, compreensão de textos e produção escrita) e a promoção do estudo, divulgação e aplicação do conhecimento científico sobre *literacia*, alfabetização

[61] [...] a ciência cognitiva de leitura, que se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita procura responder às perguntas fundamentais: Como funciona o cérebro de quem está aprendendo a ler? O que nele muda? Como aprendemos a ler? (BRASIL, 2019, p. 20). “A ciência cognitiva de leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (*Ibid*., p.5).

enumeracia. Em linhas gerais, essa política anuncia que “os problemas da alfabetização no Brasil serão superados com a implementação de um novo “método”, o fônico/instrução fônica[62]” (MORTATTI, 2019a, p. 27), retomando a “querela dos métodos” (MORTATTI, 2020), cuja resposta para os problemas da crise da alfabetização brasileira estaria na escolha acertada do método, sobretudo baseado em evidências científicas, desconsiderando as desigualdades sociais e a falta de investimentos fundamentais na escola pública para garantia de sua qualidade social.

Nessa política, o professor da Educação Infantil[63] e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é reconhecido como agente implementador e sua formação inicial e continuada será estimulada para que “[...] contemplem o ensino das ciências cognitivas e suas *aplicações* nos processos de ensino e de aprendizagem”, e, para isso, serão desenvolvidas “[...] ações de *capacitação*” (BRASIL, 2019a, Art. 8º, grifos meu).

Muito embora a PNA não declare explicitamente sua concepção de professor e de formação docente, nas entrelinhas do Guia Explicativo (BRASIL, 2019) e da formação *on-line* disponível no *site*[64] do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é possível encontrar indícios que ajudem nessa compreensão. No Decreto n.9.765/2019, que institui a PNA, o artigo 7º trata dos agentes envolvidos, estando inclusos nesta categoria os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Buscando a etimologia da palavra AGENTE, conforme o *site* Origem da Palavra[65], o termo vem do Latim *AGENS*, de *AGERE*, e significa “realizar, fazer, conduzir, colocar em movimento”. Em língua portuguesa, agente significa: “1-Pessoa que agencia. 2 – Pessoa incumbida de dirigir uma agência. 3 – Pessoa ou instituição que trata de negócios de outrem” (AULETE, 2012, p.26).

Em conformidade com os significados apresentados, ao professor, entendido como agente, não coube participar do processo de elaboração desta

[62] [...] o método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX (MORTATTI, 2020, p. 103). A proposta consiste em alfabetizar centrado na relação grafema-fonema, começando pelos sons das letras, composição de sílabas, palavras e frases.

[63] A PNA inclui crianças e professores da Educação Infantil, compreendendo que esta etapa é preparatória para o sucesso da alfabetização no ciclo de alfabetização: “Não se deve deixar de ressaltar para isso a importância da educação infantil, sobretudo da etapa pré-escolar, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e de escrita (BRASIL, 2019, p. 32).

[64] Site do MEC sobre alfabetização: http://alfabetizacao.mec.gov.br/

[65] Site: https://origemdapalavra.com.br/

política, ao contrário, é sua responsabilidade a implementação da mesma, colocá-la em movimento, sem a possibilidade de questionar as diretrizes ou mesmo os pressupostos político-ético-teórico-metodológicos que a fundamentam, visto que o discurso insistente de que a PNA promoverá uma alfabetização baseada em evidências científicas mostra o uso estratégico destas como instrumentos de silenciamento obediente do professor, bem como táticas de ocultação das motivações atreladas a um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal (MORTATTI, 2019a; FRADE; MONTEIRO, 2020).

Ao referir-se aos meios para implementação dessa política, a formação aparece sob a significação de “ações de capacitação” (BRASIL, 2019a, Art. 8º). Ainda neste mesmo artigo diz que as formações inicial e continuada devem contemplar o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e aprendizagem. Duas expressões merecem destaque: “capacitação” e “aplicações”. Quando relacionadas aos processos de formação de professores, remetem à perspectiva da racionalidade técnica, que se ancora na premissa de que “o professor é um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas ou pedagógicas produzidas” (PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p.28).

No caso específico da atual política de alfabetização brasileira, as ações de capacitação/formação devem, portanto, disseminar práticas de alfabetização com evidências científicas que comprovem sua eficácia, e estas devem ser implementadas pelo professor em todo e qualquer contexto, para todo e qualquer aluno. Nesse sentido, o caráter político e ético da alfabetização é esquecido e esta é reduzida ao “ensino das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado” (BRASIL, 2019, p.18). Essas habilidades referem-se, sobretudo, ao desenvolvimento da consciência fonêmica e de decodificação de palavras.

Uma formação técnica e instrumentalizadora, como esta propalada pela PNA, nega e invisibiliza a autonomia do professor no processo de ensinar, desrespeita os seus saberes profissionais e experiências plurais, desautoriza a produção de conhecimentos, favorece o desenvolvimento do pensamento empírico em detrimento do pensamento teórico. Desse modo, com o empobrecimento da atividade docente, ela se esvazia de seu sentido, constituindo-se, portanto, trabalho alienado. O professor, por sua vez, tem sua personalidade também alienada, sendo constituída

por comportamentos ritualizados e estandartizados, desprovidos de sentido pessoal (MARTINS, 2009).

A partir do panorama exposto sobre as políticas de formação do professor alfabetizador no Brasil, que se aproximam pela semelhante concepção de formação (racionalidade técnica), sinto-me na contracorrente do que foi apresentado. Tenho militado, no GLEPDIAL, pelo desenvolvimento de processos formativos que tratem o ensino da linguagem escrita com base na perspectiva discursiva de alfabetização. Tendo a discursividade como horizonte para o ensino da linguagem escrita, a formação do professor alfabetizador precisa também se organizar sob os pressupostos dessa concepção; falo, portanto, de uma formação em perspectiva discursiva (ANDRADE, 2011; 2017). A discursividade tem como elemento fundante o diálogo, haja vista que o discurso se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, afinal “[...] a palavra é sempre orientada para um interlocutor”, “[...] é produto das inte-relações do falante com o ouvinte”, [...] é ponte que liga o eu ao outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205).

Nesse sentido, uma formação alicerçada no dialogismo considera a polifonia, a pluralidade de vozes dos sujeitos no/do discurso. O diálogo é, pois, constitutivo do *Eu*, porque é nas relações dialógicas com os outros que vamos nos constituindo, nos alterando, nos transformando. “Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Sendo assim, o espaço de formação é lugar de encontro com o outro e consigo mesmo, e o diálogo é o caminho de aproximação entre eles. Ele se configura um *espaçotempo* de legitimação do dizer do professor, de produção de sentidos e de significados que se transformam em conhecimentos. Para tanto, deve ser organizado de maneira a favorecer as relações dialógicas, cuja abertura à escuta é fundante, fomentando interlocuções alteritárias, nas quais a troca de experiência e a partilha de saberes com o outro são determinantes para a constituição de si. Para Geraldi (2013, p. 12-13), inspirado em Bakhtin, a “alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que encorpam e que o fazem ser o que é”. Nesse movimento alteritário de descobrir-se outro e descobrir o outro em si, o conhecimento se constrói e se desconstrói.

Uma formação que se tece no dialogismo mobiliza o professor a dizer o seu fazer, a teorizar sobre suas práticas, enunciando modos de relacionar saber e fazer, de elaborar suas próprias formulações. Nessa perspectiva de formação, a palavra alheia (do colega, da criança, dos autores) vai sendo incorporada e transformada em prática consciente, porque está engajada em um caminho reflexivo. Desse modo, o terreno é fértil para que se possam desenvolver professores autores no sentido de sua profissionalidade, porque remete à autoria na construção de novas realidades e de práticas escolares que se ocupam do ensino do ato de ler e escrever como prática cultural.

A autoformação compartilha desses pressupostos, do entrelaçamento entre *Eu-Mundo-Outro*, tecido no/pelo diálogo. Nessa perspectiva de formação permanente (2020), o sujeito põe em relevo eventos da vida/trabalho para torná-los consciente, realiza transformações sobre si mesmo, sobre o outro e sobre sua prática, em um movimento reflexivo de estranhamento do que lhe é familiar (vida, profissão, relações sociais).

Na próxima seção narro o processo de autoformação vivido com/no Núcleo de Pesquisa Bumba meu boi, do Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita, em São Luís-MA. Ao objetivar a experiência, vou rememorando o itinerário construído, evidenciando as singularidades do percurso, os sentidos e aprendizagens produzidos, no intuito de desvelar os elementos fundantes do processo de autoformação e as implicações para o processo de aprendizagem do professor alfabetizador.

4
TECENDO O COURO DO BOI:
ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS
ILUSTRAÇÃO: RICARDO PONTES

4 TECENDO O COURO DO BOI: ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

> “Fortaleza-CE, 02/04/2018.
>
> Lendo os textos sobre as posturas epistemológicas que orientam as investigações qualitativas, fiquei pensativa sobre qual delas me auxiliaria na compreensão do fenômeno que pesquiso.
> No exercício de explorar as analogias, pensei no mosaico, onde cada peça é fundamental para trazer a visão harmônica do todo. Ao relacionar com a minha metáfora, do Bumba meu boi, pensei nos bordados feitos para o couro do boi. As imagens são compostas no alinhavo de cores, miçangas e paetês para anunciar o tema necessário para o seu batismo.
> Anualmente, no ciclo da festa, o encerramento acontece com a morte simbólica do boi; este receberá um couro novo, anunciando o tema do ano no dia do seu batizado. Mulheres e homens cuidam das indumentárias dos brincantes, começam a se mobilizar para a festa do ano bem cedo, tão logo finda o período junino do ano anterior. (Isso me traz uma saudade de casa!!!) Como acontece esse processo? Como definem a nova proposta?
> Essa alegoria me fez pensar sobre o meu bordado metodológico: quais linhas, cores, paetês e miçangas, aqui entendidas como a escolha da postura epistemológica, dos instrumentos de geração de dados, dos procedimentos que farão parte dessa minha composição, que, a exemplo do artesão, vai se concretizando gradualmente?”
> (Notas de Campo da Pesquisadora, 02/04/2018).

As cores e os brilhos que dão formas ao couro do boi[66] e às indumentárias dos brincantes do folguedo junino, causando encantamento nos arraiais de São Luís devido ao colorido mágico, são frutos do prestimoso trabalho das bordadeiras que, mal encerram a temporada de festas, já estão planejando a produção para o festejo que está por vir. O tema da brincadeira é definido com diferentes finalidades: homenagear alguma personalidade, motivo religioso, destaque para fatos ou episódios dos contextos social, cultural e/ou político da região. É a partir dele que se constrói todo o enredo e as vestimentas, conferindo singularidade aos grupos de Bumba meu boi.

[66] Personagem principal do Bumba meu boi feito com armação de fibras ou madeiras leves, jeniparana ou buriti (COSTA, 2002).

O trabalho dos artesãos é laborioso, resultado de intenso planejamento e organização para o cumprimento dos prazos e garantir a beleza da festa. Para a feitura do couro do boi, personagem central da brincadeira, é realizado um esboço da imagem principal, que remete à temática do ano, em papel arroz ou cartolina para, depois de aprovado pelo Amo (dono do boi), ser desenhado no tecido preto. Em seguida, são definidas as cores e sua combinação para que as bordadeiras comecem o trançado com miçangas, canutilhos, pedras coloridas, paetês e, enfim, coloquem o tecido na armação de madeira leve, esticando-o e fazendo os ajustes necessários (COSTA, 2002). Depois de pronto, o novo boi será apresentado oficialmente no Dia do Batizado, geralmente no início do mês de junho, marcando o começo da nova temporada.

Esse movimento vibrante e vigoroso foi vivido de maneira semelhante no percurso de pesquisa desta tese. Assim como fazem as bordadeiras, era preciso escolher as linhas, os materiais e os adereços para iniciar o bordado da investigação, afinal o tecido teórico-metodológico orienta a definição do método, das técnicas e dos instrumentos, a análise dos dados, a postura do pesquisador, sendo alinhavado ao problema, às questões norteadoras e aos objetivos, assim como a temática orienta a feitura do boi e da própria tese.

Inspirando-me no fiar criativo da produção da festa do Bumba meu boi, busquei tecer uma pesquisa científica que me permitisse essa experiência criadora, sem perder o rigor necessário à produção acadêmica. Encontrei na bricolagem científico-metodológica amparo para ousar, pois, segundo Rodrigues, Menezes e Therrien (2016, p. 975) esta é uma

> [...] concepção de pesquisa que possibilita maior liberdade ao pesquisador em transitar pelo território metodológico, sem que para isso tenha que abdicar do rigor na formulação do conhecimento, associando saberes diversos para melhor compreender seu objeto de pesquisa.

O pesquisador *bricoleur* vislumbra formas de pesquisa que transcendem o reducionismo monológico, estando aberto às perspectivas multilógicas, às vivências intersubjetivas, dedicando-se a um rigor outro que dialoga com modos de produção de sentido e de conhecimento, tendo origem em contextos sociais diversos (KINCHELOE; BERRY, 2007).

A aproximação com a bricolagem científica aconteceu durante o doutorado, nos encontros de Estudos Orientados[67] com o professor Jacques Therrien. Desde o início eu acalentava o desejo de viver uma pesquisa que buscasse alinhavar rigor, criatividade, sensibilidade, transformação social e encontrei nesse aporte teórico-metodológico elementos para me lançar nessa aventura pesquisante.

O excerto do meu Diário de Campo registra esse encontro inicial:

> A disciplina começou para mim (e para Marlene) muito antes do nosso primeiro encontro de aula agendado para o dia 27/03/2018. Participamos, com o professor Jacques Therrien, de todo o processo de planejamento, definindo temas, escolhendo bibliografia, pensando o desenho metodológico. O nosso desejo era que os encontros das segundas-feiras permitissem o aprofundamento sobre bricolagem, mas, sobretudo, favorecessem uma experiência estética com o conhecimento: ciência e sensibilidade, era isso que desejávamos!!!! [...] Posso dizer que o ponto alto desse encontro (27/03/2018) foi o Ateliê Escrita-Reflexiva e Dialógica. Em questão de minutos a sala do PPGE se transformou em um colorido e animado ateliê de costura **(APÊNDICE D):** tecidos, tesouras, fitas, elásticos, botões, pedras coloridas...trouxeram uma atmosfera de desafio e intimidade, criatividade e muita...muita ludicidade! Foi engraçado/interessante ver a perplexidade de algumas pessoas diante do desafio de produzir algo manualmente (seu caderno de registro reflexivo); para algumas colegas, essa era uma experiência primeira e inusitada. O que isso teria a ver com nossas pesquisas? O Mestre, nossa borboleta adulta, sabiamente expressou: “a bricolagem busca descolonizar o processo de pensamento e os cânones da pesquisa científica”. Eu acrescentaria: pesquisar assumindo a postura *bricoleur* é uma experiência de corpo inteiro. (Notas de Campo da Pesquisadora, 01/04/2018).

Kincheloe (2007, p.15) ajuda-nos a entender o desenho metodológico de nossa disciplina quando diz que a bricolagem “tem o poder de ampliar os métodos de pesquisa e construir uma modalidade mais rigorosa de conhecimento sobre a educação” e, nesse movimento, permite a invenção, a imaginação, o assumir uma posição na teia da realidade e dos lugares sociais com base nas demandas da própria investigação.

Imbuída desse sentimento fui me aproximando do campo empírico, criando laços, compreendendo o meu objeto, experimentando outras formas de fazer pesquisa, as quais narro aqui nesta seção, quando apresento as escolhas teórico-metodológicas feitas no percurso investigativo, bem como as justificativas, o lócus da

[67] Estudos Orientados – Bricolagem Científica e Multirreferencialidade nas ciências sociais, semestre 2018.1, prof. Dr. Jacques Therrien.

pesquisa e os sujeitos responsivos[68] desta investigação, identificados pelos personagens do Bumba meu boi (Vaqueiro de Fita, Mãe Catirina, Pai Francisco, Amo, Caboclo de Pena, Boi, Cazumbá e Índia), garantindo os cuidados éticos necessários à pesquisa.

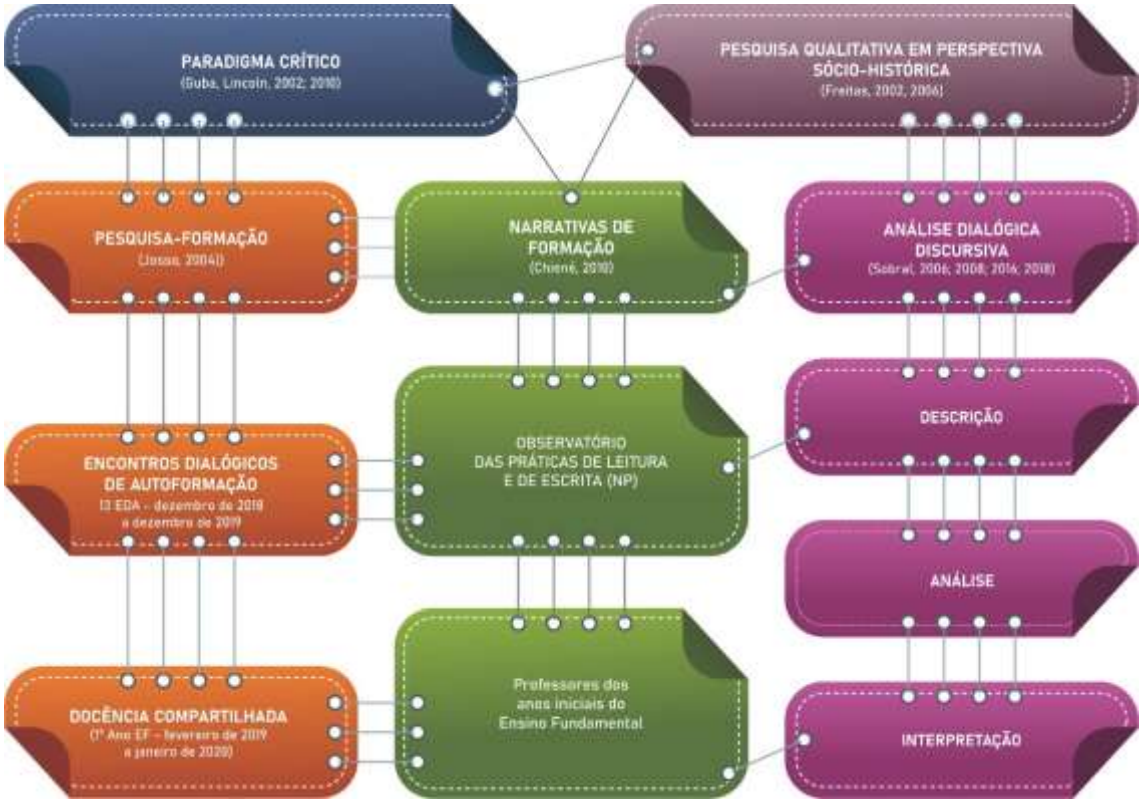
Assumindo a postura *bricoleur*, optei por entrelaçar narrativas de histórias de vida, de formação e de pesquisa, os quais inicio trazendo brevemente minha história de pesquisadora, realçando as singularidades, os desafios e a caminhada percorrida para chegar ao doutorado, condição determinante para desenhar a trilha seguida na realização desta aventura pesquisante. Em seguida situo a investigação no campo da pesquisa qualitativa em perspectiva sócio-histórica (FREITAS, 2002; 2009), assentada nos pressupostos do paradigma crítico (GUBA; LINCOLN, 2002; LINCOLN; GUBA, 2010), com orientação metodológica na pesquisa-formação (JOSSO, 2004).

No caminhar da pesquisa-formação, em exercício heurístico e criativo, trago os Encontros Dialógicos de Autoformação e a Docência Compartilhada como dispositivos de geração de dados e de formação, constituindo-se provocadores de relações dialógicas entre os sujeitos responsivos da pesquisa (seis professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a gestora, a suporte pedagógico e a pesquisadora) e por meio dos quais as narrativas de formação (CHIENÉ, 2010) são produzidas, compondo o *corpus* de dados descritos, analisados e interpretados sob os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso – ADD (SOBRAL, 2005; 2008; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; 2018).

O riscado do bordado teórico-metodológico da pesquisa encontra-se assim representado:

[68] Utilizo-me da expressão sujeito responsivo empregada por Oliveira (2020, p. 40), por significar "aquele que se expressa, dialoga, interage, interpreta e compreende", atitudes fundamentais para quem vive um processo de pesquisa-formação.

Figura 5 - Desenho teórico-metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2020).

O entretecimento teórico-metodológico desta pesquisa foi alinhavado pela compreensão de que fazer ciência é emaranhar-se em pressupostos ontológicos, metodológicos e epistemológicos que definem a maneira de caminhar na investigação e marcam o conhecimento produzido. Nesse sentido, atenta à realidade concreta onde meu objeto de pesquisa emergiu, a formação de professor de linguagem [69]em uma escola pública municipal ludovicense, sendo este responsável pela alfabetização de crianças com idade entre 6 e 10 anos aproximadamente, coloquei-me na contracorrente da perspectiva de formação do professor alfabetizador, implementada na rede de São Luís com o Programa 60 Lições[70], no qual a alfabetização é concebida como aquisição de técnicas de leitura e escrita e o professor é responsável por

[69] Refiro-me ao professor dos anos iniciais como professor de linguagem ancorada nos estudos de Goulart, Garcia e Corais (2019, p. 19) quando afirma que "todo professor, seja de que ano ou etapa escolar for, é um professor de linguagem". Essa compreensão se dá pelo fato de ser pela linguagem que se constituem os sujeitos, as relações sociais, os enunciados e as atividades escolares.

[70] Programa implementado em São Luís, durante os anos 2017 a 2020, sob a coordenação da empresa mineira Gazolla Associados Consultoria Educacional LTDA; com a missão de melhorar os resultados da alfabetização e do IDEB de São Luís (SEMED, 2020a).

implementar as ações estruturadas pela equipe técnica do Núcleo de Alfabetização (NALF), ficando assim destituído de sua capacidade intelectual e autônoma para organizar sua própria ação pedagógica.

Em face do exposto, defendo uma alfabetização emancipadora de crianças e professores, na qual aprender a escrever é uma maneira de transformar o mundo, o que só é possível por meio de uma “pedagogia inquieta”, problematizadora, crítica, dialógica e plural, que traz como horizonte a reinvenção (FREIRE; MACEDO, 2015). Foi, portanto, assumindo o desejo de reinventar o processo de formação com/na escola campo, em interação com os sujeitos, em implicação ético-política, que a pesquisa, aqui narrada, foi tecida.

4.1 Bordando-me pesquisadora para iniciar o bordado da pesquisa

“PÉS-QUIS-AR

Pés-quis-ando. Pés que querem andar. Pés que zanzam. Que pés andam?
Por onde? Que pé sabe?
A que pé? Por onde anda pesquisando? -Por onde quis”.

(Ana Cristina de Moraes)

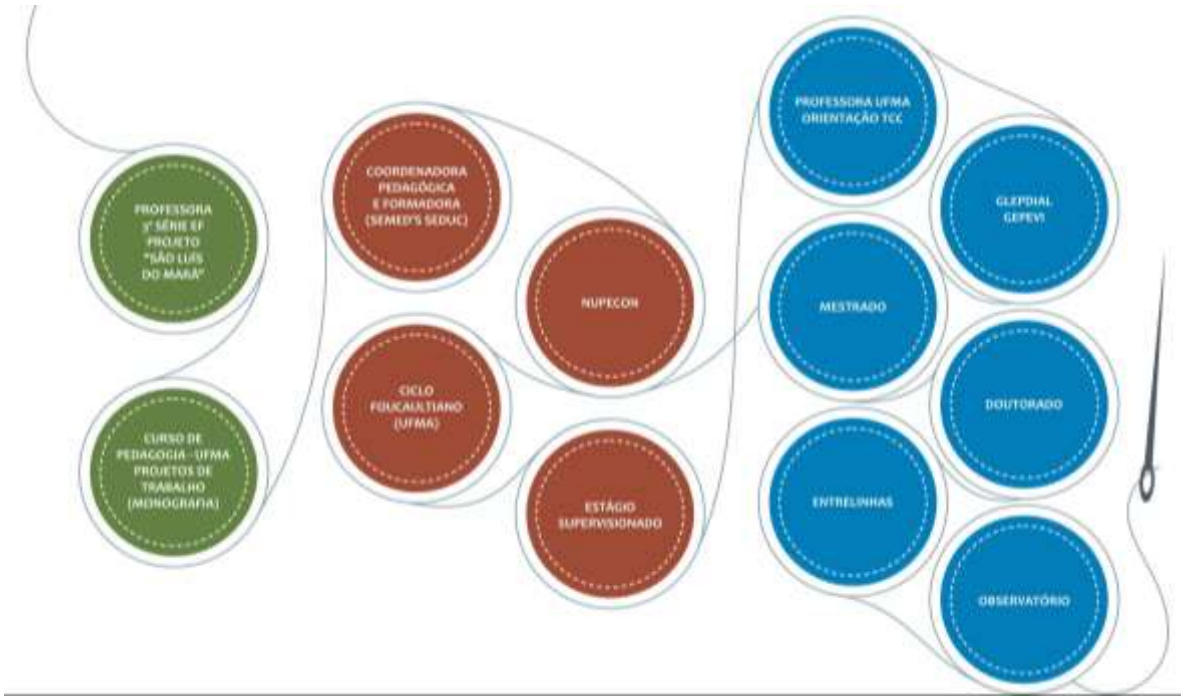
Fonte: Google/2019.

Sempre quis respirar o ar da pesquisa, mas meus pés não puderam alcançá-la quando vivi a graduação, porque, na condição de aluna trabalhadora, muito mal tinha tempo para cursar as disciplinas ofertadas, precisando, inclusive, trancar, por um ano, o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão para assumir uma proposta irrecusável de trabalho em uma grande escola particular de São Luís-MA. Olhava, com uma “pontinha de inveja”, as amigas que participavam de projetos de pesquisa, grupos de estudo, eventos científicos.

Rememorando “por onde andei pesquisando/aprendendo a pesquisar”, fui me dando conta de que minha formação de pesquisadora começou ainda quando era professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de maneira mais precisa, e talvez irônica, quando assumi a turma da 3ª série do Ensino Fundamental (hoje 4º

ano) na escola onde, para assumir a proposta de emprego, precisei trancar o curso de graduação. Talvez por isso a representação gráfica da minha Linha do Tempo (Figura 6) não se apresente como um caminhar em linha reta; demonstra, isso sim, um percurso sinuoso, eivado de desafios, marcado por idas e vindas.

Figura 6 - Linha do Tempo "Aprendizagem de Pesquisa"[71]



Fonte: Elaboração própria (2018).

Nesta Linha do Tempo, várias são as paragens que me permitiram aprender sobre/com a pesquisa: a prática docente, a elaboração do trabalho de conclusão de curso da Pedagogia, a atuação como professora do Ensino Superior, a participação em grupos de pesquisa e em projetos de extensão e a entrada no doutorado, das quais faço algumas sinalizações.

Ensinar História e Geografia do Maranhão para crianças da 3ª série do Ensino Fundamental[72], com idade entre 9 e 10 anos, de modo a tornar os conteúdos significativos, foi o grande desafio encontrado durante o ano letivo de 1999. A escola havia adotado o livro didático *Terra das Palmeiras* (Figura 7), de autoria de Maria Nadir

[71] Linha do Tempo construída quando cursei o componente curricular do Doutorado em Educação - Estudos Orientados 3, intitulado "Escrita Acadêmica e Hermenêutica Crítica, sob a condução do Dr. Jacques Therrien, durante o semestre 2018.2, com carga horária de 30 horas/aula.
[72] Terminologia utilizada à época.

Nascimento e Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro (1991), publicado pela editora FTD, o único que fazia uma abordagem específica sobre o nosso Estado. Contudo, um livro extremamente tradicional, informativo, cujos exercícios organizavam-se em torno de perguntas que objetivavam a repetição de dados e fatos considerados relevantes, pelos especialistas, para serem guardados na memória.

Figura 7 - Livro Didático "Terra das Palmeiras"

Fonte: Google/2019.

Meu espírito buliçoso não se contentava apenas com as aulas expositivas. Então, propus às outras duas professoras da mesma série a criação de um Projeto de Trabalho[73] que ressignificasse o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia do Maranhão. Aceita a proposta, foi desenvolvido ao longo desse ano o Projeto "São Luís do Mará", cujo objetivo principal era permitir às crianças a aquisição de mais conhecimentos sobre a cidade onde moravam, bem como sobre o estado do

[73] "A proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva de conhecimento globalizado e relaciona; trata de ensinar o aluno a encontrar nexo, a estruturar, a vincular a informação, permitindo-lhe aprender". (FERREIRA, 2000, p. 35). Ancora-se na perspectiva de Hernández e Ventura (1998) que compreendem os Projetos de Trabalho como uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, baseada na significatividade. Ademais, entender projeto como trabalho, permite aproximações com essa atividade intencional, pela qual o homem transforma a natureza e produz cultura.

Maranhão, mediante uma perspectiva interdisciplinar. Estruturado em três eixos (Terra do Bumba meu boi, Ilha do Amor e São Luís – Patrimônio Histórico da Humanidade), o Projeto permitiu a exploração do território da cidade, haja vista que a escola estava localizada no Centro Histórico de São Luís; a articulação com órgãos culturais (Museu, Academia Maranhense de Letras, Fundação Municipal de Cultura) e a exploração das diferentes linguagens (música, dança, plástica, literatura) para aprender mais sobre a cultura maranhense; e a troca de correspondência com crianças de uma escola de São Paulo, com o propósito de tornar significativo o aprendizado e ainda ampliar o universo cultural, ao conhecer o patrimônio histórico-cultural de outra cidade brasileira (FERREIRA, 2000).

Essa experiência se constituiu meu objeto de pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia intitulado "O Projeto de Trabalho *São Luís do Mará* como uma alternativa didático-pedagógica para uma prática interdisciplinar", concluído no ano 2000. Tomar distância da experiência vivida na escola e nela pensar à luz de um referencial teórico-metodológico exigiu o desenvolvimento inicial de habilidades de pesquisa (escuta, observação, registro, reflexão, aprofundamento teórico) que, posteriormente, foram se consolidando e se ressignificando.

Dessa recordação-referência[74] ficaram vários aprendizados: 1- a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bem como o caráter formador da atividade de pesquisa para o professor; 2 – a compreensão de que a escola da educação básica é também território de produção de pesquisa/conhecimento; 3 – o entendimento de que conhecimento científico e conhecimento da prática se integram numa práxis transformadora; 4 – a percepção de que o pesquisador interroga a realidade em que vive, busca estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta.

Entre as aprendizagens citadas, ressalto uma que considero de extrema importância: é possível fazer pesquisa na escola de educação básica. Faço essa defesa sustentada em Garcia e Alves (2002, p. 102) quando afirmam que todo ser humano pensa enquanto pratica e que é preciso "reconhecer no sujeito da prática

[74] A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma visão. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade um encontro. (JOSSO, 2004, p. 40).

essa capacidade de interrogar a realidade em que vive, tanto quanto a própria prática, colocando-a em contato, sempre, com o mundo todo, interrogando-o, no mesmo movimento". O professor pesquisador, no entendimento dessas autoras, seria aquele inconformado com o fracasso escolar e, estando sensível e comprometido, não se satisfaz com as explicações, pondo-se a observar seus alunos e o que acontece em sala de aula para buscar outras explicações para a não aprendizagem. Desse modo, ao buscar outras explicações, ele produz novas teorias explicativas e cria alternativas pedagógicas favoráveis para interferir no processo pedagógico.

Ademais, essa experiência me faz refletir sobre a postura de pesquisa que adotei e que tenho experimentado ao longo de minha vida, na qual o pesquisador não se limita a observar, registrar, preencher formulários, mas encontra-se envolvido na compreensão e transformação da realidade. Há uma implicação ética e política nesse movimento de pesquisar.

Continuando a puxar a linha do tempo, com o meu ingresso nas Redes Municipal e Estadual de Educação, em 2002 e 2006 respectivamente, passei a atuar como especialista na Educação Infantil e como técnica na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Minha principal atribuição era desenvolver processos formativos em serviço. À época já acumulava alguns anos de experiência como formadora em outro município maranhense e minha principal preocupação era garantir espaços para a reflexão sobre a prática e, a partir dela, realizar estudos que ajudassem a superar/minimizar os problemas enfrentados no cotidiano da escola, visto que sempre me inquietei com as formações que levavam propostas prontas para serem executadas na escola, sem considerar os contextos e realidades específicos. Para dar conta deste desafio, a pesquisa se fazia fundamental, sendo este um saber necessário à prática educativa, como já enfatizava Freire (1997), em uma pedagogia da/para a autonomia.

Penso que, aos poucos, minha identidade pesquisadora vai se (re)constituindo, sendo atravessada pela curiosidade e inquietação, pois, conforme Freire (1997), é a curiosidade que move, inquieta e nos insere na busca, sendo estas características marcantes de quem faz pesquisa ao ensinar, o que é corroborado por Demo (2002) quando enfatiza que ensino e pesquisa são indissociáveis.

Nesse movimento de constituir-me pesquisadora, a participação no Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada (NUPECOM) em 2007 foi determinante. O

NUPECOM consistia em um espaço coletivo e de ação compartilhada, que objetivava o aprimoramento da autonomia profissional de quem faz de sua atuação diária na escola uma fonte de aprendizagem, implicando tanto o respeito e o conhecimento do potencial humano e social dos estudantes quanto o acolhimento, a reflexão, a pesquisa e a ação que encaminhem pedagógica e democraticamente a problemática escolar.

Integrando uma das linhas de ação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) à época, a formação continuada em serviço representava uma forma institucionalizada de pesquisa escolar, compartilhando com as instituições universitárias, de maneira mais efetiva a UFMA, a responsabilidade da formação para a pesquisa e de (re)organização do conhecimento sobre a docência, ao tempo em que mobilizava professores para coordenação e condução de ações de pesquisa que favoreciam a recriação da escola.

A formação promovida por esse Núcleo de Pesquisa afirmava o desejo de fazer-se da formação continuada de professores um espaço de desenvolvimento da autonomia coletiva e de produção de conhecimento, o que poderia ser vislumbrado a partir da constituição de uma Comunidade Científica Ampliada[75], eixo principal do trabalho. Esta Comunidade partia do princípio de que aprendemos com a experiência do outro, portanto, se faziam necessários: o diálogo com a memória coletiva e individual; o entrelaçamento entre objetividade e subjetividade; a existência de espaço para a criação, autoria, liberdade; a pesquisa e a docência.

Posso afirmar que vivi profundas transformações ao participar dessa experiência, as quais alteraram sobremaneira minha concepção de formação de professores, agora marcadamente atravessada pela pesquisa. Muito afetada pelo vivido me submeti ao Mestrado em Educação na UFMA, intentando investigar as táticas[76] utilizadas pelas professoras pesquisadoras do NUPECOM como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada, visto que

[75] A ideia de uma Comunidade Científica Ampliada foge ao sentido clássico do termo científico, já que institui estruturas de aprendizagem permanentes dos saberes disciplinares e dos valores dos contextos de trabalho. Isto é, permite diminuir a distância entre o conhecimento ensinado e o conhecimento vivido e ainda repensar o papel da universidade e dos trabalhadores no processo de produção de conhecimento. Sendo assim, este conceito trabalha com três polos: saberes disciplinares, saberes da experiência e a consciência de classe, não só pela articulação com os sindicatos, mas pelos valores emancipatórios e a capacidade de dirigir da classe operária (dimensões política e pedagógica). (FERREIRA, 2016).

[76] Táticas são procedimentos ou estilos de ação caracterizados pelos modos de fazer, num jogo constante com os fatos para transformá-los, modificando a ordem estabelecida. (CERTEAU, 1994).

houve uma mudança na gestão e foi contratada uma consultoria do sul do país, a Abaporu - Consultoria e Planejamento em Educação[77], que trazia uma proposta pronta e padronizada para formação da rede, um retrocesso, levando à extinção do Núcleo, mas não apagando as transformações ocorridas nas vidas desses professores da Educação Básica.

Com o ingresso no mestrado pude experimentar a produção científica mais sistemática, a participação em grupo de pesquisa e em eventos científicos. Vivi a realização de uma pesquisa mais rigorosa, com um delineamento mais claro do percurso metodológico e dos constructos teóricos, dando a devida atenção aos procedimentos e instrumentos de pesquisa. Aprendi com a minha pesquisa que o professor pesquisador busca resistir aos *slogans* fatalistas e imobilizantes da ideologia neoliberal, enfrentando problemas no cotidiano da escola no intuito de reinventá-la. Ao fazer isso ele questiona o sentido da ação, redireciona a teoria e a prática, reequaciona a relação sujeito e objeto, recupera sua função intelectual ao passo que inventa maneiras de recriar a escola, tornando-a um espaço de aprendizagem coletiva, comprometido com um projeto de sociedade mais emancipador. Tais resultados não obscurecem as dificuldades enfrentadas no fazer pesquisa no espaço escolar (FERREIRA, 2013).

O ingresso como docente efetiva do curso de Pedagogia da UFMA anunciou outros espaços de formação para a pesquisa: professora de Estágio Supervisionado, orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), coordenadora de grupo de estudo e de pesquisa[78], além da participação/coordenação em projeto de extensão[79].

Talvez pareça estranho que a atuação como supervisora de estágio obrigatório tenha se configurado espaço de aprendizagem da prática da pesquisa, mas afirmo que foram férteis os momentos vividos nas escolas de Educação Infantil e

---

[77] Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação é uma empresa, com sede em São Paulo, formada por profissionais que participaram da elaboração e implementação de políticas do Ministério da Educação, a saber Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa de Formação de Alfabetizadores-PROFA, Parâmetros em Ação, entre outros (FERREIRA, 2013).

[78] O Projeto de Pesquisa *Observatório das Práticas de Linguagem na Escola de Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização* objetiva desenvolver um espaço de observação acerca das práticas de linguagem que se efetivam no trabalho com a leitura e a escrita na escola de Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização nos municípios maranhenses, de modo que possamos intervir na prática educativa através da pesquisa-ação.

[79] O Projeto de Extensão *Entrelinhas: alfabetização dialógica* tem o objetivo alfabetizar crianças do Ciclo de Alfabetização ao 5º ano do Ensino Fundamental, matriculadas em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, residentes em bairros periféricos próximos ao Centro de São Luís.

Ensino Fundamental, bem como aqueles de organização da formação continuada no Estágio em Formação de Formadores[80]. Sobretudo, porque a concepção orientadora dos estágios que supervisionei almejava a superação da visão clássica que lhe reduzia à prática instrumental ou à hora da prática, consolidando-o como espaço de aprendizagem reflexiva e de pesquisa, tanto para mim quanto para os estagiários (PIMENTA; LIMA, 2004).

Não por acaso, o trabalho tinha início na escola campo com o período de observação participante, buscando-se identificar situações/problemas/necessidades das crianças/professores que gerariam de projetos de trabalho comprometidos com a aprendizagem das crianças e dos professores; estes projetos visavam orientar a intervenção através da docência colaborativa. A elaboração e implementação desses projetos exigia investigação, planejamento e avaliação do processo, o que reforçava a indissociabilidade teoria-prática.

Outra experiência formadora para a pesquisa tem sido a orientação de trabalhos de conclusão de curso. Ao trazer objetos de estudo nem sempre pertencentes diretamente ao meu campo de investigação, tem exigido de mim abertura para novas aprendizagens e para a troca de saberes com os orientandos e colegas de profissão, desafiando-me a buscar conhecimentos teórico-metodológicos distintos e exercitar a escrita acadêmica. As primeiras orientações foram difíceis, sempre me questionava se o problema e objetivos estavam bem definidos, se o caminho apontado era o melhor, se a estrutura do texto estava coerente e sentia a necessidade de conversar com os colegas mais experientes. Nesse sentido, tive muito acolhimento de algumas companheiras, agora grandes amigas, de profissão e da vida. Hoje, um pouco mais experiente, ainda mantenho as trocas, por reconhecer ser este um poderoso espaço de produção de saberes.

Integrar e coordenar grupos de estudo, projetos de pesquisa e de extensão têm fomentado aprendizagens diferentes sobre/de investigação, sobretudo por constituírem-se espaços de encontros com o outro; de questionamentos e indagações sobre os fenômenos educacionais; de elaboração e trocas de saberes; de

[80] O Estágio em Formação de Formadores é ofertado a partir do oitavo semestre do curso de Pedagogia da UFMA e possui carga horária de apenas 90 horas/aula. Tem por objetivo geral: vivenciar experiências formadoras que possibilitem a construção de conhecimentos sobre o processo de formação continuada de professores da Educação Básica e promovam a apropriação de saberes e habilidades sobre o fazer pedagógico por meio da organização de diagnósticos de necessidades de formação, elaboração e desenvolvimento de projetos de formação. (UFMA, 2014.2).

identificações e de confrontos; de compartilhamento de atribuições; de experimentação.

Nesses espaços tenho assumido um protagonismo maior na condução de processos de pesquisa, o que tem me desafiado a aguçar o olhar, a problematizar a realidade, a registrar percepções, a desenvolver uma escrita mais implicada e refletida. Foi fundamentada nessas experiências que fui gestando o meu objeto de pesquisa do Doutorado em Educação, na Universidade Estadual do Ceará. Neste contexto de pesquisadores mais amadurecidos tenho me "molhado" em referenciais teórico-metodológicos nunca antes estudados, procurado viver a vigilância epistemológica, ousando traçar processos heurísticos de/na pesquisa, como o que me proponho a aqui compartilhar.

4.2 Linhas, miçangas e paetês que tecem o bordado da pesquisa

> "Se eu tivesse no peito um novelo. Eu tecia com ele um caminho. Com o rumo voltado pra dentro. E aberto pro mundo todinho".
>
> (Dente de Ouro, Papete[81])

O caminho desta pesquisa não foi definido *a priori*, mas decorreu das formulações feitas no diálogo com minha experiência de pesquisadora, nos encontros com o campo empírico, das leituras realizadas ao longo do doutorado e do processo de orientação, portanto, o "novelo" foi se desenrolando e abrindo espaço para as emergências acontecimentais[82].

Desse modo, o sentimento que tenho é de ter sido "escolhida", capturada pelas enunciações que foram ocorrendo, buscando encontrar sentido[83] e significado[84] para as decisões que foram tomadas, tal qual afirma Corazza (2007, p.121):

---

[81] José de Ribamar Viana, conhecido como 'Papete', músico, percussionista de fama internacional, compositor e intérprete maranhense, com destacado trabalho pela cultura do Maranhão, falecido em 2016.

[82] "O acontecimento é aquilo que se torna para nós. [...] não pode ser calculado, aritmetizado" (MACEDO, 2016, p.72). "A atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e à sua complexidade" (GERALDI, 2015, p. 100); ao irrepetível, singular.

[83] O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro) [...]. Não pode existir um "sentido em si" – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro e nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é o elo na cadeia dos sentidos, a única que pode realmente existir em sua totalidade (BAKHTIN, 2011, p. 382).

[84] O sentido da totalidade do enunciado será chamado de tema. O tema deve ser único [...]. Em sua essência, o tema é individual e irrepetível como o próprio enunciado. [...] Ao contrário do tema, entendemos a significação como aqueles aspectos do enunciado que são repetíveis e idênticos a si

> Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle. [...] Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. [...] Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos "escolhidos/as" [...] pelo que foi historicamente possível de ser anunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou.

Embebida desse sentimento, me permiti viver uma pesquisa caminhante, atenta às singularidades, às itinerâncias e errâncias, à escuta sensível e responsiva, à criatividade heurística, teórica e metodológica. Essa pesquisa, que fiz ao caminhar, se colocou aberta à experiência acontecimental, admitindo a pluralidade e a diversidade de maneiras de fazer, fugindo aos cânones apresentados pelo paradigma moderno de ciência, cujo princípio fundante consiste na observância às regularidades para mensurar com rigor (SANTOS, 2010).

Sem deixar dúvidas, uma pesquisa que considere o acontecimento, compreende a complexidade dos eventos sociais, por isso assenta-se em um rigor outro e em pilares epistemológico, ontológico e metodológico que visam "[...] à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético" (SANTOS, 2010, p. 38).

Assim são as pesquisas em ciências humanas, que, sem abrir mão do rigor, buscam romper com a produção de conhecimentos fabricados segundo um padrão preestabelecido, com caminhos e procedimentos repetidos mecanicamente, com a exatidão do conhecimento, para conceber o ato de pesquisar como aquele marcado pela excepcionalidade, pelo acontecimento único. Sobre o rigor, asseveram Freire e Shör (1986, p. 98, grifos dos autores):

> [...] "rigor" não quer dizer "rigidez". O rigor *vive* com a liberdade, *precisa* de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito.

Pensar a pesquisa em ciências humanas como um modo especial de acontecimento na vida, em perspectiva de liberdade, implica levar em consideração que o seu objeto de estudo é o homem em sua especificidade humana, portanto, "[...]

---

mesmo em todas as ocorrências (VOLÓCHINOV, 2017, p. 227-228). Bakhtin, Volóchinov e Vigotski, comungam da mesma compreensão de sentido e de significado, a mesma tomada nesta pesquisa.

o ser expressivo e falante" (BAKHTIN, 2011, p. 395). Nesse sentido, a compreensão dos temas que se quer investigar se dá a partir de relações dialógicas onde há confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os sujeitos responsivos da pesquisa. "Desse modo, a produção do conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos" (AMORIM, 2007, p. 12).

De fato, constatei, ao longo da pesquisa, discursos diversos e por vezes conflitantes sobre formação, alfabetização, papel do professor, linguagem escrita. O acesso a eles se deu pela escuta atenta e por intensos diálogos estabelecidos entre pesquisadora e equipe escolar, terreno onde as negociações e construção de sentidos iam fortemente acontecendo. À vista disso, enquanto pesquisadora, não pude me limitar ao ato contemplativo, uma vez que me encontrava diante de sujeitos que têm voz e que, em contextos dialógicos, exigem atitude responsiva. Desta maneira, como afirma Freitas (2002, p.24), inverte-se a lógica da situação que

> [...] passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que o investigador e investigado são dois sujeitos em interação.

Nesse sentido, ao me debruçar sobre o fenômeno humano - processo de autoformação de professores que ensinam linguagem escrita para crianças em contextos de alfabetização -, invoquei uma investigação de outra natureza, a qualitativa, que rejeitando a forma contemplativa do conhecimento para depois explicá-lo, buscou compreender a lógica interna do grupo de professores, a instituição de ensino e os atores (crianças, professores, suporte pedagógico e gestora) em sua complexidade e acontecer histórico, com vista a proceder à transformação do real, pois, segundo Esteban (2010, p. 130, grifos da autora), "a *pesquisa qualitativa* abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de *compreensão* dos fenômenos socioeducativos e a *transformação da realidade*".

Almejando a reinvenção do processo de formação de professores de uma escola pública municipal de São Luís para, por meio dele, compreender os elementos fundantes da autoformação docente, busquei amparo no paradigma crítico, fundamentado em uma ontologia crítico-realista, com metodologia dialógico-transformadora (GUBA, LINCOLN, 2002; LINCOLN, GUBA, 2010).

Segundo os autores mencionados, a preocupação da investigação crítica não é apenas explicar a realidade, mas transformá-la, motivada por uma dinâmica libertadora e emancipadora dos sujeitos, alcançada por meio de processo de reflexão e análise da realidade em que se encontram implicados. Nessa direção, valores, crenças, motivações políticas, relações de poder que medeiam as ações humanas assumem contornos relevantes.

Assim, o objeto de estudo e o próprio conhecimento são apreendidos como uma construção que se realiza entre sujeitos históricos, datados, marcados por uma cultura, que produzem e reproduzem a realidade, ao mesmo tempo que são produzidos e reproduzidos por ela, o que evidencia o caráter sócio-histórico da investigação.

Uma pesquisa que valoriza as percepções pessoais e focaliza o particular como instância da totalidade social busca compreender o sujeito em sua singularidade, contudo, situado em relação ao contexto histórico. Por isso, a abordagem assumida foi de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2002; 2007).

Freitas (2007, p. 27-28) sinaliza algumas características importantes dessa abordagem, sendo elas:

> - A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social [...].
> - As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico [...].
> - O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa interação do individual com o social. [...]
> - O critério que se busca não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado.

Todas essas características têm implicações na maneira como fui atuando como pesquisadora, muito mais preocupada com a valorização do processo do que com o produto. Sendo parte integrante da investigação, fui me constituindo um dos principais instrumentos de pesquisa, porque me inseri nela, e a análise dependeu da minha situação pessoal e social e das relações intersubjetivas que fui estabelecendo com os sujeitos da pesquisa, inexistindo neutralidade (FREITAS, 2002; 2007).

Desse modo, participando do evento pesquisado e sendo parte dele, busquei assumir uma posição exotópica, de proposição bakhtiniana, que “significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar externo permite [...] que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver” (AMORIM, 2007, p. 14), pois o pesquisador, de seu lugar singular e impregnado de valores, dá ao sujeito e ao fenômeno pesquisado um outro sentido, uma outra configuração, tornando-se responsável por essa construção/criação, ato único e irrepetível.

Para caminhar por esta abordagem, fui ao campo com uma questão inicial: Quais elementos fundantes da autoformação podem contribuir para a aprendizagem de professores que ensinam a linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para compreendê-la, precisei mergulhar no universo da escola para familiarizar-me com a situação pesquisada e os sujeitos, observar o seu cotidiano, gerar dados por meio da Docência Compartilhada e dos Encontros Dialógicos de Autoformação, para, então, descrever com densidade sujeitos, contextos e fatos, analisar e interpretar dados, procurando relações, integrando o indivíduo com o social, aproximando-me das leis internas que determinam a existência do fenômeno estudado.

Como se vê, essa perspectiva de ciência/pesquisa rompe com a rigidez da separação dos lugares entre pesquisador e pesquisado e das atribuições daquele que investiga, reconhecido como produtor de conhecimento científico, e daquele que participa, sujeito investigado, visto como fornecedor de dados de que o pesquisador necessita para sustentar sua tese. Procura-se evidenciar a dimensão formadora da pesquisa, alterando substancialmente esses papéis.

A aventura de experienciar uma pesquisa essencialmente formadora trouxe-me o desafio de deixar à mostra o percurso vivido, sinalizando as alterações ocorridas em mim, pesquisadora, e nos sujeitos responsivos. Embora já tivesse muito claro o desejo de rompimento com o modelo clássico de realizar pesquisa, no início eu não tinha muita certeza de como ele aconteceria.

O encontro com Josso (2004) apontou pistas para esse caminhar, sobretudo a sua definição de pesquisa-formação. Segundo ela, a pesquisa-formação é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113). Esta definição já aponta, claramente, a

natureza processual da pesquisa, a necessidade de uma implicação dos sujeitos no processo em desenvolvimento, o exercício reflexivo para a produção de conhecimento.

Busquei viver este implicamento em movimento heurístico e reflexivo permanente, para que, tendo experienciado a formação docente em perspectiva de autoformação, pudesse compreender os elementos fundantes desse processo e suas implicações para a aprendizagem da docência de professores que têm como objeto de ensino a linguagem escrita, portanto, assumi a pesquisa-formação como metodologia de pesquisa. Sobretudo, porque ela permite trabalhar com o "terreno onde estão os participantes" e "estar em contato com a dinâmica das pessoas nos seus processos de conhecimento e de aprendizagem" (JOSSO, 2004, p. 157). Por esse motivo, minha imersão no campo empírico foi prolongada, desde março de 2018 a janeiro de 2020. Ao longo desse tempo, vivi intensamente o processo de pesquisadora-formadora em formação, descrito aqui com riqueza de detalhes.

Como membro do Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita (OBPLE), campo empírico desta investigação, compartilhei com a professora Dra. Joelma Reis Correia a responsabilidade de mediar, em colaboração com os sujeitos responsivos desta pesquisa, os Encontros Dialógicos de Autoformação, treze ao total, realizados entre os meses de dezembro de 2018 e dezembro de 2019. Também experimentei a Docência Compartilhada com a professora do 1º ano do Ensino Fundamental, durante o período de fevereiro de 2019 a janeiro de 2020, experiência que provocou em mim profundas reflexões sobre a objetivação de uma alfabetização em perspectiva discursiva[85] (SMOLKA, 2003), tema dos Encontros de Autoformação, e meio pelo qual as crianças aprendem a ler e escrever com propósitos verdadeiros, tal qual fazemos em contextos sociais reais, bem como sobre a necessidade de viver um processo formativo em que teoria e empiria caminhem juntas, provocando um olhar atento sobre o fazer pedagógico diário e as transformações que vão ocorrendo nos/com os sujeitos envolvidos.

Imersa neste contexto, a pesquisa-formação foi se revelando como aporte teórico-metodológico de pesquisa e dispositivo de formação, ao suscitar em mim e

[85] A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas e os seus aspectos sociais e políticos. (SMOLKA, 2003, p. 63).

nos demais sujeitos responsivos a observação de si, o exercício do distanciamento e a atenção consciente (JOSSO, 2004). Participar de todas as atividades como mais um sujeito em formação favoreceu a criação de vínculos e de laços de confiança, produzindo uma atmosfera favorável para o desenvolvimento da investigação e, sobretudo, desencadeando mudanças significativas na forma de conceber e realizar pesquisa, formação e alfabetização, mas, exigiu, sobretudo cuidados éticos que respeitem e zelem pela dignidade humana.

Ser pesquisadora-formadora, em permanente formação, não é apenas constatar o que ocorre, mas também intervir como sujeito de ocorrências. Ser sujeito de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica implica conceber a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimento sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente, constituindo-se experiência formadora. A pesquisa-formação contempla a possibilidade da mudança das práticas, bem como dos próprios sujeitos. Assim, “[...] a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação [...]”. (NÓVOA, 2004, p. 15).

Para viver o acontecimento da pesquisa-formação, assumi uma postura *bricoleur* (KINCHELOE; BERRY, 2007), criando processos de investigação próprios em diálogo com a complexidade do campo empírico, promovendo rupturas com modelos engessados de fazer pesquisa e produzir conhecimento. Assim, emergiram metodologias mais abertas, flexíveis e criativas; ferramentas estéticas e materiais, que não perderam de vista o rigor científico e a densidade dos argumentos, o respeito ao outro, e que compuseram o mapa que me ajudou a entender o território que eu estava explorando.

O Encontro Dialógico de Autoformação (EDA) foi um dos dispositivos de pesquisa-formação criado para a geração de dados e promoção da autoformação docente. Sustentou-se na premissa de que o ser humano é um ser de linguagem e dialógico por natureza, que se constitui na/pela relação com o outro e o mundo. Nesse sentido, o diálogo e a alteridade são elementos fundantes destes encontros.

Encontrei em Tamura (2018) inspiração para ousar enveredar por este caminho. Em sua pesquisa de mestrado trabalhou com o Encontro Dialogado, definindo-o como “um gênero do discurso que configura uma possibilidade metodológica para a geração de dados nas situações em que o pesquisador também se constitui como sujeito protagonista da pesquisa” (TAMURA, 2018, p. 44).

Reconhece-o como um gênero do discurso, por ser este o meio pelo qual os sujeitos de sua pesquisa se expressaram, em movimento interativo e dialógico, produzindo textos (orais e escritos) que constituíram o seu *corpus* de análise.

De acordo com Bakhtin (2016), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso multiforme da linguagem, que pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte. Em suas palavras, "cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte (VOLÓCHINOV, 2013, p. 157), sendo sempre orientada para um outro. Desse modo, exprimimos, transmitimos pensamentos e sentimentos por meio de enunciados, produzidos em contextos dialógicos, e que se realizam em gêneros do discurso, isto é, "tipos relativamente estáveis de enunciados", produzidos em determinadas esferas sociais da atividade humana (BAKHTIN, 2016, p. 12). Em outras palavras, é a maneira como os interlocutores se dirigem uns aos outros em interação, variando conforme o contexto histórico e a situação social.

Em minha investigação, os Encontros Dialógicos de Autoformação são compreendidos também como um gênero do discurso, mas, sobretudo, são concebidos como um dispositivo de pesquisa-formação, logo, um artefato, orientado por valores e perspectivas, que opera alterações no sujeito em formação (MACEDO, 2010a; DUTRA, FERREIRA, THERRIEN, 2019). Esses valores e perspectivas se inscrevem na própria concepção de formação defendida como um processo profundamente humano, experiencial, implicado, reflexivo, com vista à autonomização, bem como na concepção de sujeito, de aprendizagem, de linguagem.

Um Encontro Dialógico de Autoformação não se reduz a uma reunião de pessoas, uma vez que é um encontro de muitas vozes em diálogo autêntico; aquele que permite o exercício da criticidade, da *ad-miração*[86], da tomada de posição, da emancipação do sujeito. Ele é, sobremaneira, o encontro consigo mesmo através do outro, é um movimento singular de constituir-se a partir do outro e com o outro, visto que é nesta relação alteritária que o sujeito se transforma, o que explica a perspectiva autoformativa aqui defendida que não exclui o outro, portanto, não é autodidatismo. Isto é possível porque, ao estabelecer relações dialógicas com o outro, este deixa o lugar de ser sempre o mesmo, alterando-se. Diálogo é aqui concebido em "[...] sentido

[86] Para Freire (2018), *ad-mirar* diz respeito à incidência reflexiva do sujeito sobre o objeto, a realidade. Implica verdadeiro ato cognoscente dos indivíduos.

amplo, não apenas como comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Ele liga o eu ao outro, marca nossa presença no mundo, compromete-se e chama à responsabilidade, à responsividade.

As relações dialógicas, fundamento destes encontros, são relações de sentido que se estabelecem entre enunciados na comunicação verbal. O sentido só se constrói nas relações dialógicas em que o sujeito se posiciona numa atitude responsiva (BAKHTIN, 2011; 2017b), em que se permite ser questionado pelo outro e por si mesmo. Nas palavras de Sobral (2018, p. 308), "o sentido não é propriedade das palavras, mas surge nas situações de interação".

Sendo o lugar da voz, a escuta é fundamental, não qualquer escuta, mas aquela responsiva e responsável (MIOTELLO, 2018). Responsiva, porque, ao ouvir, o indivíduo é provocado a responder, a se posicionar e, ao fazer isso, ele significa o modo como vê o mundo, logo, coloca-se em estado de alteração permanente.

Os Encontros Dialógicos de Autoformação aconteciam mensalmente, exceto durante a Semana Pedagógica da escola campo, que ocupou duas manhãs consecutivas de formação, em fevereiro de 2019, a pedido da própria escola. Os encontros, com duração média de quatro horas e adesão voluntária, eram realizados aos sábados pela manhã, na própria escola ou em outro espaço, conforme interesse e necessidade da pauta formativa. O tempo do sábado já estava incluído na carga horária docente, visto que os professores possuíam regime de trabalho de 24 horas semanais, o que contemplava dois sábados mensais, com duração de 4 horas cada um, para planejamento e formação continuada. Apesar disso, estar aos sábados envolvia também negociações, renúncias, acordos e o compromisso de fazer dele significativo e necessário ao processo permanente de desenvolvimento profissional.

O tema central mobilizador de interações e diálogos foi o ensino da linguagem escrita em perspectiva discursiva, perpassando pelas concepções de formação do professor alfabetizador, sua história de vida e formação, até às questões teórico-práticas para o ensino da linguagem escrita para crianças em contextos iniciais de alfabetização, conforme apresenta o esquema a seguir. Convém dizer, que o estudo sobre leitura e escrita se apresentava como necessidade formativa da escola, haja vista que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentava-se abaixo da meta esperada para o período.

Figura 8 - Temáticas dos EDA

Fonte: Elaboração própria (2020).

Tendo em vista que na pesquisa-formação levam-se em conta as experiências pedagógicas passadas e as referências teóricas que nos inspiram e dão forma às nossas práticas, foi-me necessário voltar à história de formação do alfabetizador/professor de linguagem para, por meio dela, refletir sobre o que confere sentido ao processo de formação e quais aprendizagens foram geradas, para então, delinear um projeto de formação coletivo e existencialmente individualizado (JOSSO, 2004).

Por isso, os dois primeiros Encontros Dialógicos de Autoformação objetivaram discutir os sentidos atribuídos à formação docente; conhecer as trajetórias de formação, identificando recordações-referências e saberes aprendidos para ensinar a ler e a escrever; construir vínculos e estabelecer acordos para realização do processo de autoformação.

Na sequência dos encontros, foi empreendido um movimento reflexivo-teórico para definir as bases do Plano de Autoformação Coletivo. Esse Plano **(APÊNDICE E)** foi construído conjuntamente, priorizando-se objetivos e temas para aprofundamento de estudos sobre o ensino da leitura e da escrita na perspectiva discursiva, de acordo com as necessidades do grupo, gerando pautas de diálogos para os encontros que estariam por vir.

Os temas desencadeavam perguntas mobilizadoras, provocadoras e orientadoras dos diálogos em grupo, bem como a reflexão sobre a prática. Desse modo, a pauta do encontro era organizada em momentos articulados entre si, sustentados nos pressupostos da dialogia, alteridade, responsividade, reflexividade e construção de sentidos, de acordo com a Figura 9. A cada encontro, buscava-se ficar em atividade os professores, a gestora, a suporte pedagógico e a pesquisadora, criando condições para ampliar o nível de desenvolvimento, organizando estratégias de aprendizagem e autoformação que privilegiaram interações e trocas de forma a provocar motivos e necessidades para continuar desenvolvendo o pensamento conceitual.

Figura 9 - Estrutura dos Encontros Dialógicos de Autoformação

Fonte: Elaboração própria (2020).

Os Encontros Dialógicos de Autoformação sempre se iniciavam com uma acolhida literária. A mediação, resultado da escolha cuidadosa de um texto literário, experienciada como acolhimento e criação da ambiência para a circulação das múltiplas vozes, provocava a vivência da escuta responsiva, ampliando as possibilidades de relações humanizadoras. Após a leitura compartilhada, abria-se a roda para o diálogo, onde eram partilhados sentimentos, impressões, visões de mundo, muitas vezes em luta, favorecendo o encontro com as singularidades, o confronto e a alteração/transformação. Nesse momento, aprendemos a desenvolver processos de escuta responsiva. Segundo Miotello (2008, p. 36),

> [...] 1) Aprender a viver processos de escuta, se colocar na escuta, colocar-se na escuta não é só ouvir, às vezes eu ponho a mão na orelha pra denotar esse processo de escuta, mas a gente escuta é com tudo: é com olho, é com a alma, é com a posição do corpo, é o modo como a gente está voltado para o outro; escutar é um processo inteiro, não é só "ouvir". Ouvir é o som, escutar é com a alma, escutar é com o espírito, escutar é com a minha pessoa inteira, se colocar no processo de escuta; 2) aprender a fazer os processos responsivos. Então você tem que dizer a sua palavra, depois que você é convocado, depois que aquilo te altera, nesse mesmo processo, é preciso responder, você tem que se colocar na resposta, porque essa sua palavra é que justifica a sua existência, essa sua resposta, esse seu dizer, esse seu fazer aquilo que você veio fazer, é que justifica a sua existência.

Ao viver essa experiência estético-literária, por meio da fruição e da contemplação do texto literário, a função humanizadora da literatura (CANDIDO, 2012) ia provocando movimentos de confrontação, de alteração, ampliando possibilidades de compreensão do mundo e de enxergamentos singulares sobre si mesmo e o outro, com/pelo outro.

Ao trazer a experiência estética com a literatura para a formação de professores, em sua função humanizadora, distancio-me da perspectiva instrumentalizadora e utilitarista muito presente nas escolas, onde o texto literário é utilizado para o ensino de determinado conteúdo expresso no currículo, sob a justificativa de que se está trabalhando com gêneros textuais (FERREIRA; CORREIA, 2020a). Reafirmo ainda a luta por uma formação como experiência que acontece no/com sujeito.

Na condição de pesquisadora-formadora, confirmei a hipótese de que trazer a literatura para encontros de formação de professores dos anos iniciais, como forma de criar espaço de construção de sentidos e de escuta responsiva, tem possibilitado a estes profissionais (e a mim) vivenciarem intensamente o diálogo consigo e com os outros, o que contribuiu para o processo formativo e também para a construção de uma prática de ensino mais humanizada e dialógica. Esse fazer reverberou nas salas de aula. Percebi acontecer intensamente no primeiro ano, espaço de compartilhamento da docência, constituindo-se atividade permanente na prática da sala, transformando as relações com as crianças, agora mais dialógicas. No segundo ano, por exemplo, inspirou a fundação de um Clube de Leitura, promovendo o encontro com a literatura nas suas mais variadas formas. Nas outras turmas o diálogo com Ziraldo e Ricardo de Azevedo, escritores de referência nacional,

por meio de suas obras, a literatura de cordel, o diário de leitura, motivaram situações de leitura e escrita significativas.

O aprofundamento teórico-prático era o momento em que o tema de estudo era adensado, por meio da leitura e discussão de textos, exibição de vídeo, vivências de situações didáticas nas quais a formadora assumia a mediação de atividades envolvendo a leitura e a escrita, bem como pela reflexão sobre a prática pedagógica. O compartilhamento de compreensões e a análise de cenas de ensino foram fundamentais para manter vivo o diálogo, a aprendizagem coletiva e a criação/transformação de práticas mais significativas de leitura e de escrita. Nesse momento, as racionalidades, ou seja, o "modo como cada sujeito [...] articula seus saberes e conhecimentos para a compreensão de um fenômeno, do mundo, da vida ou para justificar o seu modo de agir, seus objetivos e meios para alcançá-los" (THERRIEN, 2010, p.314), construídas ao longo dos percursos de vida e formação, eram reveladas, anunciando crenças, desvelando maneiras de atuar, posturas e sentimentos em relação ao ensino da linguagem escrita. Suscitou ainda a produção de novos sentidos para o fazer-docente.

A avaliação consistia num balanço permanente das aprendizagens construídas, das lacunas existentes e das necessidades de aprofundamento, servindo de subsídio para a continuidade e reorientação do processo autoformativo. Era ainda momento em que posições eram denunciadas/anunciadas, reafirmando o protagonismo dos sujeitos participantes dessa experiência autoformadora.

Outro dispositivo de pesquisa-formação igualmente relevante foi a Docência Compartilhada, disparadora de uma formação em ato. Agindo, como sinalizou Bakhtin (2011), tomo a palavra de Macedo (2013), *formação em ato*, para torná-la própria, com novos sentidos atribuídos a ela no diálogo com outras vozes. Conforme Bakhtin (2011, p. 402, grifos do autor), as

> [...] palavras alheias são reelaboradas dialogicamente em "minhas-alheias palavras" com o auxílio de outras "palavras alheias" (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora.

Macedo (2013, p. 43) diz que "a formação é irremediavelmente do âmbito da experiência de quem, como sujeito social, encontra-se na aventura pensada que é aprender, subjetivando-a, valorizando-a". Estando a formação no âmbito da

experiência, ela é implicada, tecida e entretecida pelo/com sujeito, portanto, ela é ato, ação concreta, intencional, sentida.

Considerando esse entendimento, houve um forte investimento no entrelaçamento entre pesquisadora-professora-formadora e os professores no exercício da profissão docente, por meio da criação do dispositivo Docência Compartilhada, sobretudo pela compreensão de que o trabalho, atividade principal na fase adulta, é fonte de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos sobre e para a prática educativa, conforme discutido na Seção anterior.

Assim, a Docência Compartilhada acontecia semanalmente, com a presença de uma pesquisadora do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita em cada turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola campo. Iniciou com a observação participante, entendida não como ato mecânico de registro, mas inserida num processo de interação e atribuição de sentidos sobre o ato de ensinar a ler e escrever. A observação promoveu participações densas, impregnando-se o pesquisador das práticas dos atores e dos contextos de suas instituições (MACEDO, 2010a). Essas observações eram registradas em notas no diário de campo, subsidiando diálogos entre os professores e as pesquisadoras, o planejamento de futuras intervenções e a reflexão sobre a prática.

Estive na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com 25 crianças em processo inicial de alfabetização, com idade entre seis e sete anos, durante o período de março de 2019 a janeiro de 2020, para viver a Docência Compartilhada. Na relação com a professora e as crianças fui produzindo sentidos sobre a maneira de alfabetizar observada e construindo compreensões sobre as reverberações dos Encontros Dialógicos de Autoformação no processo de formação da professora e, consequentemente, em sua prática.

Nesse lugar de pesquisadora-formadora, mas em profundo processo de formação para a docência e para a pesquisa, experimentei o movimento dialógico e alteritário, pois participando do evento observado, ia me constituindo parte dele e sendo constituída por ele nas interações. O seguinte diálogo com a professora, no grupo do *WhatsApp*, confirma esse sentimento:

> [...]
> 20/08/19 15:27 - Edith: Saí hoje da sala ainda mais empolgada. Tenho pensado muito o quanto essa experiência que temos vivido tem me permitido refletir sobre a docência e a minha prática como alfabetizadora. Vejo que, de

> fato, estou vivendo um intenso processo de reflexão sobre a prática e confirmando o quanto a experiência ensina e o quanto a escola é o espaço de formação permanente. Muita gratidão, professora, e à equipe do Agostinho Vasconcelos.
>
> 20/08/19 19:08 – Caboclo de Pena: Sim. Eu estou amando porque à medida que a gente vai discutindo, vão surgindo as ideias. O bacana é isso, é essa ajuda mútua, esse entrelaçar das mãos, esse pensar coletivo. Estamos juntas, não vamos soltar as mãos, já dizia uma amiga minha.
>
> (Narrativa Pedagógica – *WhatsApp,* 20/08/2019).

A minha inserção na sala de aula produzia algo novo ao acontecimento da docência, pois como não era mera espectadora, planejava com a professora atividades de alfabetização discursiva e participava de sua implementação, observando as transformações que acorriam às crianças e a nós mesmas, nesse movimento de aprender junto. Era, sobretudo, neste momento que a professora participava ativamente do processo de planejar e desenvolver a autoformação coletiva, pois nossos diálogos e trocas alimentavam, orientavam e reorientavam os itinerários formativos. Como diz Bakhtin (2011, p. 348),

> Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana.

A emergência da vida era registrada no Diário de Campo, entendido como "espaço narrativo dos pensamentos dos professores" (ZABALZA, 2004, p.41). Para Macedo (2010a, p. 133), o registro no Diário permite um "[...] aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho da investigação científica".

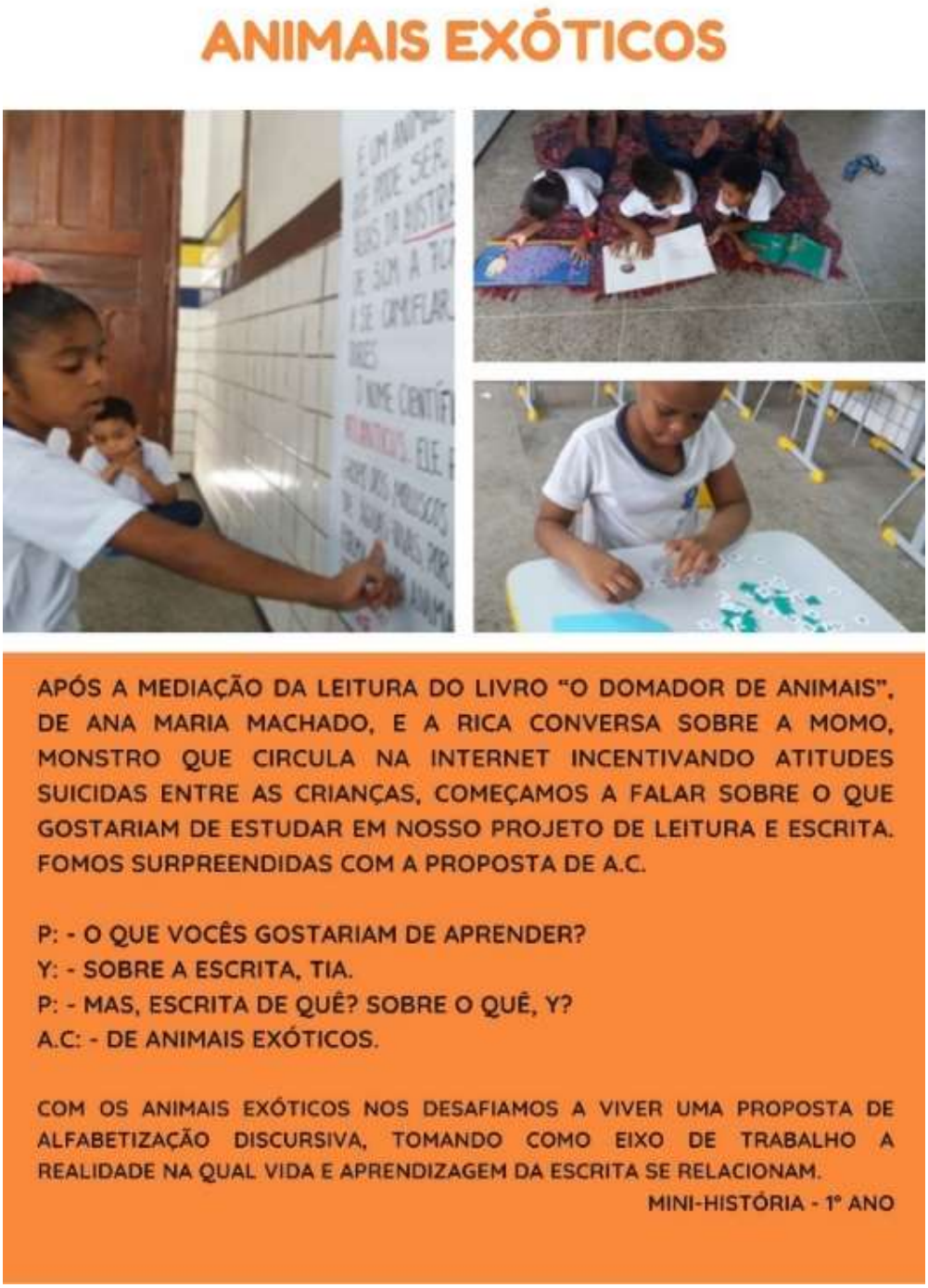
O processo de autoformação, compreendido como "a experiência de um Ser que aprende" (MACEDO, 2010, p. 32), considera como fundantes os contextos de referência, os pertencimentos e as demandas existenciais. Apoiando-se nos princípios de autonomização, autorização, responsabilização e alteração/transformação, as experiências autoformativas são transversalizadas por uma perspectiva ético-política comprometida com a emancipação do sujeito, suscitando uma atitude responsiva e responsável destes frente ao contexto observado e aos estudos empreendidos. Desse modo, provocou a vivência, de maneira singular, daquilo que estava sendo

discutido/estudado coletivamente, a alfabetização discursiva, nos Encontros Dialógicos de Autoformação, em movimento permanente de reflexão sobre a prática. Nesse sentido, cada professor da escola, com sua parceira de pesquisa do OBPLE, foi protagonista e autor do Projeto de Trabalho, produzido e desenvolvido com as crianças de sua turma. Esse processo foi marcado pelo planejamento co-laborativo das atividades a serem realizadas com as crianças que começava na sala, se estendia pelo whatsapp e culminava com os encontros de autoformação, momento de retroalimentação e busca da unidade teoria e prática.

Os Projetos de Trabalho emergiram das inquietações e manifestações discursivas empreendidas nos diálogos com as crianças e nesses encontros, resultado das alterações decorrentes tanto das interlocuções entre os protagonistas quanto do próprio contexto de sua produção. Entendidos como a porta aberta para a emergência do acontecimento da leitura e da escrita na sala de aula, os projetos permitiram “pensar o ensino não como aprendizagem do conhecimento, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 2015, p. 98).

O autor diz ainda que os projetos devem estar voltados para os acontecimentos da vida, por isso eles foram pensados levando-se em conta problemas, curiosidades e desejos, que emergiram da observação sobre a prática, dos diálogos com professores e crianças e do fluxo do cotidiano, configurando-se boas situações para ler e escrever com sentido na escola, como mostra a Mini-história 1 (Figura 10), referente ao projeto desenvolvido com a turma do 1º ano durante o período de agosto de 2019 a janeiro de 2020.

Figura 10 - Mini-história1 - Projeto Animais Exóticos



Fonte: Acervo pessoal.

Apesar de os professores já conhecerem essa modalidade organizativa do trabalho docente, foi desafiador concebê-lo em contexto dialógico, visto que não era desse modo que os projetos eram gestados na escola. Na verdade eram definidos, geralmente pelos professores, logo no início do ano letivo, considerando o currículo escolar estabelecido previamente.

Ao lançarem-se nesse desafio, fizeram como disse Geraldi (2015), aprenderam a percorrer caminhos inexistentes, porque eles se fazem no percurso, permitindo compreender as respostas e os caminhos antes percorridos, o que ficou evidente na fala do Caboclo de Pena:

> 05/10/19 12:15 – Caboclo de Pena: O projeto Animais Exóticos tirou a venda dos meus olhos e me fez enxergar uma forma bem melhor de conduzir os meus alunos nesse processo de ler e escrever. Ao olhar para tudo o que vivemos e aprendemos sobre o processo de ensinar a leitura e a escrita para crianças em processo de alfabetização, aprendi que as crianças são seres que chegam à escola sabendo muito sobre a linguagem verbal, pela oralidade e também pelas relações estabelecidas ao seu entorno, a partir dos textos escritos.
>
> (Narrativa Pedagógica - *WhatsApp,* 05/10/2019).

Reconhecer que as crianças sabem muito sobre a linguagem escrita antes de adentrar no Ensino Fundamental exigiu escuta e foi reveladora da compreensão, ainda em processo, da perspectiva discursiva de alfabetização estudada nos Encontros Dialógicos de Autoformação. Demonstra uma relação de ensino marcada por profundo respeito às crianças e seus saberes; aponta para um professor em transformação que começa a reconhecer que a escrita é muito mais que objeto de conhecimento na escola, é linguagem instauradora de interação e interlocução entre os sujeitos que vivem a experiência pedagógica.

A compreensão das respostas e dos caminhos percorridos por mim e pelos professores para ensinar a ler e escrever com sentido, por meio dos projetos didáticos, tomou corpo nos Relatos de Prática[87], frutos da experiência de escrita colaborativa entre professores e pesquisadoras do Observatório, no qual são sinalizadas as aprendizagens alcançadas pelas crianças e pelos próprios professores, resultantes de exercícios de metarreflexão. O excerto retirado do Relato de Prática produzido em parceria com o Caboclo de Pena, a pesquisadora do Observatório, e por mim, deixa evidente esse movimento reflexivo:

> [...] as escritas variadas, decorrentes de diálogos vivos, foram adentrando a sala de aula profundamente marcadas pela curiosidade, alegria e desejo de aprender. Com o Projeto Animais Exóticos as atividades de escrita e de leitura ganharam sentido para as crianças, que assumiram o protagonismo de suas aprendizagens, sendo desafiadas a resolver problemas e a engajar-se afetiva e intelectualmente nas atividades propostas.

[87] Os relatos de prática estão em processo de publicação no livro que trata sobre a experiência autoformadora vivida no Núcleo de Pesquisa do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita **(APÊNDICE F).**

> (Caboclo de Pena/Pesquisadora-formadora/Pesquisadora 7 - Relato de Prática, março/2020).

As atividades de escrita foram sendo propostas tendo como premissa a situação de uso da linguagem em sua função social. Aquelas com predominância do traçado de letras, formação de sílabas, entre outras, com foco exclusivo nos microaspectos da língua (relação grafema/fonema), esvaziadas de sentido, foram sendo ressignificadas progressivamente, gerando movimentos discursivos, criando ambientes para trocas verbais (orais e escritas) verdadeiras, concretas; estudando os enunciados dentro de eventos reais de comunicação.

A escrita, além de ser objeto de estudo no processo de autoformação vivido, espaço de interação e diálogo, se constituiu oportunidade formativa (WARSCHAUER, 2001) para mim, para os professores e a gestora. Para isso, ela não poderia ser meramente descritiva, precisava ser implicada, desenvolvedora de atitude reflexiva. Ao construir a experiência linguisticamente por meio da palavra escrita, distanciando-nos do cotidiano, eu e os sujeitos responsivos fomos nos apropriando do vivido, ressignificando nossas interlocuções com os colegas, crianças e autores, e avançando na reflexão teórica e na transformação da prática docente.

Estes dispositivos de pesquisa e de formação (Encontros Dialógicos de Autoformação e Docência Compartilhada), além de constituírem-se atos político-pedagógicos em defesa de uma formação continuada que reconheça os professores como profissionais intelectuais, as crianças como produtoras de linguagem e a escola como lócus de produção de conhecimento, configuraram-se espaços de enunciação e de produção de discursos sobre o processo de autoformação que se materializaram em narrativas de formação que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa. As experiências autoformadoras vividas pelos professores, suporte pedagógico e gestora transformaram-se em narrativas no/do cotidiano da escola; elas documentam as práticas autoformadora e pedagógica.

A narrativa de formação é entendida aqui como um gênero do discurso, oral ou escrito, por meio do qual se compartilham lições aprendidas mediante a experiência, a reflexão sobre a experiência, a observação da prática dos pares e da sua própria prática, a discussão coletiva, leitura, estudo e pesquisa. Um gênero “só pode ser compreendido levando em conta o desejo de alguém pronunciar-se para alguém, ambos situados no tempo, espaço e relações sociais” (PRADO; SERODIO,

2015, p. 69). Por isso, “a narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 2012, p. 220).

Considerando o objeto desta pesquisa (formação do professor de linguagem em perspectiva de autoformação), a narrativa de formação, como materialidade dos dados gerados, justificou-se por ter como objetivo principal “[...] falar da experiência de formação” (CHIENÉ, 2010, p. 112). Ao fazer isso, o indivíduo pode reapropriar-se dela, colocando-se como intérprete, analisando as aprendizagens que foram significativas. Para tanto, faz permanentemente um balanço do vivido e aprendido, exprimindo as relações afetivas e cognitivas. Josso (2004, p.39) diz que

> [...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Desse modo, as narrativas de formação (CHIENÉ, 2010) assumem relevo nesta pesquisa, visto que são capazes de capturar o acontecimento formativo, favorecem um retorno às aprendizagens, tendo o sujeito a oportunidade de tomar a si mesmo como objeto de reflexão, reapropriando-se de sua experiência formativa, (re)conhecendo aprendizagens conquistadas. Assim, a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência: “[...] a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341).

As narrativas de formação “servem para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (JOSSO, 2004, p. 38). Por meio delas, é possível reconhecer como aprendemos, identificar saberes construídos e aqueles que precisam ser apropriados, bem como (re)encontrar sentidos de ser docente. Elas são constituídas por recordações-referências (JOSSO, 2004), como já anunciado, portanto, não apenas contam o que a vida lhes ensinou, mas, sobretudo, o que aprendeu com as circunstâncias da vida. As narrativas são ainda um caminho promissor para pensar a formação como autoformação, visto que encara o aprendiz-adulto na perspectiva de ator/autor, contribuindo para o processo de autonomização e autoria, reflexibilidade crítica, apropriação de si, da sua vida e da sua historicidade.

Com efeito, durante os Encontros Dialógicos de Autoformação e a Docência Compartilhada foram produzidas narrativas de formação que ganharam

materialidade por meio das gravações em áudio e vídeo e em textos escritos. As narrativas geraram dados que foram analisados segundo a metodologia Análise Dialógica Discursiva (ADD), conforme Sobral (2005; 2008) e Sobral e Giacomelli 2016; 2018).

Utilizo o termo *geração de dados* na acepção de Graue e Walsh (2003, p.115), que compreendem que os dados não estão prontos "[...] por aí a nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação [...]".

Essa criatividade foi sentida e experienciada durante toda a pesquisa, com o uso de instrumentos/procedimentos pouco convencionais, como Cartas-Pedagógicas, reflexões pedagógicas no Caderno Reflexivo de Autoformação, Notas de Campo, narrativas no *WhatsApp*, Mini-histórias e Relatos de Prática, mas perfeitamente aceitáveis em investigações de abordagem qualitativa. Minha preocupação residiu em apreender o outro por meio do diálogo, da relação intencional, de um trabalho de negociação de sentidos. O Quadro 8 descreve a natureza desses instrumentos/procedimentos, que serão ampliados na seção de análise de dados.

Quadro 8 - Instrumentos de Geração de Dados[88]

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
Carta-Pedagógica e Carta-convite	Instrumento que permite o encontro entre o pensamento e a palavra, favorecendo o diálogo, a reflexão e a construção de sentidos e de significados. As cartas foram produzidas pela pesquisadora-formadora, pesquisadoras do OBPLE e pelos professores, suporte pedagógico e gestora no início, para convite à participação no processo de autoformação, e ao final, para compartilhamento das aprendizagens construídas.
Caderno de Registro Reflexivo de Autoformação	Registro reflexivo elaborado pelos participantes do processo de autoformação feito em um caderno brochura. A cada EDA um participante era o responsável por registrar suas impressões/reflexões e compartilhar com o grupo no encontro seguinte.
Notas de Campo	Narrativas produzidas pela pesquisadora-formadora com registro das temporalidades cotidianas, potencializando a compreensão dos movimentos da/na pesquisa.
Narrativas Pedagógicas	Narrativas produzidas pelos participantes sobre a experiência autoformadora em grupos (Clube de Leitura e Primeiro Ano), organizados em aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas

[88] Este Quadro será ampliado na seção 5.

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	de voz para ampliação do diálogo, trocas e compartilhamentos de materiais e mensagens *(WhatsApp*) e em gravações em vídeo.
Mini-histórias	Narrativas compostas de textos e imagens que trazem momentos significativos do processo autoformativo, tornando-se uma memória das intervenções pedagógicas e das práticas formadoras, favorecendo o acesso aos sentidos produzidos. (FOCCI, 2015; 2019).
Relatos de Prática	Registro de práticas vividas no desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, resultando da escrita colaborativa entre professores, pesquisadores do OBPLE e pesquisadora-formadora.
Memórias de Formação	Narrativas produzidas pelos sujeitos responsivos durante os EDA (Linha do Tempo, Memorial de Alfabetização e Texto-palavra).

Fonte: Elaboração própria (2020).

Os dados gerados por meio do uso desses instrumentos foram submetidos à Análise Dialógica Discursiva. A ADD baseia-se na teoria dialógica da linguagem que se ocupa da linguagem em sua totalidade concreta e viva (VOLÓCHINOV, 2017). Sua preocupação está voltada para a significação dada aos enunciados decorrentes dos atos responsivos desencadeados nas relações dialógicas. Os sujeitos, imersos em contextos sociais, estabelecem trocas verbais, respondendo, refutando, criticando, utilizando-se, para isso, dos gêneros do discurso, que são modos de dizer (BAKHTIN, 2016).

A unidade de análise da ADD é o enunciado, produzido nas interações e diálogos, materializado em texto, e não em frases. “Os enunciados são unidades reais do fluxo discursivo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 182), que se formam entre dois indivíduos socialmente organizados. É composto de duas partes: uma verbal e outra não verbal. A parte verbal tem uma significação precisa, fixada socialmente, enquanto a parte não verbal traz aspectos escondidos da enunciação, revelando informações complementares fundamentais para a construção do sentido: onde e quando ocorreu a situação de enunciação, o objeto ou o tema (aquilo de que se fala) e a relação entre os interlocutores com o tema - atitude dos falantes (VOLÓCHINOV, 2013).

Desse modo, na Análise Dialógica Discursiva a atenção não está na materialidade linguística em si, mas em compreender as formas de produção de sentidos nos atos concretos da vida, ou seja, a posição assumida pelos sujeitos nas

relações dialógicas por meio da linguagem. Logo, uma de suas características consiste em “não aplicar um conceito a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p.24).

Assim, não houve definição de categorias *a priori* para análise dialógica dos enunciados, visto que eles foram produzidos nos Encontros Dialógicos de Autoformação e na Docência Compartilhada, os quais colocaram em relevo as regularidades relativas aos dados, observadas e apreendidas pela pesquisadora-formadora, na interlocução com os sujeitos, exigindo uma escuta atenta. De acordo com Rohling (2014, p. 47),

> Nessa perspectiva epistêmica, as categorias emergem das relativas regularidades dos dados, que são observadas/apreendidas no percurso da pesquisa. Desse modo, não se podem aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já feita a outra, pois o dado é sempre o discurso concreto e único proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores.

Portanto, as descrições dos eventos linguísticos criaram núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013) que emergiram das narrativas de formação, possibilitando a sistematização compreensiva do acontecimento e a organização das análises, as quais serão discutidas na próxima seção. Os núcleos de significação sintetizam abstrações de aspectos essenciais manifestos nos discursos.

Para chegar aos núcleos de significação primeiramente busquei organizar os dados gerados. Guardei as narrativas por instrumento (*whatsapp*, carta pedagógica, caderno reflexivo...), criando pastas digitais para armazenar os enunciados. Os discursos produzidos oralmente foram transformados em escritos, por meio das transcrições. Feita esta organização, fui lendo de cada instrumento os enunciados e fazendo marcações em cores (amarelo, vermelho, verde, azul...) para destacar falas significativas sobre o processo de autoformação. Depois disso, fiz nova organização, agora juntando produções de sentidos semelhantes, ou seja, destaques de mesma cor, em novos arquivos. Outra leitura foi realizada e dela fui fazendo abstrações/reflexões que me levaram à construções dos núcleos de significação.

Conforme Sobral (2018), o trabalho discursivo-linguístico parte, ao mesmo tempo, do nível da significação (palavra) e do sentido (enunciado) para verificar de que maneiras as significações na língua são apropriadas pelos discursos e servem à

instauração de sentidos na linguagem. Os significados são mais ou menos cristalizados, mas o contexto em que são produzidos os enunciados pode alterar o sentido das palavras, pois

> Tudo depende de quem diz o que a quem, em que circunstância, quando e de que maneira, envolvendo a negociação de sentidos na situação de produção de discursos. É, portanto, a relação enunciativa que determina os sentidos possíveis realizados nas interações (SOBRAL, 2018, p. 308).

Nessa perspectiva, ter claro quem fala e de onde enuncia é fundamental para construir sentidos sobre o que fala, visto que a produção destes acontece em contextos ideologicamente marcados pelos sistemas de pertencimento dos sujeitos falantes. Por isso, a necessidade de apresentar o contexto da pesquisa e os sujeitos responsivos que dela participaram.

Desta feita, a análise dos dados gerados nos Encontros Dialógicos de Autoformação e na Docência Compartilhada, materializados em narrativas de formação, foi realizada considerando as três etapas da ADD: descrição, análise e interpretação. Na primeira etapa – *descrição*, apresenta-se o *corpus* a partir de sua inserção geral na esfera da atividade, qual seja, a autoformação de professores em um Núcleo de Pesquisa do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita. Para isso, se fez um levantamento sumário dos elementos essenciais das narrativas de formação produzidas, descrevendo o contexto da enunciação, porque condições distintas de produção geram enunciados com significações distintas (VOLÓCHINOV, 2013).

Na *análise*, segunda etapa da ADD, examinei a estrutura dos enunciados, buscando encontrar indícios para a construção dos núcleos de significação. Os indícios são pistas/sinais que orientam a relação entre investigador e os dados, permitindo decifrar a realidade opaca (GINZBURG, 2007). Para isso foi necessário identificar dados representativos que favoreceram a formulação de hipóteses explicativas sobre o fenômeno investigado, os elementos fundantes do processo de autoformação vivido na escola campo.

Assim, procurei nas narrativas de formação marcadores expressivos que apontavam para os elementos fundantes da autoformação, buscando responder à pergunta: Que elementos sustentam o que eu estou dizendo? Atentar para o tom expressivo das palavras (VOLÓCHINOV, 2013) foi extremamente importante, uma

vez que percebendo a entonação, as palavras selecionadas e a disposição que assumiram no interior da narração, deparei-me com informações significativas para a construção de sentidos.

Na *interpretação* anuncio os efeitos de sentidos gerados sobre os elementos fundantes da autoformação, partindo das marcas do discurso presentes nas narrativas de formação. A significação, de modo geral, está no texto, mas o sentido é produzido, é singular e irrepetível. Conforme Bakhtin (2011, p. 404),

> O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físico, materiais e outros, não pode agir como força material. Aliás ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes mas adquire um sentido inteiramente distinto (a transfiguração do ser centrada no sentido). Cada palavra do texto se transfigura em um novo contexto.

Nesse processo de análise, as narrativas de formação foram tomadas como episódios singulares e significativos do processo de autoformação. Interessou-me saber que eventos singulares ou regulares adquiriram relevância particular no itinerário de autoformação coletiva.

Reconheço que o olhar para o singular não significa desinteresse pelo sistemático e geral, mas, ao observar as singularidades, vejo ser possível desvelar regularidades e visualizar contornos de percursos teórico-metodológicos em torno da compreensão de autoformação de professores alfabetizadores em contextos coletivos. Convém dizer que não cheguei aos resultados, sempre parciais, sozinha, mas em contexto de trabalho coletivo, na troca com os parceiros da escola, da vida, da universidade.

4.2.1 Arraial Junino – o contexto da pesquisa

> “Meu São João...Meu São João, meu São João. Eu vim pagar a promessa. De trazer esse boizinho. Para alegrar sua festa. Olhos de papel de seda. Com uma estrela na testa”.
>
> (Boi da Lua – Papete)

Depois de tecido o couro do boi, preparado os brincantes e ensaiadas as coreografias, chegou a hora da festança. A promessa feita a São João de ter o boi alegrando os arraiais, como disse Papete, se concretiza. Arraial, segundo o Dicionário

Online de Português, é um lugar pequeno e provisório. Na minha terra, é um espaço organizado especialmente para a realização da festa junina, onde o Bumba meu boi majestosamente se apresenta durante todo o mês de junho. São montadas estruturas ao ar livre, em bairros e praças das cidades, para concretização do espetáculo dos grupos deste folguedo. Compostos de barracas em palha para venda de comidas tipicamente maranhenses, os arraias são decorados com bandeirinhas que colorem o céu; trazem ainda a música, o forró e os fogos de artifício como características marcantes desse espaço-tempo.

Nesta pesquisa, o arraial se constitui o campo de investigação. O campo é o lugar em que a história se desenrola; é o espaço-tempo onde as enunciações acontecem e as narrativas são produzidas. Nas palavras de Amorim (2004), o contexto da pesquisa é o lugar de encontro com o outro, de modo sistemático, não aleatório, porque precisa comunicar à comunidade científica o caminho trilhado. Contudo, segundo a mesma autora, é também o espaço para o "tempo suspenso da pesquisa", ou seja, o acontecimento, o imprevisível.

Optei por descrever, com densidade o campo, circunscrito em um tempo e espaço limitado, mas imerso em um contexto macrossocial. Nesse sentido, trago notas de campo, narrativas dos sujeitos, fotografias, análise de documentos oficiais, que contribuem para anunciar as condições da pesquisa, fundamentais para a compreensão dos dados produzidos. Ademais, favorecem olhar para o contexto em que a investigação aconteceu, percebendo a complexidade da realidade em que está inserida.

O delineamento do meu campo de pesquisa tem relação direta com o permanente interesse que venho nutrindo pela formação de professores. Tal interesse tem me mobilizado a desenvolver investigações com o objetivo de compreender, do lugar de formadora e pesquisadora, como organizar processos de pesquisa-formação que contribuam com o desenvolvimento intelectual, autônomo e emancipador dos sujeitos. Sendo assim, fui acalentando ao longo do doutorado a necessidade sentida de viver uma pesquisa que me permitisse protagonizar, com um coletivo da escola, uma formação em perspectiva de autoformação, cujo diferencial estaria em experienciar um processo que, atento às características de como aprende o adulto, o provocasse a olhar para sua história de vida e de formação e, por meio dela, traçar novas rotas e encontrar novos motivos e necessidades de aprendizagem para, de

maneira mais consciente e crítica, ensinar às crianças a leitura e a escrita como atos culturais.

Foi assim que cheguei ao Observatório das Práticas de Leitura e Escrita (OBPLE), projeto de pesquisa pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL), este último existente desde 2012, vinculado ao Departamento de Educação I do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, coordenado por mim e pela Profa. Dra. Joelma Reis Correia. Digo “cheguei” porque a autoformação não era o meu objeto inicial de pesquisa, ele foi reconduzido quando já estava com o doutorado em curso por meio de um diálogo generoso e sensível com meu orientador.

O Observatório das Práticas de Leitura e Escrita é um projeto de pesquisa do GLEPDIAL, de fluxo contínuo, em desenvolvimento desde o ano de 2016. Durante o período de 2017 a 2020, contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, Edital nº 01514/16, e o apoio da Fundação Sousândrade (FSADU)[89]. Tem por objetivo desenvolver um espaço de observação acerca das práticas de linguagem que se efetivam no trabalho com a leitura e a escrita em perspectiva discursiva na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que seja possível, posteriormente, intervir na prática educativa, através da pesquisa-ação.

Como espaço coletivo de observação-reflexão-ação, o OBPLE integra pesquisadores do GLEPDIAL (alunos da graduação e da Pós-graduação da UFMA), professores e demais profissionais das Redes Públicas de Ensino. Estrutura-se em três linhas de ação: formação de professores, formação de pesquisadores e intervenção nas práticas de leitura e de escrita. Esta pesquisa se debruçou sobre o eixo formação de professores.

O OBPLE atua nas Unidades de Educação Básica (UEB), em parceria com a Rede Municipal de Ensino de São Luís, as quais se constituem Núcleos de Pesquisa[90] (NP). Para a definição dos primeiros Núcleos de Pesquisa do OBPLE foi realizado, no dia 10 de março de 2018, o I Colóquio do Observatório das Práticas de

[89] A Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão é uma instituição jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que tem por objetivo executar atividades que venham contribuir para o desenvolvimento científico, técnico e cultural das comunidades. Para saber mais, visitar o *site*: https://www.fsadu.org.br/institucional/

[90] Núcleo de Pesquisa corresponde a escola da Rede Municipal de Ensino que participariam do projeto de pesquisa OBPLE.

Leitura e de Escrita **(ANEXO A)**, no Centro de Educação Paulo Freire, Campus do Bacanga da UFMA, com o tema “Leitura, escrita e desenvolvimento humano: caminhos compartilhados entre escola, família e universidade”, com o objetivo de promover o debate sobre a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento humano e suas interfaces com a escola e a universidade, bem como divulgar o Projeto de Pesquisa OBPLE.

Figura 11 - I Colóquio do Projeto de Pesquisa OBPLE

Fonte: GLEPDIAL, 2018.

A coordenação do GLEPDIAL mobilizou as Superintendências de Educação Infantil e do Ensino Fundamental de São Luís e representantes da Rede de Ensino de outros municípios e solicitou apoio para a divulgação do evento nas escolas para alcançar o público desejado. Estiveram presentes representantes, entre professores, coordenadores e gestores, de sete escolas dos municípios maranhenses: São Luís, Bacabeira, Vargem Grande, São José de Ribamar e Barreirinhas. As escolas interessadas em participar da pesquisa precisavam atender aos seguintes critérios: 1 - desejo e disponibilidade de vivenciar um processo de autoformação por meio da adesão voluntária; 2 – apresentar baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); e 3 – possuir crianças, em processo de alfabetização, com dificuldades na aprendizagem do ato de ler e de escrever. Para as escolas de Educação Infantil, o critério se constituiu no desejo e na disponibilidade de participar de um projeto de pesquisa com as características já anunciadas.

Das sete escolas participantes do I Colóquio, uma atendeu plenamente aos critérios estabelecidos para o Ensino Fundamental, sendo a forte demonstração de interesse em participar da experiência o definidor de sua constituição como Núcleo de Pesquisa do OBPLE. A referida UEB, aqui denominada UEB Bumba meu boi, localizada em um bairro próximo ao centro da cidade de São Luís-MA, é uma escola da periferia, que atende alunos oriundos do bairro do Anil e circunvizinhos. Possui 252 alunos matriculados nas turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Dentro do escopo do projeto do OBPLE (anos iniciais dessa modalidade de ensino), a UEB possui seis salas que atendem crianças de 6 a 10 anos de idade, no turno matutino.

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que mede a qualidade do ensino nas escolas públicas, até o período da definição do campo de pesquisa (março/2018), os dados disponíveis eram relativos a 2015 e a UEB apresentava um resultado abaixo da meta estabelecida pelo governo federal e pelo município para os anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive com decréscimo em relação aos anos anteriores, como mostra o Quadro 9, o que justificou a escolha por este NP.

Quadro 9 – Resultados do IDEB da UEB Bumba meu boi

ANO	IDEB	PROJEÇÃO IDEB	MUNICÍPIO IDEB
2009	4,1	3,0	4,0
2011	4,1	3,4	3,9
2013	3,6	3,7	3,8
2015	3,7	4,0	4,0

Fonte: Pinto, 2019.

A avaliação externa realizada em 2017 teve resultado do IDEB divulgado no dia 03 de setembro de 2018, bem depois da definição do campo de investigação. A UEB Bumba meu boi alcançou 4,5 pontos, demonstrando crescimento, mas ainda abaixo da meta 4,8 estabelecida pelo município.

Como uma das coordenadoras do GLEPDIAL, acompanhei todo o processo de implementação do Núcleo de Pesquisa na Unidade de Educação Básica definida para abrigar o projeto do Observatório. Na semana seguinte ao Colóquio, eu e a professora Joelma Reis nos dirigimos à Secretaria Municipal de Educação de São

Luís - SEMED para apresentar, com mais detalhes, o projeto de pesquisa para a Superintendente do Ensino Fundamental e assim obter autorização para a realização da pesquisa na escola. Por solicitação da Superintendente, o projeto foi encaminhado à Coordenação de Currículo para análise e parecer, que foi favorável à realização do trabalho. Na ocasião, também solicitei a autorização para o desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado na UEB, que estaria voltada para o processo de formação dos professores para o ensino da linguagem escrita, a ser implementado pelo Observatório, obtendo permissão para fazê-la.

É relevante dizer o quanto foi importante e, igualmente desafiador, participar desse processo inicial de estruturação do NP, porque fui, desde o começo, estabelecendo vínculos com a comunidade escolar, conhecendo a realidade, me aproximando do campo empírico.

O desafio se deu em viver a dupla implicação com a pesquisa, na condição de coordenadora do GLEPDIAL e de pesquisadora. Meu orientador, sistematicamente sinalizava para que eu não me “perdesse” nestas funções, que colocasse em suspensão o cotidiano, interrogando-o, fazendo a crítica e autocrítica do trabalho. Beaud e Weber (2007) alertam sobre o cuidado que devemos ter para que a proximidade com o universo pesquisado não adormeça a curiosidade e engane o olhar habituado com o mundo que nos cerca, por isso enfatizam a necessidade do afastamento, do distanciamento para ver melhor. Vidal e Silva (2019, p. 67), por sua vez, sinalizam o esforço ético que precisamos empreender para produzir reflexões sobre “as possibilidades, os limites, os cuidados e as precauções que devem anteceder a elaboração, acompanhar o desenvolvimento e permanecer durante a socialização dos resultados de todo e qualquer estudo” que toma a própria prática ou o ambiente de trabalho como objeto de pesquisa.

Atenta a esses perigos, participei dos encontros de formação das pesquisadoras do OBPLE durante o período de março de 2018 a abril de 2020, que aconteciam quinzenal ou mensalmente, aos sábados à tarde. Nestes encontros, discutia-se o processo da Docência Compartilhada, aprofundavam-se questões sobre formação, observação participante, escrita reflexiva, narrativa, ensino da linguagem escrita e documentação narrativa, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa na escola. Essa imersão me permitiu o cruzamento de diversos pontos de vista sobre

o objeto da formação de professores em perspectiva de autoformação e tornou mais clara sua complexidade e densidade, desacomodou impressões.

Figura 12 - Encontro de Formação Pesquisadoras do OBPLE

Fonte: Acervo pessoal.

Com o consentimento da SEMED dirigi-me à escola, com a coordenadora do GLEPDIAL, para um encontro com a equipe gestora, que ocorreu no dia 18 de setembro de 2018. Neste dia, conhecemos as dependências da UEB, apresentamos a proposta de trabalho e definimos o calendário de atividades, com início previsto para o mês de outubro deste ano.

Figura 13 - Reunião com a Equipe Gestora

Fonte: Acervo pessoal.

O Núcleo de Pesquisa UEB Bumba meu boi apresenta uma estrutura física limitada composta de: (1) secretaria, (1) sala de direção, (1) sala de professores, (1) refeitório, (1) cozinha, (1) pátio aberto para atividades coletivas e recreio escolar, (9) salas de aula, (1) biblioteca escolar, (1) sala de recurso para Atendimento Educacional Especializado (AEE), (1) depósito, (2) banheiros para alunos e (1) banheiro para funcionários.

Os Encontros Dialógicos de Autoformação aconteceram na sala de professores e na biblioteca escolar, conforme necessidade da pauta formativa. Convém dizer que esta escola tem sido bastante receptiva à parceria com a Universidade Federal do Maranhão e, por meio dela, teve a biblioteca revitalizada como resultado de uma pesquisa-intervenção do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ PPGEEB-UFMA, cujo objeto de estudo foi compreender os modos como as crianças se apropriam do ato de ler em situações mediadas por sessões discursivas de um Clube da Leitura na/pela biblioteca escolar (PINTO, 2019). Esse projeto envolveu substancialmente as crianças e suas famílias na reestruturação da biblioteca escolar, desde a escolha democrática do nome para a identificação do referido espaço à fundação do Clube da Leitura com as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Posso dizer ainda que ele criou uma ambiência favorável à realização da pesquisa, pois havia um interesse latente dos professores em manter a biblioteca em pleno funcionamento e aprender sobre a formação leitora das crianças.

A equipe profissional da escola é formada por 46 funcionários, dos quais 33 são professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 13 administrativos, incluindo merendeiras, vigias, serviços gerais, secretária, gestora e suporte pedagógico. Os professores têm uma jornada de trabalho regulamentada pela Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 destinado à hora atividade, que envolve planejamento, formação docente, estudo e avaliação da aprendizagem. Este 1/3 corresponde a 16 (dezesseis) horas mensais, das quais 8 (oito) são destinadas ao planejamento e as demais à formação continuada.

A Lei do Piso, como ficou conhecida, foi promulgada sob o discurso de equalizar a educação nacional e valorizar os professores da educação básica, e,

consequentemente, trazer a melhoria do ensino, gerando expectativas de que pudesse ser capaz de cumprir com os objetivos defendidos pela categoria dos profissionais do magistério. No entanto, permaneceram os salários aviltados, a carga de trabalho excessiva, a falta de perspectiva na carreira e as péssimas condições de trabalho, postergando o sonho de carreira digna.

No que diz respeito à hora/atividade como espaço de formação continuada e de discussão coletiva dos problemas pedagógicos da escola, vi que a referida Lei, na forma como vem sendo implementada no município, tem potencializado o trabalho individual em detrimento do coletivo; e contribuído para se instituir a 'cultura da folga' na Rede de Ensino, justificada, muitas vezes, pela falta de estrutura física nas escolas para planejamento e inexistência de um plano de gestão para o trabalho cooperativo.

Ao diminuir o espaço presencial das trocas coletivas entre todos os professores da escola, visto que cada ano passou a ter o seu dia específico de planejamento, acontecendo uma vez por mês na escola e outra em casa, considerando que a instituição muitas vezes não dispõe das condições estruturais necessárias (*internet*, computador, biblioteca especializada para o docente...) para o trabalho docente, foram emergindo caminhos alternativos.

Essas situações têm provocado as instituições a criarem espaços alternativos de trocas, de comunicação e de trabalho pedagógico, como é o caso dos grupos de *WhatsApp*, que foram fundamentais nesta investigação, uma vez que o tempo escasso na escola para, por exemplo, discutir os caminhos da Docência Compartilhada, planejar as atividades dos projetos, organizar os encontros de formação continuada coletivamente, se constituíam rotas alternativas para o meu trabalho e da escola como um todo, o que me provocou a refletir continuamente, como expresso no excerto retirado do Diário de Campo.

São Luís, 14/08/2019.

> A vivência no Observatório tem provocado muitas reflexões sobre o termo formação de professores, tanto ao que se refere ao tempo quanto ao espaço formativo. A escola como lócus de formação é algo em evidência, muito presente no discurso pedagógico. Mas, qual formação?
> A rotina frenética da escola, com suas inúmeras demandas urgentes, tem minado o tempo para a reflexão sobre a prática, para uma formação mais reflexiva, com vista ao trabalho autônomo. Como falar em professor reflexivo, autonomia docente? Qual tempo para refletir, para planejar e transformar a escola?
> TEMPO...TEMPO...TEMPO.... Sempre falta, nunca existe em quantidade suficiente!!!

> As escolas de resistência têm criado rotas alternativas para driblar as dificuldades cotidianas e inventar novos pontos de encontro.
> A existência de uma formação mensal, de quatro horas aos sábados, tem se mostrado insuficiente para fazer tudo o que precisamos. Nela é preciso contemplar a relação teoria e prática, as diferentes realidades das turmas, as necessidades das crianças... Ao encerrar a pauta formativa, percebe-se a frustração: o tempo não foi suficiente para estudar, discutir, aprofundar questões; fica sempre uma discussão pendente para o novo encontro.
> Algumas saídas têm sido enxergadas como momentos formativos: a Docência Compartilhada, a vivência de projetos de trabalho, as conversas no *WhatsApp*, eles vão ampliando o *espaçotempo* de formação.
> Esse *software* tem sido um importante canal de diálogo com/entre os professores, pesquisadoras, gestora escolar. Essa ferramenta tem colocado em xeque a noção de tempo formativo, ampliando-o para além do encontro específico de formação aos sábados. Lembrei do que tenho lido de Pineau (2003), em sua obra "Temporalidades da Formação". Ele diz que os tempos formadores não são apenas aqueles instituídos, mas aqueles conquistados. O *WhatsApp* seria um *entretempo* de formação?
> (Notas de Campo da Pesquisadora, 14/08/2019).

Sem dúvida, essa reflexão que faço em meu Diário de Campo denuncia a deterioração das condições reais de trabalho nas escolas brasileiras, de um modo geral, decorrentes das profundas transformações advindas do modelo neoliberal e da reestruturação produtiva. Aponta efeitos nefastos desse contexto, tais como: desprofissionalização, desvalorização, desqualificação, proletarização do trabalho docente (CONTRERAS, 2002; OLIVEIRA, 2004), para citar alguns.

Entretanto, ficou evidente na relação com a escola que, apesar disso, os professores têm resistido e buscado outros caminhos para o enfrentamento dessas dificuldades. Sem se desmobilizar, muito embora em alguns momentos esmorecessem diante dos desafios, não abriram mão de sua função de intelectuais e nem abandonaram o sentido ético da profissão, deixando que o conformismo e a acomodação se instalassem. Para isso, criaram percursos outros, sendo o uso do dispositivo móvel *WhatsApp*, um deles.

É inegável o avanço das tecnologias digitais móveis de informação e de comunicação e as transformações que ocasionam no convívio social e nos diversos campos do saber. Na escola, o *WhatsApp*, aplicativo para telefone celular que permite a troca instantânea e gratuita de mensagens, se constituiu dispositivo pedagógico de apoio à docência e à formação continuada ao favorecer diferentes possibilidades de interação (vídeo, textos, áudios, mensagens), acesso à informação, produção de sentidos e consolidação de novos modos de aprender (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017).

Figura 14 - Grupo do *WhatsApp*

Fonte: Acervo pessoal.

O grupo do *WhatsApp*, denominado Clube da Leitura, foi criado no dia 11/05/2019 por iniciativa de uma pesquisadora do OBPLE, ampliando os espaços de diálogos, trocas e aprendizagens. Sua intenção primeira era garantir um espaço de escuta e acolhimento às trocas discursivas entre os sujeitos da pesquisa, mas com o avançar da investigação foi assumindo contornos de aprendizagem colaborativa e de construção coletiva do conhecimento.

> 11/05/19 22:16 – Pesquisadora 1[91]: Boa Noite, queridos Colegas!
> Peço licença para tirar um minutinho de sua atenção. Me ofereci para montar esse Grupo de *WhatsApp* Temporário, a fim de trocarmos informações sobre a formação docente, a que estamos vivenciando na UEB Agostinho Vasconcelos com a equipe do GLEPDIAL/UFMA. Olhando minhas anotações, lembrei que combinamos de assistir ao filme "O Clube de Leitura de Jane Austen", que você pode acessar pelo *link* abaixo.
> Já assisti umas 4 vezes e não consigo parar de pensar na maravilha que é essa obra. Um filme para assistir com os amigos, com a família, sozinho, do jeito que lhe parecer mais confortável. Assistir, comendo pipoca com minha família, foi muito bom para todos nós.
> No livro (acabei adquirindo a obra depois que me apaixonei pelo filme), tem um comentário de uma crítica literária.
> "Se eu pudesse comer esse romance, eu comeria" (Alice Sebold).
> Me conta aqui o que achou, depois que assistir!

[91] Os nomes dos sujeitos responsivos foram alterados para garantir a confidencialidade.

> 11/05/19 22:17 - Pesquisadora 1: https://tudohd.com/p5456/
> 11/05/19 22:18 - Pesquisadora 1: *Link* para assistir ao Filme - recomendo que ao dar '*start*' no filme, click depois em 'pause' para deixar carregar um pouco...
> 18/05/19 22:33 - Índia: Obg, Senhor, dever cumprido acabando de assistir ao filme e aí fica a dica: precisamos urgente criar um clube da leitura kkkkk. Gostei ....
>
> (Fonte: *WhatsApp*, 2019).

Esse artefato foi pouco a pouco configurando-se como um e*spaçotempo* de formação na cultura digital, ao potencializar as relações comunicacionais, promover a aprendizagem, o compartilhamento de materiais para estudo, a ampliação cultural (filmes, músicas, livros) e o planejamento de ações a serem desenvolvidas coletivamente na escola, podendo ser "frequentado" a qualquer hora e em qualquer lugar[92]. Sobre este aspecto corrobora Oliveira (2017, p. 220), ao afirmar que, "do ponto de vista formativo, as tecnologias móveis podem proporcionar contextos de aprendizagem que favoreçam o pensamento reflexivo e de autoria, destacando novas dimensões de interação em rede".

Sendo assim, essa iniciativa significou, na minha percepção, ampliação de possibilidades de experiências de formação e de aprendizagem dos professores. Ademais, demonstrou atitude de enfrentamento aos desafios impostos pela falta de tempo para o trabalho coletivo na escola, uma vez que nas trocas estabelecidas buscaram avivar o sentido e a direção de seu próprio trabalho na sala e na escola, reivindicando um processo de formação comprometido com a autonomia, o desenvolvimento da consciência crítica, a mediação das produções científicas, artísticas e culturais.

Em relação à formação docente, conforme a Política de Formação Continuada da SEMED (SEMED, 2020), esta deve ser realizada continuamente pelo Profissional de Suporte Pedagógico, ou por outros profissionais, considerando o plano de formação da escola e da própria Secretaria, de maneira presencial, híbrida ou semipresencial. Quando ela acontece na escola, dentro da jornada de trabalho, utilizando-se da hora atividade, é definida como compulsória; fora desta, é denominada efetiva.

---

[92] Atualmente existe a modalidade de ensino e aprendizagem, chamada *Mobile Learning ou M-Learning*, que permite a criação de novos ambientes de aprendizagem a distância, utilizando para isso dispositivos móveis com acesso à Internet. O conceito *Mobile Learning* pode ser traduzido para português por aprendizagem móvel ou entendido como integração das tecnologias móveis no contexto educativo (PINA *et al.,* 2016).

Quando a pesquisa foi iniciada na escola, a Profissional de Suporte Pedagógico, função que se assemelha à coordenação pedagógica, havia assumido recentemente o cargo, ainda estava se familiarizando com a nova realidade e constituindo vínculos com a equipe de professores. A formação continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua atribuição, ainda estava se estruturando. Considerando o baixo IDEB e a urgente necessidade de investir no processo de alfabetização das crianças, a proposta de formação do OBPLE foi aceita com muito entusiasmo pela equipe gestora. Logo no primeiro encontro (18/09/2018) foi construído o calendário de formação, que aconteceria mensalmente, aos sábados, no turno matutino, com duração de quatro horas, com uma carga horária de 100 horas, ficando o desafio de mobilizar os professores para o processo formativo que deveria ter adesão voluntária.

A imersão no campo foi revelando a existência de um Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), com o foco na consolidação da alfabetização, em curso na Rede Municipal de Ensino desde agosto de 2017, chamado 60 Lições.

Subsidiado na experiência de Minas Gerais, o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo, foi concebido e implementado no período de 2007 a 2014, integrava o eixo estruturante Formação, do Programa “Educa Mais, Juntos pelo Direito de Aprender”, política educacional da Rede Municipal de São Luís, prevista para o período de 2017-2020, com o objetivo de construir uma “[...] uma educação comprometida com a qualidade e a equidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes” (SEMED, 2020a, p. 33).

Com o propósito de “garantir que todas as crianças do município com até sete anos saibam ler e escrever, com o foco claro na alfabetização dos alunos no tempo certo” (SEMED, 2020a, p. 3), o PIP São Luís organizou-se em torno de cinco pontos estratégicos: 1- visão comum a todos, com princípios e diretrizes claras; 2- indicadores de desempenho e metas para acompanhamento da evolução das crianças; 3- estrutura organizacional preparada para implementar e gerir o plano de intervenção, com recursos físicos; 4- agentes de mudança engajados e formados continuamente para garantir a transformação de toda sala de aula; e 5- articulação da equipe pedagógica.

Para tanto, o Programa investiu na constituição de uma equipe central e de facilitadores, na SEMED, sob a coordenação do Núcleo de Alfabetização do município

(NALF)[93], responsável por realizar formação com gestores e profissionais do suporte pedagógico, com centralidade no alcance de metas relacionadas à alfabetização das crianças, com vista a alterar os resultados das avaliações interna e externa à escola, e o acompanhamento pedagógico com visitas às escolas, além da distribuição de recursos físicos (impressoras, material de papelaria...) para reprodução e desenvolvimento das 60 lições presentes no Guia de Implantação e Acompanhamento do PIP – consolidando a alfabetização[94].

Esse material pedagógico traz 60 Lições, que são planos de aula com duração de um tempo estimado de uma hora e meia, para um período de 60 dias. Nessas Lições, o tempo é cronometricamente dividido entre atividades de leitura deleite (15 minutos), consciência fonológica (15 minutos), trabalho com o alfabeto (15 minutos), compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita (20 minutos) e leitura (15 minutos) e as atividades são detalhadas para garantir a realização pelo professor, conforme Figura 15.

Figura 15 - Lição 1 – PIP/SLZ

Dia	Leitura Deleite **20 minutos**	Consciência fonológica **15 minutos**	Trabalho com o alfabeto **15 minutos**	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita **20 minutos**	Leitura **15 minutos**
1	**Objetivo**: Anexo 1 **Materiais:** xerox do título	**Objetivo**: Identificar aliterações. **Materiais:**	**Objetivo**: Identificar o alfabeto como um conjunto estável de símbolos. **Materiais:** ficha com o nome da escola, livros, revistas, jornais e outros materiais escritos - Anexo 13	**Objetivo**: Compreender que é necessário compreender o sistema de escrita para entender a mensagem. **Materiais:** Texto O sapo encantado – anexo 15	**Objetivo**: Decodificar palavras de estruturas silábicas c/v. **Materiais:** O sapo encantado
	➢ **Texto:** O sapo encantado	➢ Desafiar o aluno a falar rapidamente o trava-língua. **E era o sapo dentro do saco** **E o saco com o sapo dentro** **E o sapo fazendo papo** **E o papo soltando vento!** ➢ Depois que os alunos brincarem com a sonoridade, perguntar: qual a palavra que repete mais vezes? **Sapo** ➢ Quantos pedaços (sílabas) tem a palavra sapo?	➢ Apresentar o alfabeto para os alunos. ➢ (Anexo 15) ➢ Falar o nome de todas as letras. ➢ Mostrar aos alunos, através da análise de materiais escritos diversos que escrevemos qualquer texto utilizando somente as 26 letras do alfabeto. ➢ Dar um exemplo: escrevemos a palavra sapo usando quatro letras: S-A-P-O. Mostrar a letra e falar o nome de cada uma e seu respectivo som. ➢ Escrevemos o nome da escola – EE... usando somente as 26 letras (mostrar	➢ Entregar o texto "O sapo encantado" para os alunos e pedir que cada um deles leia o texto, oralmente. ➢ Provavelmente eles dirão que não sabem ler. ➢ Conversar com os alunos sobre a necessidade de aprender o sistema de escrita para que possam ler o que eles quiserem. ➢ Incentivá-los a tentar encontrar, no texto, a palavra **sapo**. (Se o aluno não conseguir, realize com ele a próxima atividade e incentive-o novamente a	➢ Indicar palavras no texto da história "O sapo encantado! Para que os alunos tentem decodifica-la com a ajuda do(a) professor(a): **sapo - vovó – saco – papo – vida – cavalo – povo.** (Se necessário montar as palavras utilizando o alfabeto móvel).

[93] O Núcleo de Alfabetização (NALF), vinculado à Superintendência da Área do Ensino Fundamental (SAEF), tem como atribuições, conforme artigo 3º da Portaria Nº. 317/2016: I – Realizar estudos sobre alfabetização; II – Promover e realizar ações formativas para os profissionais da Educação que atuam no Ciclo de Alfabetização; III – Contribuir na elaboração da proposta curricular do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização; IV – Participar conjuntamente com o Núcleo de Avaliação Educacional e Equipe de Acompanhamento , nas análises dos resultados da avaliação de aprendizagem da rede e nas externas – PROVINHA BRASIL e AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETZAÇÃO - ANA; e V - Contribuir na construção de uma política de Alfabetização da Rede Pública Municipal. (SEMED, 2016).

[94] SEMED (2020b). Consolidando a alfabetização - sessenta lições: Intervenção Pedagógica para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não estão plenamente alfabetizados. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1n54Le5TmEEDSiL2d-5bo9L7ZKOcGGRF7/view>

Dia	Leitura Deleite **20 minutos**	Consciência fonológica **15 minutos**	Trabalho com o alfabeto **15 minutos**	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita **20 minutos**	Leitura **15 minutos**
		➢ Qual a primeira sílaba? E a segunda? ➢ Que outra palavra do trava-língua tem a sílaba **SA? Saco** ➢ Que outra palavra se repete no trava-língua? **Papo** ➢ Que sílaba é comum em **sapo** e **papo**.	a ficha com o nome da escola).	localizar a palavra no texto). ➢ Vamos montar a palavra sapo com o alfabeto móvel. ➢ A palavra sapo tem quantas letras? ➢ Vamos falar a palavra sapo bem devagar. Quantos pedacinhos tem a palavra? ➢ Se a palavra tem 4 letras, como ela pode ter só dois pedacinhos? (explicar que cada pedacinho dessa palavra é formado de 2 letras). ➢ Falar o fonema /s/ mostrar a letra S; falar o fonema /a/, mostrar a letra A. ➢ Fazer a mesma coisa com a sílaba PO.	

Fonte: Guia PIP/2020b.

Interessa-me enfatizar esse Programa pela tensão que ele desencadeou no início da pesquisa, sobretudo pelas concepções de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores defendidas, pelo fato de atender o mesmo público da minha investigação e de ser uma ação integrante da política de formação da SEMED. A maneira como o PIP organiza o ensino da leitura e da escrita, expressa no plano de aula da Lição 1 e nos demais, é reveladora de uma concepção de alfabetização reduzida a um ato mecânico de codificar e decodificar letras e palavras, em exercícios de discriminação de grafemas e fonemas. Ainda que traga textos, que são cópias da coleção “Nana nenê – uma história para cada dia”, da editora Globo, e não materiais de leitura de circulação social, não há interesse na compreensão deles e na construção de sentidos pelas crianças.

Quanto à formação dos alfabetizadores, o PIP anuncia que “[...] precisa transformar a sala de aula por meio do apoio à *capacitação* dos professores alfabetizadores e toda a Equipe Escolar” (SEMED, 2020a, p. 54, *grifo meu*). Em outras partes do mesmo documento há referência explícita à *instrumentalização* do professor com vista à melhoria da prática alfabetizadora. Com maior acento técnico, esta formação visa à preparação para a utilização do Guia, não havendo ampliação de referências teóricas e culturais sobre a alfabetização como um projeto político emancipador dos sujeitos (FREIRE, 2015). A perspectiva que orienta esse material sustenta-se na atomização do professor, cuja perda da autonomia é evidente, além da racionalização do ensino, expressa na separação entre quem concebe e quem

executa o trabalho, na perda de controle sobre sua ação e, consequentemente, em sua desqualificação enquanto profissional da educação.

Em uma análise mais detalhada do Guia do PIP é possível ver essas concepções materializadas em cada Lição. Nelas é evidente a desautorização do professor em relação à organização pedagógica do processo de alfabetização de suas crianças, o esvaziamento do seu trabalho, a rotinização de tarefas, o controle crescente sobre os seus afazeres e o aumento do volume de trabalho e de exigência. Como mero tarefeiros, cabem a eles apenas a confecção do material didático e a aplicação das Lições em suas salas, sendo destituídos de sua condição de intelectuais e produtores de conhecimento na/pela prática, condição completamente adversa à efetivação da atividade de ensinar, com o que corrobora o Vaqueiro de Fita[95], ao narrar sua percepção sobre o Programa:

> Quando eu entrei na escola (fevereiro/2018) eles começaram com o PIP, no 3ºano, que era o PIP de Alfabetização. A gente tinha o PIP, mas eu me recusei e a outra professora assumiu. Ela pegava meus alunos, que ainda não estavam alfabetizados, e desenvolvia as Lições. Mas é um Programa pré-formatado, recebia tudo pronto, só para tirar cópia. É tanto que as escolas receberam aquelas máquinas grandes, aquelas copiadoras que eram pra tirar um volume muito grande de material. Inclusive, uma vez, foi uma pessoa da SEMED que ia sempre assistir as aulas da professora e falou comigo se eu podia assumir, porque ela não estava seguindo *tal e qual*... disse desse jeito! Não é que estava ruim, de maneira nenhuma, mas, de acordo com o que ela falou, é que queria que seguisse *tal e qual*, aí eu me recusei. Assim, Edith, tu me conheces, eu não ia ficar à vontade com um Programa que eu não tivesse voz. Nesse período do PIP, o de alfabetização, a gente não tinha voz, o pessoal se sentia era tirando cópias de atividades, era cortando, era um volume muito grande, tanto que até a gestora pedia ajuda para cortar as coisas, era muito complicado. As Lições eram pré-formatadas, tinha tempo...tempo pra ler isso, tempo para fazer aquilo... tanto, que no dia que ela observou a aula da professora, ela disse que a professora não estava seguindo os tempos, ele não considerava a criança, o ritmo da criança. Eram 60 Lições, sessenta mesmo, dentro daquele tempo. Parecia aquela lógica tecnicista, uma mistura de Tradicionalismo com Tecnicismo, com Instrução Programada, bem isso. Depois veio o PIP para o 5º ano, que eram Lições de matemática, que seguiam a mesma lógica. Nunca presenciei... tanto que era uma revolta muito grande dos professores ... nunca fomos chamados. Tinha uma formação do PIP de Alfabetização que era para a gente discutir algumas questões do Programa, que era feita com todos os professores que participavam do PIP [...]. Mas, lá a gente via como era a rotina, trabalhava alguns temas sim, mas nada que impactasse o PIP mesmo, pra gente ter uma autonomia. Tinha uma formação, via até que a formadora se esforçava para levar umas coisas, mas no fundo não impactava mesmo, o PIP em si é pré-formatado. A professora do segundo ano era muito revoltada, porque tu sabes, a gente vinha num processo de construção, aí vem uma coisa imposta,

[95] Pseudônimo atribuído para garantia da privacidade e identidade dos envolvidos. Uma maior fundamentação sobre o assunto será apresentada na seção Brincantes do Bumba meu boi – os sujeitos responsivos da pesquisa.

> que já está tudo certinho, tudo feito...*ah, vocês não vão ter trabalho nenhum, é só executar*!, parecia uma máquina, meio que isso.
> (Vaqueiro de Fita - Narrativa Pedagógica, 19/10/2020).

A fala do Vaqueiro de Fita é bastante coerente com a análise que faço do Programa, no sentido de ser fundamentado em uma perspectiva de formação ancorada na racionalidade técnica, em que os professores são meros executores das ações planejadas por terceiros, como instrução programada. Percebe-se com ele uma clara proletarização do professor, no sentido da perda de controle sobre o seu processo de trabalho e, consequentemente, a perda da sua autonomia profissional, com avanço expressivo do processo de tecnicidade (CONTRERAS, 2002). Não apenas o Vaqueiro de Fita estava insatisfeito, como ele mesmo fala, mas os outros professores dos anos que eram contemplados com o PIP.

Como se vê, o campo onde a pesquisa é urdida vai se desvelando como uma arena onde se confrontam múltiplos discursos, coexistem projetos político-pedagógicos antagônicos, que exigem um posicionamento consciente para o exercício crítico da práxis pesquisadora. Nesse campo de disputa, junto com o Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita, fui me posicionando na trincheira em defesa de uma alfabetização emancipadora/humanizadora e, por conseguinte, de uma formação que respeitasse o professor e investisse em sua autonomia intelectual e pedagógica.

Era preciso conquistar os professores para se aventurarem em uma formação continuada marcada pela autoria, que, apesar de sedutora, exigiria tempo e disponibilidade para viver os seus desdobramentos no dia a dia da sala de aula e fora dela, afinal havia um projeto de formação em curso promovido pela SEMED. Por isso, o primeiro Encontro Dialógico de Autoformação, realizado no dia 02 de outubro de 2018, de tema “Os Sentidos da Formação” **(APÊNDICE G),** trouxe para o foco de discussão as concepções de formação de professores e a apresentação do projeto de formação, que seria ou não acolhido pelo corpo docente da UEB.

O convite para a participação desse processo foi feito por meio de uma Carta Pedagógica. A escolha por este gênero discursivo se deu pelo fato de ele provocar uma atitude responsiva (VOLÓCHINOV, 2017) no sujeito a quem se destina e se estabelecer como espaço de diálogo. Assim, cada pesquisadora do Observatório, que vivia a Docência Compartilhada em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental em processo de observação participante, deveria elaborar uma carta

baseada no vivido na sala e dos laços afetivos já construídos com o professor (e crianças), convidando-o para participar desse primeiro encontro.

Compartilho a carta-convite endereçada à professora do 1º ano, turma em que vivi a Docência Compartilhada na companhia dela e de outra pesquisadora do GLEPDIAL.

São Luís, 25 de setembro de 2018.

Olá, professora!!

Tudo bom? Fiquei pensando que talvez a escrita desta carta lhe cause alguma estranheza, afinal por que receber uma carta de alguém que mal conhece? De fato, é pelo menos curioso. Mas, ela tem motivos muito importantes.

O primeiro motivo é o espaço que ela abre para dizer-lhe o quanto fiquei feliz com a exposição e apresentação (Musical Dona Baratinha) de suas crianças no encerramento do projeto de leitura. Percebi o protagonismo delas em cada material disponibilizado para apreciação no estande; um festival de organização, criatividade e envolvimento dessa turminha pequena. Nada disso teria sido possível sem a sua mediação e condução. Parabéns! Suas crianças só têm a ganhar tendo a oportunidade de experimentar uma relação desafiadora e prazerosa com a escola!!!!!

A segunda razão é que agora integro o grupo de pesquisadoras que estará em contato direto com a escola. Embora não estivesse pertinho já sabia um pouco do trabalho de vocês por intermédio das colegas que já estão nas outras turmas. Como elas são encantadas com o compromisso de vocês, o respeito às crianças e a abertura ao novo!!!! Sabe, professora, fui da escola a minha vida inteira (e ainda sou), de sala de aula mesmo, muito embora também tenha exercido a coordenação. Atuei durante quase dez anos com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da antiga primeira série. Sei bem o quanto é desafiante o processo de alfabetização, mas ao mesmo tempo o quanto é belo e indescritível vermos as crianças se deslumbrando com a descoberta do universo escrito. Para nós, alfabetizadoras, não tem recompensa maior. Exatamente por isso tenho o desejo de retornar a esse espaço, para aprender e estabelecer trocas, pois somente assim crescemos. Será que haveria espaço para duas parceiras em sua sala, eu e Pesquisadora do OBPLE? Dani é outra integrante do nosso grupo: responsável, estudiosa e está começando a carreira de docência e tem paixão pelos/as pequeninos/as.

Preciso lhe dizer que nossa intenção verdadeira é aprender. Temos buscado entender um pouco do processo de apropriação da linguagem escrita, mas nada faz sentido se não estivermos na escola. NOSSO DESEJO É SERMOS PARCEIRAS, APRENDERMOS EM CO-LABORAÇÃO. JUNTAS!!!! Nosso Estado tem pedido socorro nesse aspecto, visto que os índices de alfabetização de nossas crianças não são nada, nada animadores.

O terceiro motivo de nossa carta - agora passamos a escrevê-la no plural - é convidá-la a viver conosco um processo de formação permanente. Uma formação que tenha a nossa cara, o nosso jeito e atenda, de fato, nossas necessidades de aprendizagem. Essa formação, diferentemente das outras, tem como foco o adulto aprendente, ou seja, nós mesmas. Esse processo formativo acontecerá mensalmente, será promovido por nós, professoras da UFMA e equipe de pesquisa, mas CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE, e será certificado com uma carga horária de 100 horas, incluindo o trabalho presencial, o registro reflexivo e a atuação com as crianças. Nosso primeiro encontro já tem dia e hora: 02 de OUTUBRO, às 8 horas, na própria escola.

> Tenho a certeza de que será um processo muito prazeroso e rico. Vamos experimentar?? Ficaremos muito felizes se você se permitir viver essa experiência conosco. Com o coração aos pulos, esperamos o seu SIM!!!!
>
> Desejamos tudo de melhor que a vida possa oferecer a você e conte com suas novas parcerias de trabalho.
>
> Com afeto,
>
> Edith Ferreira e Pesquisadora do OBPLE
>
> (Fonte: Acervo pessoal)

A chegada da carta criou um clima de muita animação e curiosidade sobre o encontro marcado. Com o aceite para participação no primeiro encontro de formação, ele foi organizado cuidadosamente para que os professores conhecessem a proposta de formação, em sua concepção e desdobramentos e, se desejassem, assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), firmando o compromisso de viver a aventura pensante da pesquisa-formação em implicação ético-política e consolidando este NP como campo de investigação. A dimensão ética da pesquisa traz consigo a ideia de responsabilidade/responsividade (BAKHTIN, 2017a), isto porque quando alguém assume uma proposta, assina-a como responsável por ela, fazendo-a virar ato, acontecimento. Assumir uma postura ética é responder por seus próprios atos (o que diz e pensa) e reagir ativamente àquilo que chega aos seus ouvidos, podendo concordar ou não.

O encontro aconteceu na própria escola, no horário de trabalho. Para isso, os integrantes do GLEPDIAL assumiram as turmas para que as crianças não fossem liberadas e a carga horária não ficasse comprometida. Confesso que estava tensa para este primeiro momento, apesar de já estar na escola desde o início de agosto.

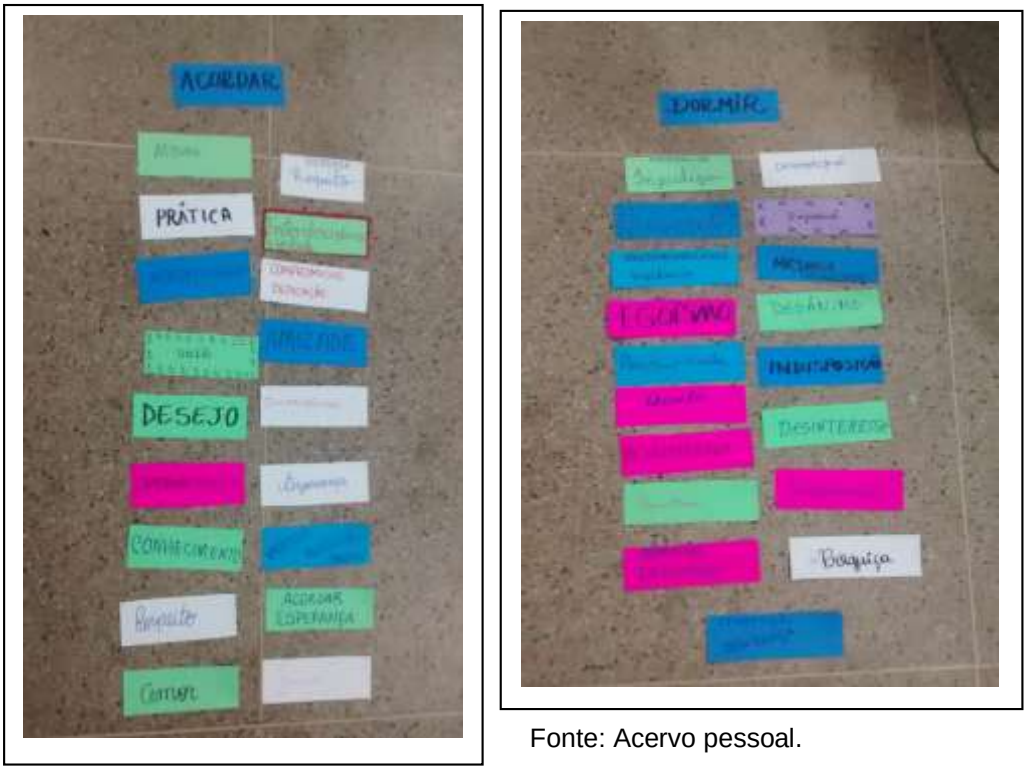
Começar o processo discutindo os sentidos da formação era um imperativo, visto que a proposta a ser vivida em nada se assemelhava ao que vinha sendo desenvolvido pelo “Programa 60 Lições”. Uma pergunta mobilizaria a discussão: Quando uma formação faz sentido pra mim?

Essa pergunta foi construída considerando os pressupostos da formação em perspectiva de autoformação, para a qual os processos formativos devem considerar o sujeito que aprende, articular itinerários e experiências e convocar um olhar para si mesmo em exercício de reflexão crítica mediada pela relação com o outro.

A literatura fez o chamamento para a imersão neste universo. A obra Correspondência, de Bartolomeu Campos de Queirós (2004), que narra uma troca de

cartas entre pessoas que evidenciam suas inquietações e desejos em relação ao momento vivido no País para elaboração da Constituição Federal de 1988, foi escolhida para mobilizar os professores, gestora e suporte pedagógico a olharem seus processos de formação e enxergar neles o que fez/faz sentido, o que desejariam manter acordado e fazer adormecer no percurso formativo que estavam sendo convidados a viver. Após a leitura do livro, foram entregues duas filipetas, em papel A4 colorido, e um pincel para que cada participante registrasse, em uma palavra, o que, em sua percepção, torna uma formação significativa, devendo acordar esse sentimento/sensação/desejo, e o que faz dela uma proposta sem sentido, para fazer adormecer. Em seguida, cada um apresentou ao grupo e foi aberta uma roda de conversa.

Figura 16 - Sentidos da Formação



Fonte: Acervo pessoal.

Pensar os sentidos da formação nos insere na discussão sobre a concepção de formação e o que se apresenta como prioridade nesse processo. Macedo (2010), ao se debruçar sobre essa questão, assevera que na tradição pedagógica o foco dos processos formativos tem sido nos dispositivos didáticos, no ensino, na aprendizagem, na educação, ficando o sentido de fora do debate.

A análise que faço das palavras acordadas é que elas abrem caminho para a busca do sentido e anunciam o desejo de viver uma formação em uma perspectiva socioexistencial, ou seja, uma formação entendida como acontecimento encarnado, implicado e socialmente relevante. Por isso, elas fazem referência à experiência refletida (práxis/reflexão/prática/conhecimento), ao encontro com o outro (respeito/amor/união/parceria/amizade) e à transformação do mundo (atitude/desejo/comprometimento/esperança).

Elas remetem ainda à maneira como esse grupo se relaciona com o saber, se apropria dele, cuja reflexão sobre a prática/práxis mobiliza o desejo de aprender. Charlot (2013, p. 159) diz que “só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem que encontrar um sentido para isso”. É o sentido que mobiliza o sujeito a agir e ascender ao eu epistêmico, o eu pensante.

As palavras que deveriam ser adormecidas sinalizaram para a leitura do contexto atual em que há desvalorização do trabalho docente, gerando sentimentos de desencanto, desânimo, descaso, desinteresse, mesmice, injustiça, descrença, insegurança, ansiedade, desistência da profissão, para citar alguns. Esses sentimentos demonstraram o que não esperavam encontrar em um processo de formação, tornando-o sem sentido.

Ao apresentar o projeto de formação do Observatório, ficou clara a relação entre os pressupostos da formação em perspectiva de autoformação, discutidos na seção anterior, e as expectativas do grupo em relação ao processo formativo que desejavam experienciar. Assim, houve adesão conquistada (FREIRE, 2014), com o aceite da totalidade dos participantes para o desenvolvimento do pesquisa, caracterizados a seguir, e a consolidação da UEB Bumba meu boi como campo de investigação.

4.2.2 Brincantes do Bumba meu boi – os sujeitos responsivos da pesquisa

> “Garota, a noite está bela. Vai vê da janela quem veio brincar. Olha a beleza que aí vai passando. Canários cantando. Vaqueiro a dançar. As Índias Guerreiras fazendo sucesso. Na maior animação. O grupo convidando pra fazer a festa. De São Pedro e São João”.
> (Alegria Maranhense – Bumba meu boi de Axixá)

O auto popular religioso Bumba meu boi mistura fé, festa e arte sob a influência dos principais grupos étnicos formadores do povo brasileiro: indígenas, negros e brancos. Denominado de “brincadeira”, reúne personagens que representam a vida no campo, as relações por lá estabelecidas e as transformações acontecidas com a vinda para a cidade. Esses personagens variam conforme o sotaque: Matraca ou da Ilha; Zabumba ou de Guimarães; da Baixada ou de Pindaré; Costa-de-mão ou de Cururupu; e sotaque de Orquestra (SILVEIRA, 2014).

Entre os principais personagens deste folguedo estão: o *boi*, protagonista, feito de armação de madeira, representando o animal, coberto de pano bordado, animado pelo miolo, homem que fica dançando embaixo da armação; *pai Francisco*, o ladrão do boi; *mãe Catirina*, a esposa grávida desejosa de comer a língua do boi; *amo, fazendeiro ou dono do boi*; os *vaqueiros*, empregados da fazenda, que usam roupas de veludo e chapéus com longas fitas coloridas; *pajé*, o curandeiro que ressuscitará o animal; *índias/os ou tapuio/as*, responsáveis por localizar o boi; *Cazumbá (ou Cazumba)* é o espírito que persegue o Pai Francisco por ter tirado a vida do boi precioso da fazenda; na língua Quibumbo, de Angola, significa duende ou fantasma que aparece à noite causando medo e fazendo travessuras; Burrinha, pequeno animal, com um furo no centro por onde entra o brincante e dança ao redor do boi; Caboclo de fita, brincante enfeitado com chapéu de fita colorido e que se mistura aos vaqueiros durante a festa; Caboclo de pena, homem que usa grande chapéu coberto de penas.

Esses personagens dão vida à manifestação cultural por meio de coreografias cuidadosamente ensaiadas e embaladas ao som das toadas. Posso dizer que sem personagens não há Bumba meu boi, assim como sem sujeitos não há pesquisa de campo.

Nesta investigação os sujeitos são identificados por personagens do Bumba meu boi[96], uma escolha democrática, pois cada um definiu aquele por quem queria ser reconhecido, e ao mesmo tempo ética, atendendo aos princípios da confidencialidade, da autonomia e da proteção daqueles envolvidos na pesquisa, de acordo mensagem abaixo.

> [16:58, 11/01/2021] Edith Ribeiro: Boa tarde, gente querida!! Tudo bem? Desejo que todos estejam bem, assim como seus familiares.

[96] Em função deste acordo, os nomes dos sujeitos responsivos serão substituídos pelos pseudônimos escolhidos para favorecer a identificação ética dos discursos presentes ao longo do trabalho.

> [17:06, 11/01/2021] Edith Ribeiro: Estou na reta final da escrita de minha tese que, como sabem, trata do processo de autoformação que vivemos juntos e intensamente nesta escola. Na análise dos dados, que foram gerados em nossas diálogos em encontros presenciais ou por meio das cartas, registros em zap, no caderno de registro das formações, entre outros instrumentos, trarei os discursos selecionados, mas garantindo o sigilo combinado no Termo de Livre Consentimento que assinaram, logo no início do nosso trabalho, exigido pelo Comitê de Ética, lembram? Como estou brincando com a metáfora do Bumba meu boi, pensei em usar os personagens dessa nossa manifestação cultural para identificar vocês, o que acham? Se concordarem, vocês poderiam escolher aquele com o qual mais se identificam? A lista abaixo pode ajudar:
>
> [17:08, 11/01/2021] Edith Ribeiro:
>
> Pai Francisco
> Mãe Catirina
> Amo
> Boi
> Dono da Fazenda
> Cazumbá
> Vaqueiro de Fita
> Campeador
> Capataz
> Índia
> Caboclos
> Burrinha
>
> [17:09, 11/01/2021] Edith Ribeiro: Definindo seu personagem, copie, cole e acrescente seu nome. Estou bem feliz com as trocas que vivemos.
>
> (Fonte: *WhatsApp*, 11/01/2021).

Refiro-me àqueles que protagonizaram esta investigação como sujeitos responsivos (OLIVEIRA, 2020), alicerçada nos pressupostos de Bakhtin (2011) para quem o sujeito é sempre situado, responsivamente ativo e que se define na relação com os outros. Assim, para que o sujeito se instaure enquanto ser responsivo é necessário o diálogo. Este acontece na interação entre os sujeitos por meio de enunciados vistos, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo.

Como produto da interação social, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados que alternam o uso da palavra. A palavra é sempre orientada para um interlocutor. Enquanto ato bilateral, ela "[...] é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

O trabalho de campo visa ao encontro com o outro, com o interlocutor. Esse encontro se dá na escuta responsiva às múltiplas vozes que se entrelaçam no diálogo, caminho constitutivo dos indivíduos. Estar no campo permitiu-me conhecer melhor os

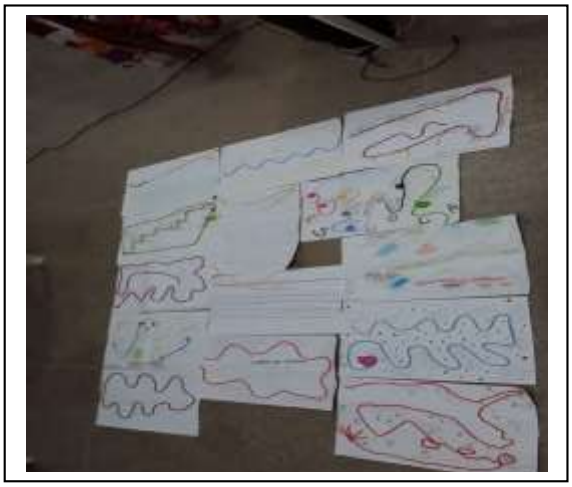
sujeitos por meio das trocas enunciativas estabelecidas, reveladoras de histórias de vida, experiências cotidianas imersas em uma rede de conhecimentos e significados nas quais se *aprendEnsina*.

Para tanto, um Encontro Dialógico de Autoformação **(APÊNDICE H)** foi realizado no dia 20 de novembro de 2018, com o propósito de conhecer melhor os professores, a gestora e o suporte pedagógico, suas trajetórias de formação, identificar “acontecimentos” importantes que deixaram marcas significativas na sua vida pessoal e profissional e reconhecer saberes aprendidos e como eles refletem na maneira de ensinar a ler e escrever. Neste encontro os sujeitos responsivos foram mobilizados a produzir uma narrativa de formação materializada na Linha do Tempo. O início se deu com a mediação literária do livro “Ponto a ponto”, de Ana Maria Machado (2006).

Era uma vez uma voz.
Um fiozinho à toa. Fiapo de voz [...].
Montes de histórias de mulher e fiapos,
Fios e linhas de todo tipo, ponto a ponto
Se tecendo e virando tramas. [...]
Ficava só na frente do tear, tecendo, fio a fio. [...]
Só fios. O fio de seus pensamentos,
O fio de lá que fiava. [...]
Tantas histórias diferentes.
Parecia que não tinha fim. [...]
Quem conta um conto aumenta um ponto.
Muitos contos, muitos pontos.
A cada história, a voz crescia. Marcava pontos.
Ficava em ponto maior,
Mais firme, mais decidida, entendendo mais a vida [...].
(MACHADO, 2006).

Depois da leitura, lãs, fitas, retalhos, cola e outros materiais foram disponibilizados para que a Linha do Tempo fosse construída em papel A3, capturando as vozes e tecendo, ponto a ponto, as histórias de formação. Algumas perguntas ajudaram nessa produção: Como você se transformou no professor que é hoje? O que aconteceu de formativo ao longo de sua vida (eventos, situações, encontros, lugares, pessoas...)? Quais saberes a vida lhes ensinou? Como eles refletem no seu modo de alfabetizar?

Figura 17 - Ateliê Linha do Tempo



Fonte: Acervo pessoal.

A construção da Linha do Tempo funcionou como um catalizador de memórias tecidas em temporalidades diversas, que, ao serem organizadas reflexivamente em nova trama, fizeram emergir novos sentidos (ontológicos, epistemológicos, políticos e pedagógicos), instituindo novas formas de ser e estar no projeto de formação, na escola, no mundo. Abriu espaços para que acontecimentos saíssem do lugar de sombra, que vozes silenciadas fossem ouvidas, que histórias fossem reveladas.

Reconheço a relevância das narrativas das trajetórias de vida e de profissão no campo da formação de professores devido à possibilidade de (re)encontro do ser consigo mesmo, com o outro e com o mundo; da reflexão e ressignificação das práticas docentes; do agir rebeldemente contra as políticas de alfabetização que impulsionam o isolamento, o silenciamento das vozes e das pulsações dos educadores em decorrência do tempo veloz e fugaz (BRAGANÇA, 2008). Será por meio das narrativas que os sujeitos responsivos deste estudo serão apresentados. Após produzirem e compartilharem a Linha do Tempo, ampliá-la com a participação do grupo ou mesmo pelas histórias de vida dos colegas, organizei uma síntese, tendo em vista a extensão dos textos produzidos.

> A minha maior referência para me tornar a professora que sou hoje foi a minha avó, mãe do meu pai. Ela era professora, lecionava na própria casa. Eu havia enveredado inicialmente em uma área totalmente diferente, Técnico em Enfermagem, no ano de 1980. Depois eu percebi que não tinha nada a ver comigo. Em 1996 eu fiz uma prova para entrar no IEMA, no Magistério.

Ali eu percebi que era o que eu deveria ter feito desde o início. Foi a partir daí que as portas começaram a se abrir para mim, através de estágios e de currículos entregues nas escolas. [...] Em 2006 ingressei na Faculdade, no curso de Pedagogia, porque eu queria muito me formar para me sentir plena. Eu almejava isso! Trabalhei em algumas instituições da rede particular e também na rede pública, por contrato. Finalmente em 2010 realizei um dos meus sonhos: me formei. Fiz concurso público e passei para Paço do Lumiar. Em São Luís sou contratada, fiz um seletivo e estou nesta escola desde 2016. Em 2011 fiz uma Pós em Docência do Ensino Superior. Eu estou plena e feliz, fazendo o que mais gosto. (Caboclo de Pena - Narrativa Pedagógica, 20/11/2018).

Comecei a lecionar por incentivo dos pais. Fiz o magistério em 1990, na escola Erasmo Dias, no Maiobão. [...] Trabalhei em uma galeria de arte, em escola comunitária, em uma escola de Paço do Lumiar, onde fiquei por 12 anos. Casei, engravidei. Com três meses depois do nascimento de minha filha iniciei a faculdade, trabalhava de dia e estudava à noite; meu esposo ajudava. Cursei Pedagogia em 1998. Em 2002 fiz o concurso público para a SEMED São Luís, mas só fui convocada em 2005. Tenho Pós Graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional e continuo estudando. (Cazumbá - Narrativa Pedagógica, 20/11/2018).

[...] Fiz Ensino Médio em Técnico em Metalurgia. Em 1995 passei para Pedagogia na UFMA. Fui bolsista do PIBIC, fiz Especialização em Docência do Ensino Superior (UFMA), atuei como Formadora da SEMED-São Luís no Centro de Formação do Professor, professora substituta na UFMA. Passei para o mestrado em Supervisão em Educação, em Portugal e lá morei por 7 anos. Casei, fiz doutorado em Supervisão Pedagógica, na Universidade do Minho, tive minha filha e voltei para São Luís. Desde 2018 estou nesta escola, mas sou coordenadora da Educação Infantil em outra escola da Rede de Ensino Municipal de São Luís. (Vaqueiro de Fita - Narrativa Pedagógica, 20/11/2018).

[...] Passei pelo Programa da TVE, cujas aulas eram televisionadas. [...] Ingressei no Ensino Médio, através de uma tia minha que morava já aqui em São Luís e [...] me matriculou no IEMA- Instituto de Educação do Maranhão (IEMA) para fazer o Magistério. Eu passei esses anos e fui estudando. [...] Eu custei a fazer o Ensino Superior (2006), porque quando eu formei no magistério, eu automaticamente fui trabalhar, família humilde. [...] Depois da Graduação em Pedagogia, eu já fiz três Pós: Gestão, Orientação Educacional e Educação Inclusiva. Em 2008 passei no concurso público da SEMED São Luís, mas a prefeitura de São Luís me chama em 2011. Cheguei nesta escola em 2012. (Índia - Narrativa Pedagógica, 20/11/2018).

[...] Minha inspiração pedagógica foi a Tia Márcia, professora da 2ª série no Colégio Dom Bosco, onde estudei a minha vida toda. Desde que eu a conheci, ela se transformou num referencial na minha vida profissional. Eu gostava tanto dela, a admirava tanto, que acho que foi nesse momento da minha vida que escolhi ser professora, eu deveria ter 8 anos. Hoje sou professora não por falta de opção, mas por escolha. O que move a minha vida é acreditar no poder transformador da educação. [...] Fiz Pedagogia e depois especialização em Psicopedagogia. Embora tenha 15 anos de experiência nos anos iniciais, cheguei recentemente na escola, em 2019. Sou concursada desde 2012. (Mãe Catirina - Narrativa Pedagógica, 20/11/2018).

Lembro-me de ser curioso e de sempre indagar, principalmente minha mãe (que era professora de Matemática) sobre as coisas do mundo, o que estava escrito em determinados locais..., e assim, ela (a escrita) começou a se introduzir no meu mundo, na cidade de Vitória do Mearim – MA. [...] Com o término do Curso de Técnico em Agricultura (ano de 1996) fui convidado, pela

> direção da escola, para lecionar uma disciplina que gostava muito, Desenho e Topografia. Gostava muito, porque sempre fui fissurado em cálculos (herança deixada por minha mãe). Comecei assim meu magistério em agosto de 1997. Em 2004 ingresso no Ensino Superior, no Programa de Qualificação de Docentes – PQD, no curso de Pedagogia UEMA. Fiz especialização em Psicopedagogia, concluindo em 2009. Nesse mesmo ano entro para o magistério público, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Começo a trabalhar nesta UEB em 2019. (Boi - Narrativa Pedagógica, 20/11/2018)
>
> [...] A entrada no Ensino Médio foi difícil, tive que ir para uma escola longe, lá no Maiobão, onde fiz o Magistério. O início da minha profissionalização foi cruel, porque caí de paraquedas na profissão, começando em escola particular, mas depois a escolha foi de coração. Entrei na UFMA, no curso de Pedagogia, em 1995, estudava e trabalhava, mesmo contra a vontade dos meus pais, foi um momento muito árduo! Quando ingressei na rede pública fiquei realizada, porque tinha certa autonomia. Hoje estou como gestora, desde 2016, mas cheguei na escola, em 2013, como professora, do 3º ou 4º ano, não me recordo bem. Essa experiência tem ampliado minha visão sobre a educação, mas quero encerrar a carreira como professora. (Amo - Narrativa Pedagógica, 20/11/2018).
>
> [...] A Pedagogia me escolheu e eu desisti de ser advogada. Fiz magistério. Depois fui durante um bom tempo de minha vida vendedora de carros e ganhei muito dinheiro, mas sempre me perguntava o que estava fazendo lá se era professora, mas foi lá que aprendi a trabalhar com gente. Fiz Pedagogia. Passei no concurso, mas não assumi logo, optei por continuar trabalhando em uma Multinacional. O setor privado me ensinou bastante, sobretudo a buscar sempre o meu melhor, me superar sempre. Tive filhos e precisei escolher cuidar deles. Fiz novo concurso e passei a trabalhar os dois turnos em uma mesma escola, onde passei 12 anos. Separei e tenho necessidade de mudar, apesar do medo. Entrei na escola em 2018, ainda não mostrei tudo do que sou capaz, estou entrando em sintonia com a escola, com o grupo. (Pai Francisco - Narrativa Pedagógica, 20/11/2018).

A reconstrução do itinerário de formação revelou experiências fundadoras (JOSSO, 2004; 2010), lembranças escolares e familiares, com forte carga emocional, que deixaram marcas nos sujeitos, como mostrou, por exemplo, Mãe Catirina, ao falar de sua professora dos anos iniciais, que teve decisiva influência para sua escolha profissional. Falar e escrever sobre si conduz ainda a expressar histórias que nos habitam, a fazer descobertas inesperadas ao ser provocado, a pensar o que se tem a dizer. Cazumbá, ao rememorar seu processo de alfabetização, diz-se tomada de emoção: “eu não sabia que a minha história era tão linda assim!!”

As narrativas evidenciam que o processo de constituição do sujeito é dinâmico, “[...] e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas na trama de relações que se estabelecem entre eles” (MARTINS, 2007, p. 87). As condições objetivas e subjetivas dos sujeitos os conduziram a trajetórias particulares, mas que em muito se assemelham, como demostra o Quadro 10.

Quadro 10 - Perfil dos Sujeitos Responsivos

SUJEITO RESPONSIVO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO Pós Graduação	EXPERIÊNCIA MAGISTÉRIO	EXPERIÊNCIA ANOS INICIAS	TEMPO NA ESCOLA	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Caboclo de Pena	Pedagogia	Docência do Ensino Superior (latu sensu)	15 anos	04 anos	04 anos	Contrato por seletivo
Cazumbá	Pedagogia	Gestão, Supervisão e orientação Educacional (Latu Sensu)	24 anos	15 anos	10 anos	Concurso público
Vaqueiro de Fita	Pedagogia	Mestrado em Supervisão em Educação (Aveiro) Doutorado em Supervisão Pedagógica (Minho) (Stritu sensu)	20 anos	19 anos	02 anos	Concurso público
Índia	Pedagogia	Gestão, Orientação Educacional e Educação Inclusiva (Latu Sensu)	29 anos	29 anos	07 anos	Concurso público
Mãe Catirina	Pedagogia	Psicopedagogia (Latu Sensu)	15 anos	15 anos	01 ano	Concurso público
Boi	Pedagogia	Psicopedagogia (Latu Sensu)	21 anos	09 anos	01 ano	Concurso público
Amo	Pedagogia	Gestão e Supervisão Escolar	20 anos	20 anos, sendo 5 como gestora	08 anos	Concurso público
Pai Francisco	Pedagogia	Mestrando em Ciências da Educação (Stritu sensu)	13 anos	13 anos, como coordenadora	02 anos	Concurso público

Fonte: Linha do Tempo/2018.

Por trás dos codinomes, o grupo revela-se constituído por sete mulheres e um homem, o que reflete a tendência de feminização do magistério, sobretudo nos anos iniciais da escolarização básica. Essa predominância evidencia, entre outras coisas, a ideia, ainda recorrente, de que a docência representa um prolongamento das funções domésticas, instruir e educar crianças, atribuída às mulheres ao longo dos séculos, escondendo uma segregação horizontal (PRÁ, CEGATTI, 2016), isto é, a concentração de mulheres em atividades entendidas como femininas. Esta compreensão apresenta “[...] a profissão da educação básica como função adequada às atividades femininas, pois esta se relaciona à função materna de cuidado das crianças e à tarefa de educá-las e socializá-las na infância” (PRÁ, CEGATTI, 2016, p. 222).

Todos esses profissionais têm formação inicial em Pedagogia, atendendo ao artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que exige formação em nível superior para atuação de docentes na educação básica, e seguem buscando qualificação para melhorar a qualidade de seu trabalho e progredir na carreira. Acumulam entre 13 e 29 anos de experiência profissional no magistério, com tempo médio de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental

de, aproximadamente, 4 anos e meio, o que permite inferir que eles não são mais principiantes (GARCIA, 1999), tendo feito a transição, há um certo tempo, de estudantes para profissionais, e passado pelas tensões iniciais da profissão, sobretudo em relação ao desconhecimento do contexto do ensino público.

No partilhar dos fios que trançam as histórias particulares foi se enxergando o passado no presente, as marcas que anunciam o ingresso na profissão. Nesse trabalho de rememoração, de desbravamento das experiências significativas que funcionaram como divisores de água (momentos-charneira ou recordações-referências), foi-se preparando uma espécie de autorretrato do grupo, adensado no processo de transformação da vivência em experiência formadora, o que requereu atenção consciente no movimento retrospectivo do pensamento, na busca de atribuição de sentidos, evidenciando as aprendizagens ocorridas.

Josso (2004; 2010) diz que uma experiência só é formadora quando expressa conscientemente as aprendizagens alcançadas, tornando imprescindíveis o diálogo, a reflexividade e a tomada de consciência para transformação de si e de sua prática. Foi feito o movimento coletivo de interrogar as Linhas do Tempo, buscando-se reconhecer situações formadoras, saberes aprendidos e as reverberações no processo de *aprenderEnsinar*, fundamentais para a constituição dos sujeitos, cujo resultado se expressa no Quadro 11.

Quadro 11 - Experiências Formadoras

EVENTOS/SITUAÇÕES FORMADORAS	SABERES APRENDIDOS	IMPLICAÇÕES PARA O SER/ENSINAR
Relação familiar Amizade Colegas de trabalho Militância Política Mudanças de contextos e papeis sociais Formação inicial e continuada Participação em Projetos de Pesquisa e de Extensão	Saber ouvir Ato pedagógico é ato político (dimensão política da docência) Apropriação do conhecimento teórico Reflexão sobre a prática Relação teórico-prática Conhecimentos das diferentes áreas Relação professor-aluno	Organização do processo pedagógico Postura político-pedagógica Concepção de aluno Flexibilidade Escuta Alteridade Autonomia

Fonte: Notas de Campo da Pesquisadora, 19/02/2019.

A primeira coluna põe em evidência o sentido de formação, entendendo-a como um processo experiencial, contínuo, que acontece ao longo de toda a vida e em diferentes *espaçotempos.* Permite ver a existência de outros tempos formadores (PINEAU, 2003), para além daquele instituído, tempos pessoais, como, por exemplo, a participação em ações de militância política, as relações familiares e entre amigos. Dessas experiências formadoras decorrem a produção de saberes, por estes profissionais, que são plurais, situados, amalgamados na formação acadêmica (saberes da formação profissional, pedagógicos e disciplinares) e na experiência da docência (saberes curriculares e experienciais) fundamentais à prática educativa (TARDIF, 2004) e que marcam a subjetividade e a identidade do sujeito que *aprendEnsina*.

No fiar e desfiar as linhas do tempo, mais do que conhecer e apresentar os sujeitos responsivos da pesquisa, percebi o grupo se constituindo na tecitura do já vivido, conhecido, falado, com o aqui e o agora, recebendo novas cores e novos sentidos. O processo foi de metamorfose, pois um amontoado de gente reunida, por vezes desconhecida e distante, foi se assumindo como grupo, formando-se participantes responsivamente ativos no exercício da fala, da opinião, do silêncio respondente, tendo como horizonte um objetivo comum: viver um processo de formação em perspectiva de autoformação.

5 O AUTO DA PESQUISA: ELEMENTOS FUNDANTES DA AUTOFORMAÇÃO

ILUSTRAÇÃO: RICARDO PONTES

5 O AUTO DA PESQUISA: ELEMENTOS FUNDANTES DA AUTOFORMAÇÃO

> “Catirina que só quer comer da língua do boi. Carne seca na janela, quando alguém olha pra ela, pensa que lhe dão valor. Ai Catirina poupa esse boi. Ai Catirina poupa esse boi. Que quer crescer [...]”.
> (Catirina, Josias Sobrinho)

O Auto é o ápice da apresentação do Bumba meu boi. É a representação cênica da história que envolve Pai Francisco e Mãe Catirina, escravos da grande fazenda. O enredo conta que Mãe Catirina estava grávida e desejou comer a língua do boi mais bonito da fazenda, como canta Papete. Pai Francisco, para atender ao desejo da mulher, mata o boi, leva a língua e é perseguido pelos Vaqueiros até ser pego. Desesperado com a perda de seu novilho, o Amo decide matar Pai Francisco. Este, por sua vez, pede ao patrão a chance de chamar o curandeiro (pajé) para ressuscitar o animal. O ritual funciona, o boi urra. O Amo perdoa Chico e, em agradecimento a São João, Santo de sua devoção, oferece uma grande festa ao som das cantigas (toadas) em louvor ao divino milagreiro.

Sem dúvida, é uma linda história! Infelizmente, em decorrência das questões financeiras, os grupos deste folguedo eliminaram este momento da apresentação, que dura em média 3 horas, para aumentar os rendimentos que decorrem de mais participações (contratos) nos arraiais. Somente os grupos mais tradicionais permanecem com o Auto, acontecendo geralmente no dia da morte do boi. Outros fazem referência a ele no encadeamento das toadas, durante a apresentação (SILVEIRA, 2014).

Esta seção trata do Auto da Pesquisa, momento especial da Tese. É o tempo em que me dedico à análise mais densa do *corpus* da investigação. Objetiva apreender elementos fundantes de um processo de autoformação vivido no Núcleo de Pesquisa Bumba meu boi, do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita, e as aprendizagens ocorridas para o ensino da linguagem escrita. Assim, apresento o percurso de construção da experiência de autoformação; evidencio os elementos fundantes desse processo, emergentes da Análise Dialógica do Discurso dos sujeitos responsivos participantes desta investigação praxiológica; finalmente, discuto as aprendizagens conquistadas para o ensino da linguagem escrita em perspectiva discursiva.

5.1 A experiência de autoformação

Antes de iniciar a narrativa da experiência de autoformação coletiva vivida desde 2018 no Núcleo de Pesquisa UEB Bumba meu boi, do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita, é importante retomar as premissas que orientaram a construção desse itinerário formativo, cuja imersão no campo de investigação foi trazendo contornos mais claros ao caminho a ser percorrido.

A primeira premissa diz respeito ao desejo de viver uma formação experiencial, implicada, na qual os sujeitos aprendizes (professor, gestor, suporte pedagógico e pesquisadora-formadora) assumissem um lugar protagonista e trouxessem suas histórias de vida e de formação. Destaca-se o enfoque sobre o trabalho docente particularmente através da linguagem escrita como centro das discussões teórico-metodológicas, opção dessa pesquisadora, sobretudo por estar convencida da condição intelectual dos referidos profissionais de ensino.

Fui tomando assento, portanto, à abordagem dos pesquisadores que se posicionam contrariamente à tendência reducionista de formação, que compreendem esses profissionais como técnicos especializados, cuja função é administrar e implementar programas curriculares decididos por especialistas. Articulei minha análise junto àqueles que consideram os profissionais de ensino como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), os quais combinam reflexão e prática a serviço de uma educação democrática e justa.

Giroux (1997, p. 163) entende que “os intelectuais transformadores precisam desenvolver discurso que una a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”. Essa compreensão se articula fortemente à segunda premissa, que é viver um processo humanizador de alfabetização, no qual o ensino da linguagem escrita seja transformado e, nesse sentido, as crianças aprendam a ler e escrever sua palavra e, consequentemente, alterem sua condição no mundo. Para que isso aconteça, é necessário investimento na compreensão dessa perspectiva de alfabetização discursiva para que, de fato, esta promova mudanças no que diz respeito a retirar da prática docente propostas didáticas estéreis, que desconsideram a escrita como um objeto cultural e os fins para o qual ela foi realmente criada.

Tais premissas constituíram-se pilares para a organização dos Encontros Dialógicos de Autoformação (EDAs) e da Docência Compartilhada que, como abordei na seção 4 deste trabalho, foram os dispositivos criados para a abertura de espaços de diálogos, trocas e interlocução entre os participantes para a construção da experiência autoformadora. Foram realizados 13 Encontros Dialógicos de Autoformação promovidos durante o período de março de 2018 a dezembro de 2019, dos quais os três primeiros foram tratados na seção anterior quando da caracterização do campo e dos sujeitos responsivos.

Inicio, portanto, a partir do momento em que o Plano de Autoformação foi construído coletivamente e os participantes puderam refletir sobre como aprenderam/ensinam a ler e escrever para, então, tratar das transformações ocorridas na prática alfabetizadora durante a Docência Compartilhada. Essa construção aconteceu tomando como ponto de partida a reflexão sobre os sentidos da formação de professores, narrado anteriormente.

O Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita foi convidado a assumir duas manhãs da Jornada Pedagógica do ano 2019, dias 18 e 19 de fevereiro. A demanda formativa apresentada pela escola, por determinação da Secretaria Municipal de Educação para toda a Rede de Ensino, foi “criatividade no ensino”, com a intenção de obter sugestões didáticas baseadas em metodologias ativas[97] e, assim, incrementar o planejamento do ano letivo que estava começando. O desafio foi promover uma discussão sobre o processo de aprender e de ensinar que trouxesse a criatividade como centralidade sem, contudo, cair em receituários.

Considerando a concepção crítica de formação defendida pelo OBPLE e de linguagem como discurso, seria incoerente realizar um encontro apenas para apresentar sugestões mais “criativas” de atividades para ensino. O caminho encontrado foi abordar o assunto sob a perspectiva Histórico-Cultural, trazendo como tema *CriAtividade* para provocar os professores a pensarem possibilidades de ensino da leitura e da escrita com as crianças, de modo a gerar nelas a necessidade de aprender, uma vez que a escola apontou como grande desafio pedagógico, a ser enfrentado, a formação de crianças leitoras e produtoras de texto, conforme

[97] “[...] estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p.443).

demonstraram os resultados das avalições externas apresentadas na caracterização do campo desta investigação na seção 4.

A palavra CRIATIVIDADE foi desdobrada em duas subcategorias: Criar + Atividade, como demonstra a Mini-história 2, na Figura 18**.**

Figura 18 - Mini-história 2 - Jornada Pedagógica

Fonte: Acervo pessoal.

Considerando o percurso evidenciado na Mini-história 2, o foco da discussão foi reconduzido: saímos de sugestões puramente metodológicas, para enveredar por um adensamento teórico-prático do sentido de ensinar e de aprender não apenas a linguagem escrita. Essa decisão foi tomada tendo em vista que, desde o início do processo de formação, era fundamental dar ênfase à relevância da compreensão teórica para que mudanças consistentes e conscientes pudessem acontecer no trabalho em sala de aula. Ademais, permitiu-nos ainda reafirmar a importância de organizar um Plano de Formação continuada que contemplasse as reais necessidades de aprendizagem do grupo de professores.

Desse modo, o debate abriu espaço para retomada da Linha do Tempo e sua interrogação: O que aprendi? Como aprendi? O que preciso aprender para ensinar a ler e escrever com sentido? É importante dizer que a Linha do Tempo é uma tecitura do já vivido, conhecido, falado, com o novo, o aqui e o agora, recebendo novas

cores e novos sentidos. “Por isso o novo não está no que se diz mas no surgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete” (GERALDI, 2015, p. 81). Sua construção conduz a uma reflexão antropológica (no sentido de evidenciar características do ser humano, independentemente do contexto cultural e sócio-histórico), ontológica (quem sou eu?) e axiológica (torna evidente valores e eixos que estruturam e orientam nossa existência). (JOSSO, 2004).

A emergência desses elementos, submetidos à reflexão crítica, contribuiu para a definição das temáticas de interesses, representativas de desafios enfrentados no cotidiano da escola, a serem estudadas/revisitadas/aprofundadas nos EDAs, compondo o Plano de Formação, conforme expresso no Quadro 12:

Quadro 12 - Temáticas de Estudos - EDA

TEMÁTICAS
Projeto de Autoformação: Formar/formar-se leitor e produtor de texto
A Biblioteca como espaço de formação de leitores e produtores de textos
Leitura: o encontro com o texto
Escrever, Inscrever-se, Autorizar-se
Projeto de Leitura e de Escrita
A escrita como ato cultural: produção de textos

Fonte: Elaboração própria (2020).

Construir o Plano de Formação co-laborativamente foi um exercício profícuo de escuta e valorização das vozes, referências e pertencimentos dos professores, de respeito aos seus saberes e não saberes, às suas trajetórias de vida e de formação e, sobretudo, de consideração dos contextos reais onde a formação acontece. Contudo, também se constituiu um desafio, no qual foi preciso criar *espaçostempos* de diálogos, negociar pontos de vista divergentes, desconstruir concepções cristalizadas; processos doloridos de serem vividos, mas extremamente relevantes para a constituição de um grupo de trabalho autônomo.

Esses aspectos foram fundamentais para promover o engajamento dos participantes e desenvolver o sentimento de pertença, pois, lamentavelmente, o ponto de partida das formações não costuma ser a realidade do aluno/profissional expressa por ele mesmo, mas aquilo que foi eleito pelo formador ou instituição formadora como essencial para conhecimento dos profissionais em formação, como evidenciam os discursos a seguir:

> Eu penso que um processo autoformativo está inserido em comunidade de prática, em processo de interação com os pares, que é fundamental. Ele apresenta múltiplas possibilidades de formação, então, ele não se insere em modelos pré-formatados de formação e cursos que já vêm com a programação pronta. Ele vai sendo construído, o professor respeitado; o professor tem protagonismo, pois ele se insere nesse processo também como alguém que tem voz e que diz o que quer aprender, mas que também está aberto a outras possibilidades de aprendizagens. (Vaqueiro de Fita – Narrativa Pedagógica, 27/06/2019).

> [...] a formação continuada para professores oferece um processo constante de aprendizagens e de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Porém, algumas formações, que não buscam os anseios dos professores, caem no vazio e não atingem o principal objetivo desta ferramenta tão importante para o contexto educacional. Ressalto, portanto, a AUTOFORMAÇÃO, como uma vertente da FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, porém com uma metodologia diversificada, pautada na interação e no compartilhamento de experiências, positivas e negativas, dos professores, mas que contribui para a tomada de decisões e busca de soluções em prol de resultados significativos com os alunos. (Amo - Caderno de Registro Reflexivo, 13/01/2020).

As enunciações acima indicam o movimento reflexivo empreendido pelos sujeitos responsivos sobre a maneira como o processo de autoformação foi acontecendo, levando-os a estabelecerem comparações espontâneas com momentos formativos vividos anteriormente e a perceberem elementos importantes que fundamentam a experiência autoformadora, tais como: atitude dialógica e colaborativa, reflexão/transformação da prática e autonomia docente.

Portanto, construir o Plano de Formação não foi um mero elencar de temáticas a serem estudadas. Essa prática favoreceu o trabalho conjunto, a indagação e a reflexão sobre os desafios existentes no processo de formar crianças leitoras e escritoras, bem como a tomada de consciência sobre o modo como eles, adultos em formação, aprendem. Evidenciou ainda a importância de investimento no desenvolvimento de sua autonomia e a necessidade de aprofundamento teórico-prático.

Essa atuação protagonista compartilhada dos sujeitos aprendentes foi intensificada ao longo do percurso, no movimento de constituição de uma comunidade de aprendizagem/prática, como ressaltou o Vaqueiro de Fita. Alicerçada na partilha de saberes e experiências, na reflexão e na autonomia, o conhecimento foi sendo construído dialógico e co-laborativamente.

Os estudos sobre ensinar a ler e escrever foram acontecendo envoltos nessa atmosfera dialógica, intersubjetiva, alteritária, na qual as relações *eu-tu-nós*, *passado-presente-futuro* foram se complexificando. Tiveram início com a

rememoração do próprio processo de se constituírem leitores e produtores de textos, com a produção de uma narrativa oral gravada em áudio, transcrita, impressa e organizada pelas pesquisadoras do OBPLE em um Memorial Literário, utilizado também na ambientação do EDA.

Figura 19 - Mini-história 3 - Memorial Literário

Fonte: Acervo pessoal.

A narrativa do passado foi o ponto de partida para pensar o presente: como estamos ensinando a ler e escrever? Existem distanciamentos e aproximações do modo como aconteceu conosco? Bakthin (2011, p.396) afirma que “não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)”. De fato, o acontecimento não foi alterado (como me formei leitor e escritor), mas o sentido produzido sobre como alfabetizar foi refletido e ressignificado.

O reavivamento de alegrias e sofrimentos do processo de aprender a ler e escrever, pelas narrativas, evidenciou concepções e percursos metodológicos experimentados. Além disso, foi revelador do potencial de autoria desses sujeitos que, em alguns casos, ao produzirem conhecimento sobre si, se espantaram com a beleza

e a força de sua própria história, sentiram-se ainda empoderados, pois conforme Chautz (2015), a narrativa é poder.

Mergulhar na interioridade e debruçar-se sobre sua história de alfabetização colocou em relevo percepções, mas trouxe também a possibilidade de construção de novos sentidos. Logo, narrar-se ao outro foi se tornando lugar de reflexão crítica.

> O meu encontro com a leitura foi facilitado pela minha avó, desde a minha infância (acho que tinha aproximadamente uns 5 anos). Ela se reunia com os netos no começo da noite (umas 19h) e nós já tínhamos o costume de ir pra lá e escutar suas histórias. Ela contava várias histórias: Branca de Neve, os Três Porquinhos, a história de José (que era o filho predileto), aqueles contos que passavam de geração à geração. Eu me lembro desses momentos, todos reunidos e ouvindo atentamente minha avó. [...] Naquela época, eu não tinha consciência que meu processo inicial de leitura tinha se dado pelo incentivo dela. Hoje, eu tenho certeza de que desse processo veio o gosto pela leitura. [...] Em relação à escrita, o costume na escola era fazer redação, escutar as histórias e escrever o que tínhamos entendido e também escrever a partir de uma imagem. Fora da escola, eu escrevia muitas cartinhas, naquela época tinha papel de carta, bilhetes e diários. Naquele diário, a gente escrevia tudo o que acontecia. (Cazumbá - Memorial de Alfabetização, 02/04/2019).
>
> Quanto ao meu processo de alfabetização, iniciou-se quando eu comecei fazer o primeiro ano na escola Padre Antônio Vieira, que fica localizada no Anil. Gostava muito de estudar na Cartilha Caminho Suave, que foi essa Cartilha que me alfabetizou, por sinal, uma Cartilha muito boa, era muito suave, até quando a gente lia, eu achava muito fácil; aprendi logo todas as lições. (Caboclo de Pena - Memorial de Alfabetização, 02/04/2019).
>
> Eu venho de uma família bastante humilde, poucas condições financeiras e nós não tínhamos muito acesso à escola, à pré-escola na verdade. E lá na década de 70, eu comecei aprendendo mesmo em casa, com as cartilhas, que na época eram cartilhas de ABC, que a gente chamava. Fui começando a aprender as coisas em casa, com a mãe, com a avó. [...] Eu só fui mesmo ingressar na escola no antigo primeiro ano, na época com sete anos. [...] Eu fui seguindo a minha trajetória assim: primeiro, segundo e nunca fiquei reprovada; fiz o ensino fundamental na escola do Estado, na época quase não tínhamos essas escolas do município. (Índia - Memorial de Alfabetização, 02/04/2019).
>
> [...] Ao relembrar a história do meu processo de alfabetização vem à mente minha mãe, minha primeira e grande mestra, ela que me apresentou todas as letrinhas e tudo, assim, começou muito cedo. Desde os 3 anos eu já estava em contato com a leitura e a escrita porque minha mãe me mostrava letreiros de lojas, palavras monossílabas para eu reconhecer as letras que eu já tinha aprendido. Em casa, na parte da tarde, ela sempre me sentava à mesa e ia comigo estudar. (Mãe Catirina - Memorial de Alfabetização, 02/04/2019).
>
> [...] Eu aprendi a ler no terceiro período, na alfabetização, hoje primeiro ano, quando consolidou a minha leitura. Eu tive muito apoio de mamãe, ela me ensinou e me auxiliou muito...batia para eu aprender, colocava aquele “olho de burro’, que era um buraco na folha que era colocado em cima da letra e

> eu tinha que falar para comprovar que eu não sabia o alfabeto cantado, só em ordem. (Amo - Memorial de Alfabetização, 02/04/2019).
> Eu fui alfabetizada no Colégio Dom Pedro II, no bairro da Cohama. Nesta escola fiz também o maternal e o 3º período, hoje o primeiro ano, portanto, fui alfabetizada no 3º período. [...] Eu lembro que para que a gente aprendesse a escrever o nosso nome, ela nos colocava sempre para escrever as letrinhas com carinhas (com boquinha, com olho, com nariz) e isso deixava a gente bastante empolgado, porque achávamos as letrinhas bem bonitinhas, ficavam bem personalizadas. Nós não tínhamos noção desta questão da personalização, mas hoje sim. (Pai Francisco - Memorial de Alfabetização, 02/04/2019).

> Nasci em 1973 e fui para escola aos 4 anos. Antes disso não tinha nenhuma experiência escolar. Estudei no Jardim Municipal, em Pernambuco. Tenho excelentes lembranças, apesar de ser na década de 70, em plena ditadura militar. Fui alfabetizada com cartilha. [...] Em 1979 mudei para São Luís, e fui matriculada em 1980 no "Sotero dos Reis", no centro. Não queriam me aceitar porque eu tinha 6 anos, e não se admitia fazer primeiro ano com seis anos de idade. Minha mãe lutou muito, e conseguiu realizar a minha matrícula. Fui para a turma dos fracos, mas eu já sabia ler, pois a minha mãe e meu pai sempre liam pra gente. (Vaqueiro de Fita - Memorial de Alfabetização, 02/04/2019).

> Pensar em escrita é lembrar de como ela entra em nossa vida. Lembro-me de ser curioso e de sempre indagar, principalmente minha mãe (que era professora de Matemática) sobre as coisas do mundo, o que estava escrito em determinados locais..., e assim ela começou a se introduzir no meu mundo, na cidade de Vitória do Mearim – MA. [...] Por falar em caligrafia essa não era muito boa. [...] minhas primeiras letras com minha professora Ana Lurdes que me acompanhou durante um bom tempo (da 1ª até a 4ª série). Foi um período em que a escrita passou das garatujas às "letras" propriamente ditas (letras, entre aspas, porque como mencionei, não eram tão boas assim). [...] Ao chegar no ginásio, o que atualmente chamam de Ensino Fundamental Maior (5ª à 8ª série), foi um grande desafio. Na escrita, todos os professores comentavam a forma da minha letra e que ela precisava melhorar. (Boi - Memorial de Alfabetização, 02/04/2019).

Como é possível perceber, todas as trajetórias apontaram para o ensino da linguagem escrita centrado na menor unidade da língua, a letra, mesmo com algumas variações. Reconhecê-la, traçá-la, juntá-la a outras letras, formar sílabas, palavras, para então chegar ao texto, é o percurso metodológico utilizado pelas Cartilhas, material didático bastante evidenciado nas narrativas e pela atual Política Nacional de Alfabetização (PNA). Nela, ler se restringe à identificação das letras e não à construção de sentidos, à compreensão do texto; e escrever é copiar sentenças prontas.

No entanto, as relações diferentes com a linguagem escrita, motivadas pela curiosidade, desejo de saber, aconteciam fora da escola, no seio familiar, como a leitura de letreiros, a escuta de histórias e a escrita de cartinhas; dentro dela, os exercícios eram mecânicos e exaustivos. Corrobora Smolka (2003, p. 49) este

entendimento quando enfatiza que “[...] a leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo* [...]”.

Destarte, a concepção de linguagem enfatizada nessas narrativas de formação está alicerçada no objetivismo abstrato (VOLÓCHINOV, 2017), ou seja, na perspectiva que compreende a língua como um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, recebida totalmente pronta da coletividade falante. Desse modo, o ensino deve partir das formas estáveis, isto é, dos aspectos fonéticos, lexicais, gramaticais, portanto, normativos, que garantam a unicidade da língua.

Essa compreensão ainda não estava clara para alguns professores no início do processo formativo. Por isso, o Caboclo de Fita demonstra saudosismo em relação à Cartilha e dá destaque ao “caminho suave” que foi trilhado para aprender a ler e escrever por meio deste instrumento pedagógico, parecendo desconhecer as implicações reducionistas em relação às concepções de linguagem e de alfabetização. Assim como o Pai Francisco ao falar, com certa empolgação, das letras personalizadas. Logo, apesar de as experiências narrativizadas, orientadas pelo objetivismo abstrato, parecerem localizadas em um tempo longínquo (trinta anos atrás ou mais), ainda estão presentes, em alguns momentos, nas salas de aula, como se constatou na cena a seguir, recolhida na Docência Compartilhada:

> CENA 1– Início do processo de observação na sala da professora, na Docência Compartilhada.
> A “aula” ainda nem começou. A professora ainda está organizando a turma: liberando para ir ao banheiro, beber água para, então, começar as atividades do dia. O quadro branco ainda guarda as atividades da turma do vespertino ou do noturno. C. M. chega, senta, abre o caderno, pega o lápis e começa a copiar o que está no quadro, mesmo sem ter a menor noção do que está escrito ou de uma ordem explícita da professora. Isso se repete com outras crianças, em outros dias. Por que esse comportamento condicionado? O que as crianças estão acostumadas a escrever? O que é escrever?
> (Notas de Campo da Pesquisadora, 01/04/2019).

A cena descrita denota o desafio posto à formação em perspectiva de autoformação: caminhar em direção a uma proposta de alfabetização que toma a linguagem em sua totalidade concreta e viva, atenta à significação dada aos enunciados decorrentes dos atos responsivos desencadeados nas relações dialógicas. Para tanto, as propostas de ensino devem considerar o movimento

discursivo, que está fora da escola e na relação entre os sujeitos falantes, criando ambientes para trocas verbais (orais e escritas) verdadeiras, concretas, estudando os enunciados dentro de eventos reais de comunicação.

Para que isso pudesse acontecer, os professores, a gestora e o suporte pedagógico precisavam vivenciar situações com a linguagem escrita que lhes permitissem experimentar/experienciar essa perspectiva de linguagem. Por essa razão, cada EDA foi cuidadosamente planejado, no intuito de mobilizar para a participação e criar necessidades de novas aprendizagens.

Esse olhar para a organização do percurso formativo reitera a compreensão de que a autoformação em perspectiva crítica não se constitui autodidatismo nem prescinde dos saberes historicamente produzidos sobre o campo da docência alfabetizadora, mas é processo que acontece no sujeito, decorrente das interações com os outros e com o meio, o que requer intencionalidade e planejamento das mediações entre o conhecimento e a prática refletida.

Sendo assim, a formação apreendida a partir da experiência da aprendizagem mediada traz ao formador (aqui, à pesquisadora-formadora) a atribuição de organizar intencionalmente a maneira pela qual o sujeito vai entrar em contato consigo, com o outro e com o objeto de conhecimento, para dele se apropriar. Nesse sentido, a minha escolha foi desenvolver uma formação discursiva

> [...] na qual a linguagem é, simultaneamente: a) conteúdo disciplinar de formação (aquilo sobre o que se aprende, pois se trata de alfabetização); b) entrada teórica para entender o processo formador e c) recurso metodológico que permite analisar os processos em pleno movimento. (ANDRADE, 2021, p. 1).

À vista disso, essas dimensões da formação discursiva se constituíram balizas para o planejamento das atividades formativas, as quais deveriam provocar reverberações na atuação profissional do sujeito que viveu a experiência. Para tanto, os Encontros Dialógicos de Autoformação deveriam promover a participação dos sujeitos responsivos em práticas sociais em que a linguagem escrita se fizesse necessária e, submetendo-as à reflexão crítica, poderiam contribuir para a tomada de consciência das teorias implícitas e favorecer a ressignificação/reinvenção do ensino da leitura e da escrita em contextos de Docência Compartilhada.

A atenção dada à gestão da formação continuada, em perspectiva de autoformação, foi objeto de destaque nas narrativas dos sujeitos responsivos:

> Em relação às outras formações de que eu já participei, houve sim um grande diferencial, por exemplo, o modelo, ou seja, a dinâmica de como as formações eram dadas, a diversidade de ambientes vividos durante o processo de autoformação. Essa questão ficou bem nítida durante o processo de automação, só a questão de que nós não irmos sempre para os mesmos ambientes, e isso fez com que aguçasse ou levantasse uma curiosidade. Eu não sei com os outros participantes, mas comigo era assim, por exemplo: íamos para diversos ambientes, então, de um encontro para o outro a gente já ficava com aquela curiosidade: o que será que vamos ter no próximo encontro? Para onde vamos? O que de novo nós vamos encontrar por lá? Então, essa dinâmica de diversidade de ambientes foi maravilhosa para mim! (Índia - Narrativa Pedagógica, 05/10/2019).

> Os momentos formativos organizados pelo Grupo de Pesquisa, dos quais somos integrantes, no espaço da escola, partiam do conhecimento dos sujeitos envolvidos, da reflexão sobre o vivido em sala de aula, sendo enriquecidos com leitura e discussão de textos esclarecedores, indicação de filmes, formação de Clube de Leitura e rodas de conversas. O processo vivido durante os Encontros teve sentido para as práticas docentes com a linguagem, pois trouxe repostas às necessidades dos sujeitos envolvidos que, diariamente, levantavam questionamentos para os quais não tinham respostas. [...] Ter participado desse grupo foi um divisor de águas na minha vida profissional. (Boi – Narrativa Pedagógica, 30/03/2020).

> [...] A formação tem sido muito instigante porque ela vai articular com o que estamos fazendo na sala de aula. Como a formação foi construída por nós, temos toda a liberdade de alterar a pauta, dar sugestões. No caso de hoje, com o foco na leitura, vai trazer todo um referencial teórico-prático e uma leitura de nossas práticas para que possamos revisitá-las. (Vaqueiro de Fita – Narrativa Pedagógica, 15/06/2019).

> [...] esses momentos aqui estão sendo muito edificantes para a nossa prática, porque a gente faz formações na escola, e eu já tenho inúmeros anos, e as formações ficam naquele dia, é tudo o que a gente já sabe. E esse momento aqui é algo desafiador, tem continuidade na sala. (Mãe Catirina – Narrativa Pedagógica, 27/06/2019).

Os discursos dos sujeitos responsivos chamam atenção para as diversas e intencionadas mediações do processo autoformativo, nas quais a organização dos dispositivos/estratégias e as pessoas que se formam não foram vistas separadamente, mas apreendidas no dinamismo reflexivo, sendo expressos: na diversificação de situações e ambientes de aprendizagem; no respeito aos saberes já elaborados; na reflexão sobre o vivido; na leitura e discussão de textos para aprofundamento teórico; na ampliação do universo cultural; na articulação teoria e prática; sempre com o propósito de transformar acontecimentos, informação e conhecimento em experiência significativa.

Atentar para a questão da gestão da formação é fundamental, para não criar uma compreensão equivocada de que a formação em perspectiva de

autoformação não carece de cuidados na organização-criação dos processos. Conforme Macedo (2010, p. 106)

> Não é porque a formação se realiza no sujeito que não temos que levar em conta que formar implica num mundo relacional de demandas socioculturais hipercomplexas e desafiantes, que precisam, por consequência, de procedimentos e processos organizacionais institucionalizados de qualidade ética, epistemológica e pedagógica.

Contudo, o programa e as estratégias/dispositivos de formação não podem engessar a autopoiése[98] da formação, mas nutrir-se na dialética dialógica *organização-criação* (MACEDO, 2010), mantendo sempre aceso o desejo de saber. Portanto, a formação foi sendo vivida como um fenômeno a se descobrir, em vez de implementação de práticas cristalizadas e ingênuas, que se ocupam em disseminar respostas rápidas e fáceis para perguntas sempre complexas sobre o ensino.

Desse modo, para a discussão da função da biblioteca como espaço de formação de leitores e produtores de textos foi realizada uma Expedição Literária **(APÊNDICE I)** com o objetivo de conhecer a experiência da Biblioteca Comunitária Ler pra Valer, pertencente à Rede de Bibliotecas Ilha Literária[99]. É importante mencionar que essa temática foi apontada como uma necessidade formativa prioritária pelos professores, visto que a biblioteca da escola havia sido revitalizada recentemente, mas ainda não estava em plena atividade, apesar de existir uma profissional responsável por esse espaço.

[98] Autopoiese deriva do grego (*autopoiesis*). A origem etimológica do vocábulo é *autós* (por si próprio) e *poiesis* (criação, produção). Seu significado literal é autoprodução. Poiesis é um termo grego que significa produção. Autopoiese quer dizer autoprodução. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoiéticos por definição, porque recompõem continuamente os seus componentes desgastados. Pode-se concluir, portanto, que um sistema autopoiético é ao mesmo tempo produtor e produto. (MOREIRA, 2004).

[99] A Rede Ilha Literária é um coletivo que reúne 17 bibliotecas comunitárias pertencentes aos bairros do Coroadinho e Cidade Operária, na cidade de São Luís, com o objetivo de fomentar a leitura. Para saber mais acessar: https://rnbc.org.br/redes/ilha-literaria-ma/.

Figura 20 - Mini-história 4 - Expedição Literária

Fonte: Acervo pessoal.

No entanto, mais que diversificar os ambientes, ir à biblioteca comunitária ampliou a compreensão de formação, reconhecendo que ela se realiza em diversos espaços socioculturais. Ademais, trouxe sentido social às aprendizagens em construção sobre a linguagem escrita, entendendo-a como ato cultural; permitiu ainda o envolvimento com produtos da cultura: o livro e a biblioteca, e atiçou o desejo de transformar a biblioteca escolar em um lugar de disseminação da cultura em contraposição à ideia de lugar de guarda de bens culturais sagrados (ARENA, 2009), como disse o Boi:

> Ao adentrar na Biblioteca Prazer em Ler senti uma atmosfera que avivou uma luz na minha imaginação (e acredito que na de muitas de vocês, colegas): em ver transformada cotidianamente a realidade de nossos educandos da *UEB Bumba meu boi*. Esse reavivamento se deu desde a acolhida por parte das pessoas que formam o grupo da biblioteca, que nos levaram a refletir sobre o mundo enorme que temos que explorar e levar nossos discentes a fazer o mesmo pelo simples fato de ler um livro. (Boi – Caderno de Registro Reflexivo, 15/06/2019).

Como mencionei anteriormente, já existia na escola o desejo de transformar a biblioteca, contudo era necessário mobilizar o professor (CHARLOT, 2013) para isso, o que realmente foi alcançado com a Expedição Literária, como frisou o Boi. Neste mesmo EDA houve a inauguração do Clube de Leitura com o livro de Ziraldo (2009), “Uma professora muito maluquinha”, presente dado pelo OBPLE a

cada sujeito responsivo. A leitura do livro promoveu uma onda de mudança nas práticas de leitura e de escrita em todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A princípio a leitura seria para os professores, mas se estendeu às crianças, como demonstra o diálogo no grupo do *WhatsApp*:

> 01/06/19 15:44 – Vaqueiro de Fita: O livro é delicioso!! Já li e está circulando na minha sala, pois os alunos estão lendo também. 😳😳
> 01/06/19 15:44 –Índia: Vou ler o livro com minha turminha tb☺☺
> 01/06/19B 15:44 - Edith: Viva👏👏👏👏👏
> 01/06/19 15:46 – Vaqueiro de Fita: 😅😅😅 é muito legal! !! Eles se divertem com a metodologia da professora Maluquinha.
> 01/06/19 15:46 - Edith: Penso que ele poderá nos inspirar a fazer boas maluquices no ensino da leitura e da escrita!!! Contem-nos o que andam aprontando por aí.
> 01/06/19 15:47 – Pesquisadora 2: Maluquices no ensino será ótimo!! 👏👏👏👏👏👏👏
> 01/06/19 15:47 - Edith: Mas, só valem boas e produtivas maluquices. Bem à moda da professora Maluquinha!!!
> 01/06/19 15:49 – Vaqueiro de Fita: Os concursos que ela promove... a forca... 😂😂😂😂 eles ficaram tentando adivinhar e não conseguiram!!! A biografia, a história do livro e ilustrações que estão ao final fizeram sucesso e ajudam a criar o clima para a leitura.
> 01/06/19 15:49 - Edith: Que tal transformar isso em nosso Desafio Pedagógico?
> 01/06/19 15:50 – Vaqueiro de Fita: Excelente ideia!!!
> 01/06/19 15:50 – Pesquisadora 2: Eita, que grupo criativo! E essa é só a primeira leitura desse Clube.
> 01/06/19 15:51 - Edith: Então proponho: planejar, em parceria com a pesquisadora da turma, uma situação/atividade “bem maluquinha” de leitura e escrita para ser vivida com as crianças; documentar e compartilhar no próximo encontro. Que tal?
> 06/06/19 12:42 – Pesquisadora 2: A turma está muito empolgada com a história da "Professora Maluquinha". As atividades envolveram tanto a matemática quanto o português.
> 07/06/19 12:09 – Pesquisadora 1: Deu vontade de entrar nessa foto... Tá muito gostoso esse abraço coletivo!
> 07/06/19 12:10 – Mãe Catirina: Povo deitado, ouvindo maluquices... kkk
> 07/06/19 12:11 – Pesquisadora 1: Kkkk... Boas maluquices para vcs.
> 09/06/19 11:33 – Mãe Catirina: Gente...eu resisti até o último momento em sair da minha antiga escola... Não largava Tatiana (a diretora) por nada, dizia que não ia. Mas, não teve jeito. E Deus nos mostra que o caminho Dele é perfeito. Fui tão bem recebida... admiro e amo essa equipe!!! 💐💐💐💐💐💐💐💐
>
> (Fonte: *WhatsApp*, 2019).

A agitação causada pela Expedição Literária e leitura do livro de Ziraldo (1995) evidenciou que a aprendizagem acontece se o sujeito encontra alguma forma de prazer e sentido para o que faz, isto é, quando está verdadeiramente mobilizado para isso. Desse modo, as dimensões cognição e afetividade interagem dinamicamente na produção de sentidos (LEONTIEV, 1978). A fala de Mãe Catirina

aponta indícios desse embricamento quando externa seus sentimentos em relação ao acolhimento pela nova equipe e às transformações que estão acontecendo na escola, pondo em destaque os afetos envolvidos no ato de aprender.

Assim, cada turma planejou e desenvolveu um Desafio Literário na biblioteca, compartilhando imagens e gravações no grupo do *WhatsApp*, de acordo com a orientação presente no *Card*:

Figura 21 - *Card* "Desafio pedagógico"

Fonte: Acervo pessoal.

O Encontro Dialógico de Autoformação, realizado no dia 15 de junho de 2019, começou com a partilha das impressões sobre o livro lido no Clube de Leitura e os Desafios Pedagógicos promovidos junto às crianças, momento que passou a constar em todas as pautas de formação. O registro reflexivo feito pelo Vaqueiro de Fita, compartilhado com o coletivo, demonstra a relevância dessa estratégia:

> Tudo começou com o desafio da leitura na formação continuada dinamizada pelo GLEPDIAL. Fizemos a leitura de um livro, um de muitos que se seguirão. Para minha surpresa e alegria, o livro escolhido foi "Uma professora muito maluquinha", de Ziraldo. Por acaso, Ziraldo tem acompanhado a minha turma, desde o início do ano, numa "perseguição" boa. Primeiro está em uma entrevista, em nosso livro didático, falando conosco como se transformou escritor, além de ilustrador. Depois fui à biblioteca escolar, num passeio habitual, e Ziraldo estava lá novamente, através do livro "Tantas tias". Imediatamente propus a leitura aos meus alunos e, dia após dia, mergulhamos ainda mais no universo de encantamento da leitura, através

> das palavras de Ziraldo. De tia em tia, fomos revisitando cada tia querida que passou em nossas vidas (tia-professora, tia-tia, tia-avó...).
> Numa outra visita à biblioteca, lá estava nos espreitando, “O menino maluquinho”. Daí, foi um salto para que o meu universo da formação continuada adentrasse a sala de aula; era hora de apresentar “A professora maluquinha” para os meus alunos e eu estava me sentindo a própria. Como é bom perceber que os contextos de que participamos se entrelaçam!
> Dia após dia a leitura para deleite do livro fez parte do início das nossas aulas, parecia até capítulo de novela, aguardado ansiosamente. No dia em que lemos os trechos que falam como a professora Maluquinha dava aulas, envolvia os alunos, incluía a todos nos jogos e brincadeiras, meus alunos viajaram literalmente na maneira como ela brincava com seus alunos e eles aprendiam.
> Comentei com eles que os professores da escola também estavam lendo o livro. Propus o desafio com rimas, eu dizia a palavra e os alunos tinham o desafio de encontrar outra que rimasse. Aos poucos os alunos assumiram o controle da correção, decidindo se a palavra valia ou não. Foram momentos prazerosos, uma frase de um aluno: “me diverti muito, bastante”! Tenho sentido o prazer da leitura aflorar em meus alunos. Que venha o próximo livro!!
> (Vaqueiro de Fita – Caderno de Registro Reflexivo de Autoformação, 02/08/2019).

Nesta narrativa de formação fica evidente o entrelaçamento entre as discussões realizadas nos Encontros Dialógicos de Autoformação e o que era vivenciado na Docência Compartilhada, sendo esta última *espaçotempo* de (re)elaboração dos professores. As trocas no coletivo, mediatizadas pelo movimento reflexivo e pelo aprofundamento teórico[100], vão permitindo que os sujeitos responsivos agucem a curiosidade epistemológica, saindo de um saber sensível-prático (aquilo que as pessoas trazem de sua experiência imediata) e avançando para uma prática mais consciente e crítica.

Essa prática mais consciente e crítica foi se revelando nos Projetos de Trabalho, dispositivo de formação em ato e de ensino. Para Geraldi (2015), o ensino como projeto permite refletir sobre o vivido, escrever textos e estabelecer novas relações com o já produzido. Afirma ainda que “o projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminhos necessários para a expansão da própria vida” (GERALDI, 2015, p. 100).

[100] O segundo livro escolhido para estudo coletivo foi “Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais”, organizado por Cecilia M. A. Goulart e Marta Lima de Souza, editora Papirus (2015). Cada professor adquiriu seu exemplar. O referido livro foi fundamental no processo de escrita do Relato de Experiência.

Assim, cada professor, com a pesquisadora, em escuta profunda às vozes das crianças, foi elaborando e desenvolvendo um Projetos de Trabalho, sob os mais variados acontecimentos do cotidiano, como demonstra o Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 - Projetos de Trabalho

TEMÁTICA	ANO
Animais Exóticos	1º ano
Clube da Leitura	2º ano
Flicts	3º ano
Desbravadores da Leitura por meio do Diário de Bordo	4º ano A
Desaprisionando o Cordel	4º ano B
Brasil: o país do futebol?	5º ano

Fonte: Projetos de Trabalho/OBPLE – 2019.

Segundo Jolibert, Jacob, *et al.* (2006, p. 215), “uma pedagogia de projetos não pode reduzir-se a uma pura técnica educativa ou a um novo “método”, mas implica uma mudança no *status* dos educandos e da escola”. De fato, ela provoca significativas transformações no modo de organização do ensino, a partir da revisão profunda das inter-relações entre adultos e crianças e o próprio conhecimento, como expressam as narrativas a seguir:

> Uma das etapas da formação consistiu na construção do Projeto de Trabalho “Desconstruindo barreiras: o cordel como prática cultural na sala de aula”, que se constituiu um dispositivo para promover a vivência de atividades de leitura e escrita, que tem o texto como unidade de sentido, por meio do trabalho com o gênero textual Cordel. A vivência desse Projeto proporcionou às crianças refletirem sobre a escrita e à professora refletir sobre suas concepções e sua prática. Esse processo só foi possível mediante o diálogo entre professora e pesquisadoras e destas com teóricos que defendem uma perspectiva de linguagem como interação. (Índia/Pesquisadoras 3 e 4 - Relato de Prática, março/2020).

> O uso do Diário de Bordo como um gênero textual na sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental potencializou uma rotina de leitura /escrita de forma prazerosa e dinâmica para os(as) alunos(as). Nesse processo de crescimento intelectual, tanto a professora, a pesquisadora quanto os(as) alunos(as) se entrelaçaram e desbravaram mares desconhecidos da leitura e da escrita como processos dialógicos possíveis no universo da sala de aula. (Mãe Catirina/Pesquisadora 5 - Relato de Prática, março/2020).

> [...] o Projeto Animais Exóticos traz um combustível a mais para eu repensar a minha prática. [...] me fez ver que no processo de ler e escrever é preciso sair do tradicional e experimentar outras vivências, como ouvir histórias, construir textos, aqueles maravilhosos textos coletivos, brincar com as palavras, enfim, uma série de possibilidades que esse projeto me fez ver. Com atividades assim as crianças aprendem muito mais e o melhor, aprendem de forma lúdica e divertida. (Caboclo de Pena - Narrativa Pedagógica, 05/10/2019).

> As atividades do Projeto foram potencializadoras do processo de aprendizagem, reflexão e autonomização dos alunos (e professoras), ampliando o universo cultural, a inter-relação entre os mais variados contextos e o trabalho com a leitura e a escrita de maneira prazerosa e significativa. (Vaqueiro de Fita - Relato de Prática/Pesquisadora 2, março/2020).

> [...] a leitura não pode ser ensinada nem aprendida de qualquer maneira, a criança precisa ter vivências reais de leitura, interagindo com os seus pares e com o professor, isso aconteceu pelo projeto de trabalho. (Cazumbá - Narrativa Pedagógica, 14/09/2019).

> É importante ressaltar que não selecionamos *a priori* os gêneros com os quais trabalharíamos. A elaboração das sequências didáticas do Projeto se deu mediante os interesses e as necessidades que surgiram durante o processo, pois acreditávamos que somente dialogando com as crianças, reconhecendo como legítimos os seus interesses, poderemos propor atividades que as mobilizem para o aprendizado da escrita (Boi - Relato de Prática/Pesquisadora 6, março/2020).

Os sujeitos responsivos evidenciam em suas narrativas mudanças expressivas na maneira de conceber e ensinar a leitura e a escrita, bem como sinalizam importantes aprendizagens para eles e as crianças. O diálogo, a reflexão sobre a prática, o crescimento intelectual, a mudança de postura e o adensamento teórico são aspectos destacados como fundamentais para se desenvolver um ensino significativo e mobilizador de aprendizagens da linguagem escrita em sua função real. O Caboclo de Fita, aquele que trouxe em seu Memorial de Alfabetização a Cartilha como uma forma “suave” de ensinar a ler e escrever, coloca-se agora em atitude reflexiva em relação às práticas tradicionais de ensino dessa linguagem.

Outro aspecto bastante relevante é a compreensão da necessidade de ensinar a ler e escrever pela porta dos gêneros textuais (FERREIRA; CORREIA, 2020). Isso quer dizer que é somente pelos enunciados concretos que a vida entra na língua, processo desencadeado pelo diálogo entre interlocutores verdadeiros. Os Projetos de Trabalho consideraram os enunciados vivos e sua natureza ativamente responsiva, por isso as situações didáticas foram tão significativas, contribuindo para a autonomia de professores e crianças, transformando as relações com essa linguagem.

A fala do Boi contém revelações interessantes quando destaca a importância de não selecionar os gêneros a serem trabalhados sem considerar as relações dialógicas estabelecidas entre ele e as crianças, o que mostra um

significativo deslocamento em relação ao início da formação, quando os Projetos de Trabalho eram determinados pelos professores.

Diante do exposto, a afirmação de Dominicé (2010), de que toda formação tem uma história a ser narrada, me parece repleta de sentido. Afinal, como reconhecer elementos fundantes do processo de autoformação vivido, senão começando por narrar sua história singular, que ocorreu em uma situação social específica, protagonizada por sujeitos falantes? Bakhtin (2011) colabora para entendermos esta decisão quando diz que os discursos são produzidos nas relações dialógicas estabelecidas nas mais variadas esferas da atividade humana, portanto, é imprescindível situar o contexto social em que eles foram produzidos.

Por esse motivo, para chegar aos elementos fundantes se fez necessário contar a experiência singular de autoformação em atitude exotópica, como fala Bakthin (2011) - tomando distância, pondo-me à escuta, interpelando o acontecido, afinando o olhar -, para chegar à materialidade linguística, isto é, aos discursos. Neste movimento de aproximação e afastamento fui encontrando, nos enunciados dos sujeitos responsivos, indícios/pistas desses elementos que foram apreendidos à luz do meu horizonte axiológico e ancoragem epistêmico-metodológica.

Nessa perspectiva, convém ainda dizer que a relação que eu estabeleci com os dados (discursos) da pesquisa não foi neutra, tendo em vista que todo o processo de investigação, desde a escolha do objeto até o relato da análise dos dados, está permeado pelo horizonte valorativo do pesquisador, por suas convicções, experiências e leituras, preponderantes nas escolhas que fará durante o processo de estudo (ROHLING, 2014).

Imbuída desse sentimento, os elementos que trago a seguir representam um modo de olhar para os dados, não sendo a última palavra sobre eles. É, pois, uma leitura, das muitas que ainda podem ser feitas, a qual realizei buscando produzir sentidos válidos para o campo da formação de professores em perspectiva de autoformação.

Assumo, desse modo, um lugar ético-responsivo nesta escrita, amparada em Bakhtin (2017a, p.44), para o qual “Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; [...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir”.

5.2 Elementos fundantes da experiência de autoformação

Com o intuito de evidenciar os elementos fundantes do processo de autoformação vivido no Núcleo de Pesquisa Bumba meu boi, pertencente ao Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita, opto por iniciar apresentando como cheguei a esses dados reveladores das singularidades do acontecimento autoformação, decorrentes das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos responsivos.

Na seção 4 tratei os Encontros Dialógicos de Autoformação e a Docência Compartilhada como dispositivos de formação. Os encontros com os sujeitos responsivos geraram narrativas de formação que foram materializadas por meio dos instrumentos descritos no Quadro a seguir.

Quadro 14 - Detalhamento dos Instrumentos de Geração de Dados

Tipo de Documento	Quem produziu	Formato /Assunto/Ano/Quantitativo
Memórias de Formação	Professores, gestora e suporte pedagógico	**Linha do Tempo** Narrativas produzidas por meio de colagem em papel A3, contendo desenhos e palavras, que expressam as experiências formadoras para a docência. (2019/8 Linhas do Tempo) **Memorial de Alfabetização** Narrativas produzidas com o objetivo de compartilhar o percurso de alfabetização dos sujeitos e as reverberações na prática alfabetizadora. (2019/8 narrativas) **Texto-Palavra** Material produzido durante o segundo Encontro Dialógico de Autoformação com o propósito de expressar percepções sobre quando uma formação faz ou não sentido para quem dela participa. (2019/36 palavras)
Memórias dos Encontros Dialógicos de Autoformação	Professores, gestora e suporte pedagógico; Pesquisadoras do OBPLE e Pesquisadora-formadora	**Carta-convite** Material produzido pelas pesquisadoras do Glepdial e a Pesquisadora-formadora no início do processo de autoformação com a finalidade de convidar a equipe escolar para participação no projeto de formação continuada. (2019/ 8 cartas) **Caderno de Registro Reflexivo de Autoformação** Material que reúne textos em tom narrativo produzido pelos participantes do processo de autoformação (equipe escolar, pesquisadoras do Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita) com o objetivo de criar memórias e comunicar aprendizagens. (2019-2020/ 1 Caderno Brochura Grande) **Cartas Pedagógicas** Material produzido ao final do processo de autoformação com o objetivo de compartilhar aprendizagens e impressões sobre o processo vivido. (2019/8 cartas) **Mini-histórias**

Tipo de Documento	Quem produziu	Formato /Assunto/Ano/Quantitativo
		Narrativas sobre os Encontros Dialógicos de Autoformação organizadas por meio de imagens e palavras. (2019-2020/ 5 Mini-histórias)
Textos Pedagógicos	Professores, gestora, suporte pedagógico e pesquisadoras OBPLE	**Relatos de Prática** Narrativas produzidas, pelos professores, pesquisadoras do OBPLE e pesquisadora-formadora, sobre os Projetos de Trabalho e as aprendizagens desenvolvidos durante a vivência da Docência Compartilhada. (2019-2020/ 6 relatos) **Narrativas Pedagógicas** Transcrições de reflexões teórico-práticas feitas pelos participantes sobre os assuntos discutidos nos Encontros Dialógicos de Autoformação, retiradas das gravações (vídeo e áudio) do processo de autoformação e dos grupos de *WhatsApp.* (2019-2020/16 arquivos contendo transcrições)
Notas da Pesquisadora	Pesquisadora-formadora	**Notas de Campo** Cadernos e pasta catalográfica contendo notas da pesquisadora-formadora sobre os Encontros Dialógicos de Autoformação e a Docência Compartilhada. (2019-2020/ 02 cadernos brochura grande e 01 pasta catalográfica)

Fonte: Elaboração da Pesquisadora/2021.

Tendo em vista que alguns dados foram produzidos oralmente ou em gravações de vídeo, como revela o Quadro 14, estes precisaram ser transcritos, assumindo a materialidade escrita. Depois desse longo processo, os dados gerados foram submetidos a uma leitura criteriosa, orientada pelo questionamento: o que esses dados revelam sobre o processo de autoformação vivido?

As informações coletadas naturalisticamente[101] respondendo a este questionamento foram armazenadas em pastas digitais, contendo arquivos organizados conforme a fonte geradora do dado: Caderno de Registro Reflexivo, Relato de Prática, Carta-Pedagógica, *Whatsapp*, entre outras. Na sequência, nova leitura foi realizada, destacando-se marcadores expressivos nos discursos, que apontavam pistas para a identificação dos elementos fundantes da autoformação (compreensão de autoformação, relação teoria e prática, reflexão sobre a prática, por exemplo), configurando-se núcleos de significação (**APÊNDICE J**).

Com o propósito de conferir maior rigor à identificação dos núcleos de significação, os dados (discursos) selecionados foram submetidos à análise

[101] A coleta naturalística acontece sem o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa.

documental pelo *software* Nvivo[102]. A partir das narrativas indexadas, tornou-se possível uma análise, considerando a frequência dos termos/categorias. Essas categorias recorrentes foram transpostas para “Nuvens de Tags” ou “Nuvens de Palavras”. A Nuvem de Palavras é uma ferramenta do NVivo que permite visualizar as palavras ou conceitos que aparecem recorrentemente nos textos analisados.

Iniciei a análise documental com a busca das 300 palavras mais recorrentes nos discursos dos sujeitos responsivos, depois fui afunilando para 200, 150, 100, até chegar às 50 palavras mais frequentes, excluindo desse conjunto itens compreendidos como irrelevantes (artigo, preposição, conjunção, etc.) para a construção dos núcleos de significação. Os conteúdos/temas recorrentes selecionados pelo *software* geraram a Nuvem de Palavras desta investigação.

Nesta Nuvem aparecem em maior tamanho aquelas palavras com elevado índice de recorrência no campo científico investigado, como se vê na Figura a seguir, o que reafirmou as categorias de pesquisa selecionadas naturalisticamente.

Figura 22 - Nuvem de Palavras

Fonte: Elaboração própria (2021).

[102] “O NVivo é um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos. Ele facilita a organização de entrevistas, imagens, áudios, discussões em grupo, leis, categorização dos dados e análises”. (ALVES; FILHO; HENRIQUE, 2021, p. 125). Apesar de inicialmente ter sido utilizado com predominância em pesquisas quantitativas, nas últimas décadas o NVivo vem sendo recomendado para pesquisas qualitativas que apresentam grande volume de dados. Nesta pesquisa, seu uso foi bem pontual, no sentido de permitir uma ampliação do olhar sobre os elementos fundantes da autoformação identificados naturalisticamente por meio da produção da Nuvem de Palavras.

Percebe-se que o termo *prática* está na centralidade da imagem, denotando sua recorrência nos discursos dos sujeitos. Outras palavras orbitam em torno dele, permitindo associações ao contexto de autoformação, tais como: trabalho, processo, reflexão, sentido, diálogo, aprendizagens, transformação, protagonismo, participação.

Essas palavras configuram-se novos indícios para a identificação dos núcleos de significação que, nesta pesquisa, referem-se aos elementos fundantes da experiência de autoformação, entendida como o processo de formação vivido pelo adulto em contextos dialógicos, no qual ele entra em contato criticamente com o sentido da sua atividade de trabalho por meio da reflexão crítica, de modo a transformá-la conscientemente e alcançar autonomia.

Importante mencionar que os núcleos de significação expressam o movimento dialético de abstração empreendido que, saindo do empírico, revelado no discurso dos sujeitos responsivos e materializado, pela recorrência, nas palavras presentes na Nuvem de Tags, submete-as à análise, reflexão e interpretação, chegando aos elementos fundantes, analisados e compreendidos teoricamente. Nas palavras de Aguiar e Ozella (2013, p. 308), “Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto”. Sendo assim, os núcleos de significação sintetizam aspectos fundamentais constitutivos da experiência de autoformação e sinalizam implicações para o processo de aprendizagem do adulto professor.

Desta feita, do movimento analítico de abstração que realizei, chego à conclusão de que relações dialógicas, unidade teoria e prática, reflexividade e autonomia constituem-se elementos fundantes desta experiência de autoformação coletiva, os quais apresento nas próximas subseções.

5.2.1 Diálogo: o alicerce da autoformação

> Como é bom ter com quem compartilhar, não é, amigo? Deste processo, que não finda aqui, fica comigo o que aprendi em todas as oportunidades de troca e a certeza de que precisamos fortalecer comunidades reflexivas de prática dentro do espaço escolar, assim como a colaboração e a autoformação, porque apenas assim teremos protagonismo e autonomia para fazermos as nossas escolhas profissionais. (Vaqueiro de Fita – Carta Pedagógica, 12/12/2019).

A declaração do Vaqueiro de Fita em sua Carta Pedagógica, escrita para a troca que aconteceu durante o encontro de encerramento do processo de autoformação coletivo, é reveladora da importância do diálogo no percurso vivido, bem como do desejo de que essas relações dialógicas e co-laborativas não se findem com o término dos Encontros Dialógicos de Autoformação, mas permaneçam e se fortaleçam na comunidade de prática instituinte, provocadora do protagonismo e da autonomia docente.

Em oportunidade anterior, esse mesmo participante enfatizava a importância das relações dialógicas cultivadas durante todo o processo formativo:

> Acaba sendo um espaço de investimento em nós mesmos, um espaço que não é pré-formatado, é um espaço reflexivo, baseado em nossas necessidades e dificuldades também. Ao mesmo tempo ele é individual, mas também se alimenta das trocas com os pares. Por exemplo, não adianta falar em processo autoformativo apenas como momento individualizado, porque ele parte das nossas necessidades, dos momentos de autorreflexão, mas também é um momento colaborativo, por isso que é muito interessante quando esses processos autoformativos estão inseridos em comunidades de prática, tendo o outro como parceiro, como é o que nós vivemos no projeto. (Vaqueiro de Fita – Narrativa Pedagógica, 27/06/2019).

A ressalva feita pelo Vaqueiro de Fita sobre a relevância das relações dialógicas anuncia a maneira particular como nos formamos/constituímos indivíduos: nas interações e encontros com o outro e com a cultura. Leontiev (1978) subsidia essa argumentação quando afirma que o homem é um ser de natureza social, portanto necessita do outro para viver o seu processo de hominização e ter acesso à herança cultural produzida ao longo da história da humanidade.

É, pois, por meio da língua, concreta e viva, que o diálogo (não circunscrito apenas às trocas face a face) acontece, temos acesso à realidade e assim nos constituímos; o “eu” é formado na relação com os outros. É, por meio dela, que o outro se dá a conhecer (BAKTHIN, 2011), como bem expressou a Índia quando compartilhava sua história de vida por meio da Linha do Tempo:

> É interesse ouvir isso, porque a gente precisa ser respeitado e precisa valorizar o outro. Eu acredito que este é o momento, no grupo, de saber quem é quem, o que estamos vivendo; não pode deixar passar, é preciso falar, para depois não pensar: “eu deveria ter falado aquilo!” A troca, o respeito, o tratamento humano, é um diferencial nessas formações. (Índia - Narrativa Pedagógica, 19/02/2019).

A ênfase que a Índia dá às interações denotam a vivência da alteridade, uma vez que é ouvindo o outro, sua história, que eu posso me colocar em seu lugar e me (re)ver e ver o mundo mediado pelo olhar do outro. Como disse Bakthin (2011, p. 341), “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro”.

Desse modo, é olhando para dentro de si mesmo que é possível mirar o outro nos olhos ou ver com os seus olhos, como se fosse uma contemplação através do espelho (BAKHTIN, 2011). Isso é revelador da importância do outro presente no movimento alteritário empreeendido pelo Vaqueiro de Fita, o qual “nos põe diante da inescapável busca/encontro com o outro, desde o ‘outro-de-mim’ até o outro ‘que não sou eu’ (MIOTELLO *et al.*, 2016, p. 12). Diz ele:

> [...] o outro está dentro de nós... não nos dizendo o que é para fazer, mas na perspectiva de consolidação de aprendizagens, para a (re)criação em situações diversas que exigem ação e reflexão. (Vaqueiro de Fita – Carta Pedagógica, 12/12/2019).

Ação e reflexão são dimensões existentes na palavra diálogo, na acepção freireana. Conforme seu entendimento, “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2014, p. 105). Logo, a palavra se coloca a serviço da transformação do mundo, como destacou o Vaqueiro de Fita.

Não obstante, a importância conferida às relações dialógicas, à presença do outro, ao trabalho coletivo, significa também uma denúncia ao isolamento que os professores têm vivido no interior da escola. O complexo acontecimento do encontro e da interação com o outro é momento raro. O dia a dia agitado, os muito afazeres, a hora-atividade por turma em dias alternados, tem minado os *espaçostempos* de diálogo, das relações dialógicas na escola.

Por isso, os EDAs e a Docência Compartilhada foram estruturas criadas para favorecer a escuta, as trocas, o diálogo, o trabalho em parceria, o respeito ao outro, a aprendizagem, enfim, para a experiência da docência dialógica. Essa última entendida como “relação de respeito e desejo pelo pensar do outro, em construção e transformação tanto dos sujeitos em interlocução como de suas relações com a vida e a sociedade” (SELLI; AXT, 2021, p. 9-10).

Ao serem afetados pelo encontro dialógico com o outro vivido nos espaços formativos, os professores foram se (re)vendo e alterando suas relações com as

crianças e com o próprio ensino da língua que precisa acontecer pelo seu efetivo uso. As salas de aula passaram a ser enxergadas como espaços de interação e de aprendizagem com o outro; as relações tornaram-se mais horizontalizadas; a escuta, o silêncio respondente e o diálogo, constituíram-se premissas de trabalho, como é possível ver nos enunciados a seguir:

> [...] acredito que o diálogo deve se constituir o alicerce das relações em sala de aula. A roda de conversa se tornou nesta sala de aula um dos momentos mais esperados e vivenciados pelos/as alunos/as, professora e pesquisadoras, uma vez que, juntos, aprendemos a construir esse espaço de troca. Inicialmente, os debates ocorriam em uma sala de aula organizada em fileiras, sem respeito à fala dos colegas e com muitas interrupções. Cenário que foi se transformando coletivamente a cada encontro, por meio da atuação dos/as alunos/as, mediante o estabelecimento de combinados e a organização de rotinas e tarefas. (Índia – Narrativa Pedagógica, 02/08/2019).
>
> [...] Levo também a necessidade de dar voz à criança, e as Rodas de Conversas são necessárias nas turmas do Ciclo de Alfabetização. A fala das crianças nos ajuda muito a pensarmos o processo de ensino e nas reais necessidades dos alunos. (Vaqueiro de Fita – Narrativa Pedagógica, 12/12/2019).
>
> [...] destaco o espaço de construção de conhecimento, a troca de experiências, a mudança de atitude da maioria dos professores da UEB Bumba meu boi e, por que não dizer, dos alunos também, os grandes protagonistas de todo esse projeto desenvolvido em nossa escola. Espaço este proporcionado por um planejamento que priorizou as necessidades dos nossos professores e alunos, no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e da escrita das nossas crianças. (Amo - Narrativa Pedagógica, 12/12/2019).
>
> Como forma de intensificar o desejo dos(as) alunos(as) de dizer a sua palavra e, assim, contribuir para a escrita de textos com sentido, foram desenvolvidas atividades, como debates, leituras de outros Diários e a discussão frequente sobre a organização das ideias no texto. [...] Além disso, a ida à biblioteca da escola se tornou uma atividade permanente [...]. Nesses momentos, eram realizadas rodas para mediação de leitura, escolhas de novos livros para serem lidos, discussão sobre a estrutura do texto em estudo, entre outras. (Mãe Catirina - Relato de Prática, março/2019).
>
> [...] como forma de suscitar a interação em sala de aula e, consequentemente, o diálogo com as crianças e entre elas, a roda de conversa se tornou uma ação legítima para que pudessem dizer a sua palavra, o que geralmente ocorria na biblioteca da escola “Aluísio Azevedo”, cujo espaço gostavam muito de frequentar. (Boi – Relato de Prática, março/2019).

Conforme o exposto, a necessidade de viver mais intensamente as relações dialógicas, no encontro com o outro, reclamavam transformações no contexto escolar: mudanças na organização da sala com novo arranjo para disposição das cadeiras, realização das rodas de conversa, investimento para que os alunos desejassem dizer e dissessem a sua palavra.

Esses reflexos, decorrentes da aprendizagem com o outro, me levaram a considerar a estreita relação que há entre docência e discência, já discutida por Freire (1997). Segundo esse autor, “[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens, descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1997, p.26).

Esse movimento, dialético e dialógico, ininterrupto da docência-discência (BRAGA, 2015) pode ser entendido também como a vivência do ato responsivo bakhtiniano (2017a; 2017b), o qual permite que ambos os sujeitos (professores/pesquisadora-formadora) se posicionem, não apenas numa relação de quem aceita o que o outro diz, mas também no sentido mesmo da profundidade do diálogo, para além das concordâncias. Em suma, a liberdade que existe em concordar, discordar, rever posturas, posicionamentos e práticas.

Assim, foi aprendendo em contexto dialógico, por meio das interlocuções com os pares e alunos, usando a linguagem escrita em contextos reais, isto é, vivendo a autenticidade exigida pela prática aprender-ensinar, que os professores e a pesquisadora-formadora foram (re)aprendendo a ensinar a ler e escrever em perspectiva discursiva e desenvolvendo a curiosidade epistemológica, sem a qual é impossível conhecer os objetos, as coisas, o ensino.

5.2.2 O imbricado movimento teoria-prática

Uma das questões emergentes da formação de professores é a relação teoria e prática. Mesmo não sendo um problema recente, continua frequentemente denunciado pelos professores e pesquisadores. Muito embora tenha sido tratada em vários estudos (GATTI, 2014; RAYS, 1996; CANDAU; LELIS, 2003), ainda permanece carecendo de respostas.

Gatti (2014), em suas pesquisas sobre a formação inicial de professores, tem revelado que a formação ofertada a esses profissionais é baseada na perspectiva clássica, propedêutica, em forma teórica e dissociada da experiência e dos conhecimentos adquiridos pelo trabalho. Diz ainda que os cursos de Licenciatura não têm considerado as necessidades da educação escolar; apresentam um perfil muito abstrato dos profissionais a serem formados; não tomam o campo real de trabalho (a

escola) como objeto de estudo preferencial em seus currículos e disciplinas; e não trazem integradas teoria e prática.

Pontua ainda que esses aspectos são mais acentuados nos níveis essenciais de escolaridade:

> A formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. [...] De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. (GATTI, 2014, p. 39).

Esse contexto provoca a pensar na situação da Instituição de Ensino Superior (IES) onde esta pesquisadora atua, pois mesmo conhecedora dos alarmantes índices de analfabetismo no Maranhão (ver seção 2), identifica em seu currículo somente duas disciplinas que tratam do ensino da linguagem escrita: Fundamentos e Metodologias da Alfabetização (60 horas) e Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (60 horas). Este fato contribui apenas para a oferta de uma visão panorâmica e reduzida desta questão tão complexa e fundamental, que é o ensino da cultura escrita. Sem dúvida, esta situação se assemelha à de outras IES.

Apesar de os sujeitos responsivos desta investigação terem se formado em outras Instituições, públicas e privadas, além daquela em que atua esta pesquisadora, a dicotomia teoria e prática se constituía uma realidade para eles. Logo, tomar a própria prática profissional como ponto de partida da formação foi o caminho concreto trilhado para relacionar teoria e empiria, constituindo-se um diferencial para os participantes da pesquisa-formação, como se vê no seguinte diálogo estabelecido entre a Índia e o Vaqueiro de Fita, durante o último Encontro Dialógico de Autoformação, realizado no dia 12 de dezembro de 2019, no qual se fazia um balanço do processo vivido e das aprendizagens alcançadas:

> Índia: - [...] Eu penso que outra coisa importantíssima é o conhecimento da relação teoria e prática. Ela vai ao encontro da intenção desta formação e dos objetivos que desejamos alcançar. Porque uma coisa que mexeu muito comigo nesse biênio que estamos juntos foi justamente a questão da relação teoria e prática. Eu pude perceber que é possível, basta querer, investir [...] e é muito prazeroso.
>
> Vaqueiro de Fita: - Acho que a fala da Índia diz tudo. É a grande reclamação, entre aspas. Porque quando a gente fala de formação de adultos, esse saber

> teórico-prático tem que estar presente, é condição para que a gente também se motive. Se você não vai ter um retorno, se não vai problematizar a sua prática ou a de um colega, seja ela qual for, a gente vai pensar: “Poxa, basta eu pegar e ler um texto e está ótimo!” Claro, a mediação do formador é importante, mas o professor, enquanto profissional, ele quer mais.
>
> Índia: - Então, um dos itens que pode resumir todo o processo, que foi de grande relevância, eu diria: foi a consolidação da teoria à prática de sala de aula. Os encontros serviram justamente para que nós pudéssemos nos constituirmos mais ainda, nos apropriarmos daquilo que nós já tínhamos. Quando eu digo isso, refiro-me aos conhecimentos e às experiências que nós já tínhamos, mas que se tornaram mais significativas e ampliadas. Ou seja, assumiram uma forma mais concreta as aprendizagens, as experiências já vividas e outras vivenciadas durante o processo de autoformação.
>
> (Fonte: Narrativa Pedagógica, 12/12/2019).

O diálogo acima demonstra a relevância do imbricamento teoria e prática no processo de autoformação. De fato, como disse a Índia, uma das intenções da formação era alcançar a unidade teoria e prática - a práxis transformada. Para isso, contudo, era fundamental compreender que a linguagem escrita só ganha estatuto de objeto cultural quando ela ocorre nas relações entre as pessoas. Estabelecido esse entendimento, poderia ocorrer a transformação do ensino da leitura e da escrita e da própria relação do sujeito com essa linguagem. Isso só seria possível com o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o que demandaria conhecimento teórico.

Segundo Sanchez Vasquéz (2011, p. 242), teoria e prática são indissociáveis, uma vez que “A atividade teórica por si só não é práxis. [...] Ela não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real”, tampouco a prática basta a si mesmo. Assim, não se pode esperar que a teoria, direta e imediatamente, transforme a realidade. Para que isso aconteça, ela precisa ser arrancada do seu estado puramente teórico, mediada e assimilada pelos indivíduos que, pelos seus atos conscientes, vão transformar o cotidiano. A práxis é, então, toda atividade prática material, consciente e objetiva, com vista à transformação do mundo natural e humano.

É essa possibilidade de problematização do ensino e de transformação da prática que motiva e confere relevância ao ato de aprender para o sujeito adulto, como falou o Vaqueiro de Fita. Esse movimento, contudo, não acontece espontaneamente. É necessário um trabalho de educação das consciências, de mediação para a organização de meios materiais e planos concretos para que a transformação se efetive, como aconteceu com os Projetos de Trabalho, em contextos de Docência

Compartilhada, pois “os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato (SANCHEZ VASQUÉZ, 2011, p. 241).

Assim, os Projetos de Trabalho foram um potente dispositivo mediador da reflexão sobre os modos como a linguagem escrita estava sendo ensinada na UEB Bumba meu boi. Fomentaram a atividade teórica proporcionadora do conhecimento indispensável para a transformação da realidade de ensino e a racionalização da prática, de modo a torná-la compreensível e comunicável, como fizeram os sujeitos responsivos em seus Relatos de Prática:

> Adotamos em nosso Projeto a concepção de que “ler é interrogar um texto em função de um contexto, um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade” [...]. Assim, as crianças foram provocadas permanentemente a procurarem o sentido do texto, usando todo o conhecimento que já possuíam para localizar indícios que as ajudassem a entendê-lo. (Caboclo de Pena/Pesquisadora-Formadora/Pesquisadora 7 – Relato de Prática, março/2020).

> A elaboração do Projeto de Trabalho “Brasil; o país do futebol?” constituiu-se uma forma de possibilitar o contato real das crianças com os gêneros discursivos diversos, visto que essa forma de trabalho em sala de aula possibilita-nos estar atentos às necessidades das crianças, sem desconsiderar os conhecimentos historicamente acumulados. Este processo foi marcado por constantes diálogos entre o professor/pesquisadora, no sentido de melhorar as propostas de atividades, bem como pelo estabelecimento de um movimento prática-teoria-prática, no qual a teoria ganhou sentido e a prática, consistência. (Boi/Pesquisadora 6 – Relato de Prática, março/2020).

> [...] ao longo do ano letivo de 2019, realizamos um trabalho contextualizado de uso e reflexão sobre a língua, de maneira lúdica e em situações reais de uso, ressignificando o trabalho de reflexão sobre a língua. O Projeto “Ler e Escrever com FLICTS” insere-se nessa perspectiva de aprendizagem da escrita, através de uma metodologia que valoriza a reflexão sobre a língua em situações de uso, a ação, a experiência dos educandos e uma participação ativa em todas as etapas, definidas colaborativamente entre as professoras e os alunos. A leitura e a escrita ganham sentido para a criança e são abordados pelo professor como um objeto cultural complexo [...]. (Vaqueiro de Fita/Pesquisadoras 2 e 3 – Relato de Prática, março/2020).

> Dizer que os(as) alunos(as) e, por que não dizer, todos nós, nos expressamos por meio de gênero exige que explicitemos a maneira como compreendemos estes, evitando confundi-los com qualquer tipo de texto. Conforme Bakhtin (2016), é impossível comunicar-se verbalmente, a não ser por algum gênero, uma vez que os gêneros textuais são modos de dizer e estão a serviço de um propósito comunicativo. Isto significa que a situação comunicativa real, estabelecida no dia a dia, nas interlocuções “eu e “tu”, em um determinado campo da esfera social, acontece por meio dos gêneros textuais. (Mãe Catirina/Pesquisadora 5 – Relato de Prática, março/2020).

Os discursos em destaque demonstram o quanto a vivência dos Projetos de Trabalho e a escrita do relato desta prática permitiram aos sujeitos responsivos

entrar em contato criticamente com o sentido da sua atividade de trabalho (o ensino) e desenvolver o pensamento teórico.

O trabalho, conforme abordado anteriormente, é a atividade nuclear do processo de humanização do homem, sendo responsável por seu desenvolvimento enquanto ser social e histórico. Na fase adulta, ele configura-se atividade principal que impulsiona o homem a agir intencionalmente. Exatamente por isso, a prática aparece como a palavra mais recorrente nos discursos dos sujeitos, como revelou a Nuvem de Tags.

Os Projetos de Trabalho, tendo emergido do contexto de atuação docente, para responder a uma necessidade/desejo da turma, foram provocadores do desenvolvimento profissional. Incitaram os professores a compreenderem melhor como as crianças se apropriam da linguagem escrita e a ensiná-la como ato cultural, ressignificando/transformando seu trabalho.

Ao tomarem a experiência como objeto de reflexão, estes trouxeram o trabalho para o centro do processo; ampliaram saberes e conhecimento científico sobre a linguagem escrita e o ato de ensinar em perspectiva discursiva; desenvolveram o sentido pessoal da atividade docente e a atitude criativa; migraram de uma prática-sentida para a prática-pensada, mais autônoma.

É importante ressaltar o quanto este movimento teórico-prático foi desafiador, esbarrando nas dificuldades de *espaçotempo* do cotidiano escolar, nas condições de trabalho e no próprio processo de *leituraescrita* desses profissionais. Foram muitos os caminhos inventados para que esse encontro acontecesse, apesar dos desafios: Caderno de Registro Reflexivo, Memorial de Alfabetização, Clube da Leitura, Grupos de *WhatsApp*, Relatos de Práticas, Livro da Vida[103] da experiência autoformadora.

Neste processo, a linguagem escrita foi tomada como objeto de ensino e aprendizagem, mas também utilizada como estratégia formadora (PRADO, SOLIGO, 2007), permitindo a escuta, o diálogo, o acesso à prática docente para problematizá-la e assumi-la como ponto de partida para novas buscas teóricas, capazes de

[103] A publicação *"O Livro da Vida de uma escola que dialoga e se reinventa"* está em fase final de escrita. É uma obra coletiva, escrita co-laborativamente entre professores, pesquisadora-formadora e pesquisadores do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita, com a participação do prof. Jacques Therrien como prefaciador. Lançamento previsto para o segundo semestre de 2021.

responder às necessidades de aprendizagem das crianças e dos próprios professores.

5.2.3 Reflexão crítica

É próprio da natureza humana a busca de causas e explicações ao que acontece ao seu redor. É também igualmente humano o agir motivado. A ação é uma construção do homem dotada de sentido, de intencionalidade. Quando agimos, somos movidos por interesses pessoais, por exigências, necessidades, paixões ou desejos. São os motivos que impulsionam a busca de explicações racionais sobre as ações. Desse modo, é a reflexão o exercício empreendido para esclarecimento dos motivos que orientam o fazer, pois, como afirma Freire (2016, p. 56), a práxis humana é "a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo".

Ainda segundo esse estudioso, "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo" (FREIRE, 1997, p. 24). Isto significa que uma ação não pode ser analisada somente em sua dimensão prática, mas precisa considerar "[...] o 'componente cognitivo teórico' do qual não pode separar-se" (SACRISTÁN, 1999, p.48), isto é, sua dimensão cognitiva. A ação, tomada em sua dimensão prático-cognitiva, portanto, refletida, é práxis.

Como salientado anteriormente, a vivência da unidade teoria-prática, viabilizada pela reflexão, foi objeto de atenção e investimento durante o processo formativo, como ressaltou o Vaqueiro de Fita:

> Ao longo do Projeto [...] nós, professoras, pudemos evidenciar aprendizagens no processo de reflexão e teorização sobre a prática (no sentido praxiológico), na medida em que experienciamos um processo de reflexão-ação-reflexão, que se constituiu (auto)formativo e basilar na (re)construção de conhecimento sobre a prática pedagógica e melhoria do fazer pedagógico. (Vaqueiro de Fita - Relato de Prática, março/2020).

O enunciado acima é revelador do movimento praxiológico vivido pelo grupo. Olhar o que se fazia cotidianamente para ensinar a ler e escrever e afastar-se desse objeto para admirá-lo foi um processo árduo e muito desafiador, mas fundamental para chegar a níveis mais altos de reflexão.

Como bem explicou Freire (2016), a aproximação com o mundo, inicialmente, é espontânea, ingênua, não crítica. A apreensão crítica da realidade acontece quando ela é transformada em objeto cognoscível para ser desvelada. Somente depois da tomada de consciência é possível assumir-se um posicionamento epistemológico e chegar à conscientização. Esta, por sua vez, não pode existir fora da práxis, fora do ato ação-reflexão-ação.

Sacristán (1999) reconhece neste movimento níveis de reflexão fundamentais para a racionalização da prática e das próprias crenças. O primeiro nível permite entrar em contato com uma racionalidade do senso comum, isto é, uma reflexividade mais imediata, capaz de trazer à consciência as crenças que temos sobre educação, ensino, aprendizagem, para que sejam aceitas ou refutadas. Em seguida, essas crenças são submetidas a um nível mais depurado de racionalidade, que se dá na interação entre conhecimento científico e conhecimento pessoal. Esses dois níveis precedentes são fundamentais para entender o que realizamos, agindo de maneira mais autônoma, com maior protagonismo, último nível de reflexão.

Para se chegar a este último estágio, é fundamental a existência de contextos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de pensar autônoma e sistematicamente, pois, apesar da reflexão ser uma qualidade humana, “O pensamento reflexivo [...] não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar.” (ALARCÃO, 1996, p.181).

Com esta convicção, faziam parte de todo Encontro Dialógico de Autoformação *perguntas mobilizadoras centrais*, que se revelaram um dispositivo de grande valor formativo. Para cada EDA havia uma ou um conjunto de questões norteadoras (Quadro 15), que suscitavam um olhar para a prática e para a vida, a partilha de argumentações já construídas e a (re)construção de explicações sobre o fazer cotidiano.

Quadro 15 - Perguntas mobilizadoras

TEMA	PERGUNTAS MOBILIZADORAS
Sentidos da Formação	Quando uma formação faz sentido pra mim?
Trajetória de Formação	Como você se transformou na professora que é hoje? O que aconteceu de formativo ao longo de sua vida que contribuiu para a sua formação? Que situações, eventos formativos, lugares, pessoas, crenças, marcaram sua trajetória pessoal,

TEMA	PERGUNTAS MOBILIZADORAS
	contribuindo para a professora (alfabetizadora) que você é? Quais saberes a vida lhe ensinou? Como refletem no meu modo de ser e de ensinar a linguagem escrita?
CriAtividade na formação de leitores e produtores de textos	O que é ser criativo/a? Como o sujeito que atua se relaciona com o resultado da atividade que ele está realizando e qual é o motivo que o impulsiona a esse fazer? Quando podemos usar a CRI*ATIVIDADE* para formar alunos/as leitores/as e produtores/as de textos?
A Biblioteca como espaço de formação de leitores e produtores de texto	Como aconteceu o nosso encontro com a palavra escrita? Como nos constituímos leitores e produtores de textos? Qual o papel da biblioteca na formação de leitores e produtores de textos? Como pode ser organizado seu ambiente e estrutura de funcionamento considerando a realidade da nossa escola?
Escrever, Inscrever-se, Autorizar-se	Por que escrever é inscrever-se, autorizar-se? Qual o sentido da escrita de um livro em nosso processo de autoformação? Como esse livro pode ser escrito e estruturado?
Leitura: o encontro com o texto	Como temos ensinado o ato de ler às nossas crianças? Qual concepção de leitura tem embasado nosso fazer pedagógico? Há diferenças entre ler e dizer?
Produção de textos: concepção de escrita, processo de escrever e gêneros do discurso	O que as crianças têm escrito na escola? Por quê? Para quê? Para quem? Como? O que é importante garantir às crianças no processo de escrita de textos? O que as crianças aprendem sobre a linguagem escrita quando produzem textos?
Projeto de Leitura e de Escrita	O que precisamos garantir em nosso projeto para potencializar o aprendizado da leitura e da escrita em perspectiva discursiva?
O processo de Autoformação	O que essa formação me permitiu aprender sobre o ensino da leitura e da escrita? Quais saberes construí? Do que ainda preciso me apropriar e o que preciso aprofundar? Quais efeitos da autoformação sobre o meu processo de aprendizagem da docência para o ensino da linguagem escrita? Quais elementos considero fundamentais em um processo de autoformação?

Fonte: GLEPDIAL, 2018/2019.

Alarcão (2011) refere-se a esse dispositivo como *perguntas pedagógicas,* em decorrência de sua intencionalidade formativa. Estas se constituem um meio para o fomento do espírito investigativo e, dependendo da maneira como são elaboradas, podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio crítico e do pensamento criativo. Barros (2008), por sua vez, realizou significativa investigação sobre os questionamentos como estratégia de formação de professores e os categorizou em cinco importantes tipos: rotina, descrição, interpretação, confronto e reconstrução. As

perguntas vão avançando de um nível cognitivo mais baixo (rotina, descrição) para um nível mais alto de reflexão (interpretação, confronto e reconstrução).

Nesta investigação foi mantida a denominação empregada pelo OBPLE - *perguntas mobilizadoras,* por acreditar que, além de elas conterem a intencionalidade formativa, como enfatizou Alarcão (2011), colocam em evidência o movimento dialógico-dialético fundamental desejado/vivido no processo autoformativo, onde aprender se dá necessariamente na/pela relação mediada pelo/com o outro.

Utilizando a categorização realizada por Barros (2008) para analisar o nível de reflexão provocado pelas *perguntas mobilizadoras*, descritas anteriormente no Quadro 15, estas estariam entre aquelas que favorecem um maior nível cognitivo, abrindo espaço para o diálogo e permitindo o questionamento das práticas e crenças, o posicionamento ético e a reconstrução do *saberfazer.* Contribuíram significativamente para o avanço de uma reflexão que salta do senso comum para uma reflexão mais elaborada.

Esse exercício de questionar a prática foi relevante para que a realidade do ensino da linguagem escrita fosse problematizada e, com a escuta sensível às crianças, as necessidades/desejos de aprender se constituíssem objeto de investigação nos Projetos de Trabalho, como relataram a Mãe Catirina e o Caboclo de Pena em seus questionamentos:

> Após a reinauguração da biblioteca [...], revitalizada pelos integrantes do OBPLE, verificamos o fomento da leitura e da escrita. Além dessa iniciativa, os Encontros Dialógicos de Autoformação dos(as) professores(as) [...], o fato de a turma ter sido presenteada com a coleção de livros “Diário de um Banana” mexeu com a curiosidade dos alunos, fazendo emergir neles o desejo de ler e escrever Diários. [...] As situações de leitura e escrita vivenciadas pelos(as) alunos(as) durante o desenvolvimento do Projeto provocaram o seguinte questionamento: Como a escrita no Diário de Bordo poderá se constituir uma oportunidade formativa para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental? (Mãe Catirina/Pesquisadora 5 – Relato de Prática, março/2020).

> O projeto didático “Animais Exóticos” foi o norteador do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita centrada numa perspectiva discursiva de alfabetização. [...]Dessa experiência, muitas questões emergiram sobre o ensino e a aprendizagem das crianças, da professora e das pesquisadoras no que tange ao processo de alfabetização discursiva. Entre elas, uma permeará nossa discussão e se constituirá foco de aprofundamento no presente estudo: O que é necessário considerar na organização didática do ensino da linguagem escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental para que as crianças se apropriem verdadeiramente desse objeto cultural? (Caboclo de Pena/Pesquisadora 7/Pesquisadora-formadora - Relato de Prática, março/2020).

Nos excertos anteriores é possível identificar o movimento questionador dos sujeitos, resultante na formulação explícita de uma pergunta mobilizadora do pensar e, consequentemente, do fazer. Freire e Fagundez (1985, p. 24) dizem que "um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, seria essa coisa aparentemente tão simples: O que é perguntar?" Mais do que fazer esta pergunta, o importante é viver a indagação, a curiosidade. Apesar de parecer simples, não é fácil questionar o fazer cotidiano, porque ele está tão impregnado pela tradição e pela rotina, que se torna difícil tomar distância e estranhar o familiar. A fala do Amo é muito reveladora desse sentido:

> [...] eu estou percebendo que essa prática tem mudado muito a visão de alguns professores e eu percebo, pelo contato e pelas vivências, que eram professores que tinham essa escama nos olhos e que, com essa prática, têm caído, têm tirado escamas e os professores têm mudado seus paradigmas, pensando de outra forma. (Amo – Narrativa Pedagógica, 12/12/2019).

O movimento reflexivo, de fato, traz à consciência elementos que anteriormente pareciam invisíveis aos olhos. Para se chegar aos questionamentos sobre o ensino da linguagem escrita, como apresentados acima, foi um longo caminho; e maior ainda foi aquele trilhado para construir respostas, ainda que provisórias.

Nesse percurso, nem todos os sujeitos responsivos conseguiram chegar a níveis mais críticos de reflexão. Alguns permaneceram nos questionamentos mais descritivos; três deles não conseguiram fazer a reflexão escrita, por meio da produção do Relato de Prática, mesmo com o apoio da pesquisadora, sob a justificativa da falta de tempo e das muitas demandas do cotidiano escolar. Nem por isso deixaram de participar dos processos coletivos de reflexão.

Apesar dos desafios, aconteceram rupturas com práticas de leitura e escrita pouco significativas, sendo substituídas por propostas que tomam a linguagem em sua dimensão concreta e viva e concebem a escrita em sua função social. Assim, narrativizaram os sujeitos responsivos:

> [...] nesse movimento formativo, houve rupturas com concepções aprisionantes acerca do ensino da leitura e da escrita, para que ocorresse a apropriação de uma concepção da linguagem como sistema vivo, de natureza social, e com aquisição de forma social, não padronizada. (Índia – Narrativa Pedagógica, 12/12/2019).

> No planejamento, as atividades de leitura tiveram espaço privilegiado. Inicialmente, nosso grande desafio foi fazer as crianças acreditarem que era possível ler, mesmo sem saber "decifrar" os signos; compreender sem antes pronunciar [...]. As atividades propostas buscavam encorajá-las a utilizarem os conhecimentos que já haviam acumulado na e fora da escola, para construírem o sentido do texto, recorrendo aos indícios presentes no mesmo: cor, ilustrações, silhueta, signos gráficos, entre outros. (Caboclo de Pena/Pesquisadora 7/Pesquisadora-formadora – Relato de Prática, março/2020).

> A concepção de que primeiro as crianças devem aprender as unidades mínimas da língua retarda o trabalho com o universo dos significados. Em especial, nos anos iniciais de escolarização, a maioria das tarefas que se propõem às crianças são a escrita de palavras ou frases convencionais em situações fictícias com a linguagem, cujo objetivo se restringe à conferência de conteúdos despojados de sentido e valor social. Essa forma de ensino acaba afastando as crianças de atividades discursivas, de produção de sentido, pois não há espaço para o diálogo com textos que, equivocadamente, são reservados para etapas mais avançadas da escolarização, depois que as crianças "aprendem" a escrever por meio de um processo que ignora a sua interferência como sujeito. (Boi/Pesquisadora 6 – Relato de Prática, março/2020).

A reflexão empreendida pelos sujeitos lhes permitiu fazer um distanciamento da prática pedagógica, perceber com maior clareza possibilidades de organização das tarefas e atividades, nas quais está inserido o que se quer ensinar (THERRIEN; THERRIEN, 2013). As mudanças apontadas demonstram transformações ocorridas nas relações entre os indivíduos, ocasionadas pela nova compreensão sobre linguagem e sua função social, impossíveis de acontecer sem o desenvolvimento da curiosidade epistemológica que nasce na interrogação da prática. Freire (1997) valida esse pensamento quando diz que o momento fundamental da formação de professores é a reflexão sobre a prática, por meio da qual é possível pensar a prática de ontem ou a de hoje e melhorar a prática futura.

As reflexões apresentadas denunciam que esse movimento se situa no âmbito do concreto. Decorrem de perguntas essenciais que partiram da cotidianidade, pois é nela que estão as perguntas, e caminharam para a não cotidianidade, movidas pela curiosidade epistemológica. Elas expressam a tríade "pergunta-resposta-ação", demonstram mudanças teórico-práticas e sinalizam indícios de uma atuação mais consciente no/sobre o ensino da linguagem escrita em perspectiva discursiva. Ademais, apontam a passagem da esfera espontânea de apreensão da realidade do ensino e de apropriação da língua para uma esfera mais crítica, na qual a realidade se tornou objeto cognoscível e o professor assumiu um posicionamento epistemológico mais consciente, desenvolvendo uma prática mais autônoma.

5.2.4 Autonomia

A autonomia docente tem sido tema recorrente de debates referentes à profissão do professor. Tem se constituído *slogan* em discursos pedagógicos, muitas vezes esvaziando-se de sentido e/ou escondendo pretensões e significados ideológicos, parecendo caminhar para um consenso.

Contreras (2002, p. 197) dedicou-se ao estudo da autonomia de professores e destaca que esta "[...] não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira como estes se constituem pela forma de se relacionarem socialmente". Ele analisa a autonomia profissional de acordo com modelos de professor, no que se refere às exigências feitas à prática docente.

Segundo este autor, existem três modelos de professor: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico; em relação a cada um deles, há uma maneira de entender o trabalho de ensinar e as implicações para o significado de autonomia. O especialista técnico é o *expert* do ensino; aquele que aplica técnicas, mas não dispõe de habilidades para sua elaboração. Para este profissional, a autonomia é ilusória, concebida como um atributo pessoal, um *status*, uma capacidade individual de tomar decisões isoladamente. O professor reflexivo traz a pesquisa e a reflexão sobre a prática como características de sua ação. Entende a autonomia como uma construção coletiva em contexto de relação, baseada na colaboração e no entendimento. O intelectual crítico, por sua vez, vê o ensino como prática institucionalizada, marcada pelas relações de poder. A autonomia é vista como processo coletivo, consciência crítica, emancipação.

A autonomia compreendida como emancipação, concepção fundante desta investigação, chama a atenção para o exercício da função de professor como compromisso ético que entranha a prática pedagógica, expresso em seus princípios, funções e modos de fazer. A reflexão não deve ser circunscrita apenas à sala de aula e seus conflitos internos, mas deve ser alimentada pela análise das razões que sustentam suas decisões e dos contextos que as limitam ou as condicionam.

Freire (1997, p. 120-121) ressalta a importância da tomada de decisões para a autonomia emancipadora e a esse respeito assevera: "ninguém é autônomo primeiro para decidir depois. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas". Por isso, "[...] uma pedagogia da

autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade", bem como da intervenção no mundo.

Fundamentada nesta perspectiva de autonomia como possibilidade de intervenção emancipadora no mundo, a autoformação foi provocando os sujeitos responsivos a refletirem criticamente em contexto dialógico, empreendendo o movimento cíclico "reflexão-ação-reflexão". Nesta compreensão, intervir na realidade do ensino da linguagem escrita, tendo como horizonte uma alfabetização humanizadora, para a qual não basta um discurso esclarecedor sobre a natureza e o alcance dessa perspectiva de alfabetização, torna-se imprescindível uma ação concreta, imersa em um projeto ético e político, objetivando uma prática pedagógica comprometida com a participação no mundo, de modo a não restringir-se ao conhecimento do sistema normativo de representação da língua, o que fica claro nesta fala da Índia:

> Os Encontros Dialógicos de Autoformação [...] se caracterizaram como momentos de reflexão que impulsionaram mudanças nos sujeitos envolvidos. Mudanças só acontecem quando decidimos vivenciar desafios e experiências de propostas que acreditamos que podem fazer a diferença. (Índia – Narrativa Pedagógica, 12/12/2019).

A busca pela autonomia no ensino da linguagem escrita em perspectiva discursiva é marcada pela reflexão crítica e transformações empreendidas na forma de ensinar a ler e escrever, como se viu no discurso da Índia e nas narrativas de outros sujeitos responsivos que seguem:

> [...] Hoje tento fazer essa coerência acontecer adotando alguns encaminhamentos didáticos que possibilitem o ensino e a aprendizagem da leitura na perspectiva que aprendi no projeto, ou seja, tendo o ato de ler como construção do sentido, não um ato mecanizado de decifração, pois, apesar de aprender sobre esse aspecto da leitura na graduação, o cotidiano de sala de aula, algumas experiências que não deram certo e as dificuldades impostas pelo sistema vão nos roubando a esperança de acreditarmos no papel transformador da educação, principalmente de leitura. (Vaqueiro de Fita – Narrativa Pedagógica, 12/12/2019).

> O uso do Diário de Bordo como um gênero textual na sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental potencializou uma rotina de leitura /escrita de forma prazerosa e dinâmica para os(as) alunos(as). Nesse processo de crescimento intelectual, tanto a professora, a pesquisadora quanto os(as) alunos(as) se entrelaçaram e desbravaram mares desconhecidos da leitura e da escrita como processos dialógicos possíveis no universo da sala de aula. (Mãe Catirina – Relato de Prática, março/2020).

> O processo da autoformação que eu vivi na escola ao longo do ano de 2019 foi bastante determinante no que se refere a minha prática do dia a dia. Ele

> me permitiu ensinar e aprender, construir e desconstruir [...]conhecimentos, me permitiu um envolvimento maior com os meus alunos e liberdade para pensar e elaborar atividades nas quais eles poderão desenvolver algumas de suas capacidades no processo de leitura e escrita. (Caboclo de Pena – Narrativa Pedagógica, 05/10/2019).

Os enunciados acima revelam a busca da coerência, pelos sujeitos responsivos, entre aquilo que estudam/refletem/dialogam nos EDAs e a prática pedagógica em Docência Compartilhada desenvolvida em sala de aula, imbricada na indissociabilidade conteúdo-forma, teoria-prática. Demonstram o desejo de viver uma práxis autêntica, cujo movimento implica ação e reflexão sobre o objeto de ensino (a linguagem escrita) para transformá-lo, elementos fundamentais para se chegar à autonomia. Conforme entendimento de Freire (1997, p.121), a autonomia é [...] atitude do ser para si, é processo de vir a ser. É nesse sentido, que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade", que levam à mudança.

Nos excertos capturados dos enunciados, fica explícito que os professores tomaram a concepção de alfabetização discursiva como "atitude para si" e apostaram no "vir a ser"; assumiram, apesar dos desafios presentes no percurso, um protagonismo maior em seu fazer, com mais consciência das intencionalidades presentes em suas ações alfabetizadoras e as implicações disso para a formação de sujeitos que leem e escrevem o mundo e a palavra concomitantemente, apesar dos desafios presentes no percurso. Assim, uma nova racionalidade pedagógica (THERRIEN, 2006; 2010; 2014) foi se consolidando, por meio da articulação entre saberes e conhecimentos que justificam outros objetivos, meios e modos de agir que dão sentido a uma práxis alfabetizadora mais dialógica e humana.

Desse modo, o constato decorrente desta investigação, a saber que a autonomia no fazer encontra-se intimamente relacionada com o potencial emancipatório que traz em seu cerne, consolida a compreensão das implicações mais amplas na formação humana decorrentes da consciencialização crítica do educador sobre sua ação alfabetizadora e respectivas consequências.

Diante do exposto, compreendo que o percurso de formação em perspectiva de autoformação aqui narrado, ao trazer as relações dialógicas, a unidade teoria e prática e a reflexão crítica com vista à autonomia/emancipação docente comprometida com uma prática mais humanizadora, teve como horizonte o desenvolvimento da vocação ontológica e histórica do homem, que é ser SUJEITO

(FREIRE, 2016). Ser sujeito e não objeto convoca à práxis, a qual só será possível mediante reflexão sobre suas condições espaço-temporais, o mergulho nelas para analisá-las com espírito crítico e, assim, transformar a si, a sua prática, sua perspectiva de linguagem e a própria realidade em que se encontra inserido.

Uma formação que investe no sujeito é, portanto, autoformação. Não pode ser concebida como aquela que "[...] dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (FREIRE, 1997, p. 25); é, antes de tudo, uma busca pelo *Ser Mais* e pelo pensar dialógico, heurístico, criativo, como superação do pensamento ingênuo, movida pela curiosidade epistemológica.

O percurso vivido e compartilhado nesta investigação de Tese de Doutorado trouxe uma resposta ao problema da formação exterodeterminada com que tenho me deparado ao longo de minha vida profissional. Esta resposta, expressa no caminho trilhado que apresentei, discuti, analisei, interpretei, provocou transformações não somente nos sujeitos responsivos, como busquei evidenciar, mas também na pesquisadora-formadora. Como mostrou Freire (2016, p. 71), o processo de formação é dialógico e dialético, "[...] a resposta dada pelo homem a um desafio não muda somente a realidade que se opõe a ele e à qual ele mesmo se opõe; essa resposta muda ele próprio". Algumas dessas mudanças evidenciei em minha Carta Pedagógica, dirigida aos professores participantes da pesquisa no final do percurso de formação, da qual trago um excerto:

> [...] Cheguei aqui apenas com uma certeza: quero viver um processo de formação que transforme a mim mesma e também as minhas práticas. Esse era o "passaporte" para viver a "aventura pedagógica" que estava por vir. O restante seria decidido coletivamente, a partir das pistas que as crianças, a sala de aula e você apontariam.
> Tomando distância para pensar sobre o que temos vivido juntos/as, posso afirmar que o meu maior aprendizado foi compreender a formação de professores como uma experiência, tal como nos fala Larrosa: algo que nos acontece, nos passa, nos toca. Isto quer dizer que não basta uma formação que apenas compartilhe teoria e propostas práticas, isso é muito pouco; ela precisa mexer intensamente com o sujeito que aprende, promovendo encontros entre vida pessoal e vida profissional, abalando certezas; penso que, somente assim, ela se constituirá verdadeiramente transformadora. Não sei se você concorda comigo, mas é isso o que penso!
> Não por acaso, o Observatório definiu os nossos encontros como autoformadores, porque desejava promover o entrelaçamento entre as histórias de vida e os saberes da práxis docente, mobilizando a nossa atividade consciente para que, em contato com a gente mesmo, com os outros e com o meio, pudéssemos produzir um repertório de saberes, construir outras racionalidades pedagógicas, aqui, em especial, sobre o ensino da linguagem escrita, alterando a nossa identidade profissional, fomentando uma ação transformadora na escola e na vida das crianças.

(Pesquisadora-formadora - Carta-Pedagógica, 12/12/2019).

Esta Carta evidencia o movimento dialógico e dialético da docência-discência (BRAGA, 2015) vivido por mim durante o processo de autoformação coletivo. Na condição de pesquisadora-formadora em formação fui ampliando conhecimentos sobre a organização de processos de formação desenvolventes/humanizadores e como aprender-ensinar a ler e escrever em perspectiva discursiva.

Do movimento analítico empreendido, chego à conclusão de que relações dialógicas, unidade teoria e prática, reflexividade e autonomia constituem-se elementos fundantes desta experiência de autoformação coletiva. Esses achados subsidiam a defesa da tese que "experienciar um processo de formação em perspectiva de autoformação, em contexto dialógico, favorece o desenvolvimento da ontologia[104] humana – Ser sujeito -, e a transformação do trabalho docente, por meio da qual a reflexão conduz ao pensamento crítico e à autonomia do adulto professor".

Essa afirmação encontra respaldo em Freire (2016, p.67) quando diz que "Para ser válida, a educação precisa levar em conta, ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em determinado local, em determinado momento, em determinado contexto". Em outras palavras, a formação precisa ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a se tornar sujeito consciente de seu inacabamento, por isso em ele busca permanentemente *Ser Mais*.

Para favorecer a busca ontológica do Ser Mais, a formação necessita, portanto, ocupar-se da totalidade humana; considerar as aprendizagens formalizadas e as trajetórias singulares das vidas em constante movimento; não dicotomizar cognição/afeto, teoria/prática, indivíduo/coletividade, pedagógico/político, ação/reflexão/prática; enfim, realizar a humanização que supõe a transcendência de situações alienantes que reduzem o professor à condição de "objeto" da formação, impulsionando-o a *Ser Mais*.

[104] "Ontologia significa, numa acepção comum, o tratado do ser ou, mais exatamente, do ente enquanto ente. Investiga as propriedades mais gerais do ente enquanto tal; e busca, nos entes, saber o que é ser". (PIRES, 1991, p. 1230 *apud* VIEIRA, 2020, p. 137).

6 DESPEDIDA: (IN)CONCLUSÕES DE UM PROCESSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

ILUSTRAÇÃO: RICARDO PONTES

6 DESPEDIDA: (IN)CONCLUSÕES DE UM PROCESSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

> "Te despede boi [...]. Se despede de São Pedro, São Marçal e São João. Te despede no terreiro. Que no ano tu brincou. Te despede do vaqueiro. E também do cantador".
> (Humberto de Maracanã – Bumba boi de Maracanã)

Despedir, quando ainda se quer ficar. É assim todo ano, quando a festa junina termina. Por isso, no Maranhão, tem o "São João fora de época", evento organizado pela Secretaria de Cultura do Estado para estender a festa até o mês de julho. Mesmo quando finda a prorrogação, o término é sempre provisório, porque no ano seguinte, começa tudo de novo, de um novo jeito.

É com esse sentimento, de quem terminou sem terminar, que começo a me despedir. Bakthin (2011, p. 410) me ajuda nesse "até logo", quando diz que "Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)". Isto quer dizer que o diálogo não se esgota, ele permanece vivo na cadeia ininterrupta da comunicação discursiva entre os sujeitos. Assim, não pretendo dar a última palavra, aquela definitiva sobre autoformação e aprendizagem do professor em contexto de ensino da linguagem escrita, mas deixar o diálogo aberto. A discussão será retomada sempre que houver interesse ou necessidade por parte dos interlocutores. Quando isso acontecer, ela será sempre nova, renovada pelos sentidos atribuídos, daí o caráter de provisoriedade do conhecimento.

Sou tomada por este sentimento de inacabamento, tal qual se referiu Freire (1997, p. 55): "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital. Onde há vida, há inacabamento". Engraçado é que sinto sempre esta sensação quando preciso dar um acabamento provisório ao texto. Há muito ainda a ser dito, estudado, aprofundado. Há limites e lacunas no trabalho que exigirão novos debruçamentos pelo Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita em relação a experimentos didáticos-formativos (OLIVEIRA, 2020)[105] sobre os atos humanos de ler

[105] Um experimento didático-formativo é um método particular de estudar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, alicerçado em uma didática desenvolvimental para quem os objetos de estudo são sempre processos conscientes e organizados para o alcance de determinados fins cognitivos. Ele permite examinar as condições nas quais é gerada a aprendizagem (OLIVEIRA, 2020).

e de escrever como discurso; pelos sujeitos responsivos, no que diz respeito ao ensino da linguagem escrita em perspectiva discursiva; e particularmente, para a pesquisadora, no que se refere à formação de professores como acontecimento discursivo, os impactos da PNA na formação dos alfabetizadores ou ainda sobre a fundamental parceria universidade-escola, questões que carecem de novas investigações.

Apesar da provisoriedade do fim deste trabalho, é preciso retomar a trajetória percorrida, alinhavar achados, aprendizagens, desafios. Freitas (2012, p. 225) diz que “Toda tese tem uma história!”. Na escrita desta investigação, assumi o lugar de narradora, de contadora da história de autoformação coletiva vivida durante o período de 2018 a 2020, da qual também fui protagonista, juntamente com os sujeitos responsivos. Benjamin (2012) alerta que o narrador é um intercambiador de experiências; é também um oleiro que deixa sua marca na produção do vaso. Isto porque a narração é a revelação daquilo que atravessou o sujeito ao longo da experiência, para a qual foram atribuídos sentidos. Assim, ela é ato de *re-criação*, de *trans-formação* daquilo que está em mim/nós, para ser contado ao outro.

Essa afirmação de que a narração é repleta de sentidos encontra ressonância no pensamento de Volóchinov (2017), quando assevera que os enunciados (as narrativas) são sempre um espaço de luta entre vozes sociais que carregam consigo posições, valores socioideológicos. Sem dúvida, esta narração reflete a procura para anunciar uma contrapalavra às formações exterodeterminadas, escolarizantes, bem como à perspectiva reducionista de autoformação, ambas responsáveis pelo esvaziamento e alienação do trabalho docente.

O texto procura evidenciar a formação em perspectiva de autoformação como uma ação de resistência ao pragmatismo, ao apagamento das marcas características de aprendizagem do adulto, ao silenciamento das experiências que nos formam. É também uma defesa aos processos de autoformação coletiva, intencionalmente organizados; ao restabelecimento do *status* intelectual do professor; à crença na capacidade de reinvenção da escola; a um ensino da linguagem escrita como ato cultural, fundamental para a emancipação humana.

Sendo assim, não é demais enfatizar que a autoformação, como compreendida nesta investigação, é um processo laborioso de dar sentido à existencialidade, vivido pelo adulto, impossível sem a experiência com o

conhecimento, com o outro e com o meio. A autoformação, portanto, é abordada em sua dimensão social, visto que as experiências que se tornam significativas e formam estão no âmbito do coletivo, trazendo marcas das tramas, encontros e desencontros com o outro e o meio, ao longo da vida, uma vez que o sujeito está imerso em relações sociais que o constituem. Atribuir ênfase ao processo, visto puramente sob a perspectiva individual, acarreta o risco de fortalecer a posição ideológica de isolamento do sujeito, esvaziar o significado e a importância das políticas sociais que garantem a qualidade do processo de educação formal e o acesso a ele (BRAGANÇA, 2012).

Demarcados esses pontos, o que mobilizou todo o percurso desta narrativa foi o desejo de compreender elementos fundantes de um processo de autoformação e suas implicações para a aprendizagem de professores que ensinam a linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foi necessário analisar o percurso da experiência de autoformação desenvolvida pelo Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita, buscando perceber indícios de como aprende o adulto professor, das transformações ocorridas no ensino da linguagem escrita, para então apreender os elementos fundantes dessa experiência singular de formação para a docência.

Nesse movimento, os Encontros Dialógicos de Autoformação e a Docência Compartilhada foram se evidenciando dispositivos de pesquisa e de formação significativos para a criação de contextos dialógicos, de modo que a troca, a partilha, a reflexão e o aprofundamento teórico-metodológico pudessem acontecer com vista à transformação dos sujeitos, do ensino da linguagem escrita e à promoção do desenvolvimento da autonomia docente.

Os Projetos de Trabalho, entretecidos nesse processo, revelaram-se potentes experimentos didático-formativos, favorecedores da aprendizagem do professor e da implementação de um ensino da linguagem escrita em perspectiva discursiva, o que contribuiu, consequentemente, para a transformação da práxis docente.

Reproduzindo a expressão de Mizukami *et al.* (2010, p. 48, grifo da autora): “aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas”. Dessa maneira, os Projetos funcionaram como um *espaçotempo* de experimentação de outras formas de ensinar a linguagem

escrita, provocando revisões conceituais e metodológicas sobre o ato de ler e escrever. Demonstraram ainda que é no ato de ensinar que teoria e prática se relacionam, decorrente do exercício de reflexão. Isso significa dizer que todo ato de ensinar traz em si um modo singular de *pensarfazer,* com implicações ético-políticas; não é ação física somente; ele é sempre mediado por um pensamento.

Na análise teórico-metodológica da literatura estudada, foram encontrados indícios que fundamentam a argumentação da necessidade de atentar às características de como aprende o adulto (professor), fundamentais para a organização de processos formativos/autoformativos. Na viragem epistemológica que ocorreu no campo da formação de professores, na década de 1980, traduzida pela recusa ao modelo da racionalidade técnica e pela busca de um referencial formativo que incorporasse a subjetividade individual e coletiva nos processos de formação (NÓVOA, 2000), a recolocação dos professores no centro dos debates educativos, valorizando suas vozes, reconhecendo sua capacidade de produção de saberes e o protagonismo em sua própria formação, apontou pistas relevantes.

No tateio experimental[106] (FREINET, 1998) vivido nesta investigação praxiológica, consubstanciado no referencial teórico abordado, o trabalho docente emergiu como atividade potencializadora da aprendizagem dos sujeitos responsivos na construção do conhecimento profissional. Nesse sentido, o trabalho docente, entendido como o ato de ensinar, se afirmou como importante *espaçotempo* de aprendizagem para o adulto professor. Por isso, a necessidade de investir na práxis como lugar de mobilização e produção de saber pedagógico e científico, de criação de instrumentos pedagógicos e de materiais de ensino. Ademais, o adulto aprende na rememoração de sua história de vida e de formação, na troca e na partilha entre os pares e os alunos, na experiência refletida.

Na vivência dessa experiência autoformadora, atenta a essas descobertas, o itinerário formativo incluiu a construção coletiva do Plano de Autoformação, que teve início com a discussão sobre quando uma formação faz sentido, no intuito de debater as concepções de formação de professores existentes e o que caracteriza uma perspectiva autoformadora. Seguiu revisitando a história de alfabetização dos sujeitos,

[106] O tateamento é adotado como centro da Pedagogia Freinet, cujo objetivo era encontrar pistas que contemplassem a relação entre a vida e a escola. A base de sua pedagogia está centralizada em alguns conceitos e valores, como: a livre expressão, a cooperação, a autonomia e o trabalho. (FREINET, 1998).

refletindo sobre as aproximações e distanciamentos com a maneira que ensinam a linguagem escrita. Foram mapeadas as necessidades de estudo sobre o ensino da leitura e da escrita como atos culturais, para o qual o Clube de Leitura se apresentou como estratégia significativa de estudo e aprofundamento teórico-prático. Esse investimento permitiu colocar em diálogo, muitas vezes tenso, o mundo da vida da sala de aula/escola com o mundo da cultura, buscando compreender a própria prática para transformá-la conscientemente.

Desse processo, a interação, co-laboração, constituição de uma comunidade de prática, crescente autonomização do professor, reflexão, (re)construção de conhecimentos sobre a prática, *criAtividade*, ação-reflexão-ação, pesquisa, foram algumas potencialidades apresentadas pelos sujeitos responsivos, por ocasião do balanço feito sobre as aprendizagens decorrentes da experiência vivida sobre autoformação, no EDA realizado no dia 12 de dezembro de 2019.

Esses elementos contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos sujeitos e materialização de práticas que impactaram na qualidade do ensino. Tal afirmação encontra respaldo nos resultados da avaliação externa da escola[107], conforme os dados do IDEB (2019) apresentados anteriormente.

Tenho ciência de que são muitos os fatores que devem ser levados em consideração para esta melhoria, os dados gerados na pesquisa permitem afirmar, contudo, que o processo de autoformação contribuiu sensivelmente para esse avanço.

Outros resultados singulares desta experiência podem ser referidos em apresentações de participantes em eventos durante a investigação e posterior a ela **(APÊNDICE k).** A participação da Mãe Catirina e da Índia no X Seminário de Estágio Supervisionado de Pedagogia – SESUPED[108], constituiu momento singular para a sistematização da experiência e reflexão sobre a prática. O Caboclo de Pena compartilhou sua vivência com o Projeto de Trabalho “Animais Exóticos” com os alunos da disciplina de Alfabetização[109], ressaltando os desafios do ensino em turma de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a importância da escuta

[107] Houve aumento no IDEB da escola ficando em 4,7, elevando dois pontos, se comparado ao resultado de 2017 (4,5), como apresentado no Quadro 9, na seção 4.
[108] Seminário de Estágio Supervisionado de Pedagogia – X SESUPED, realizado pela Universidade Federal do Maranhão, no dia 08 de outubro de 2019.
[109] Participação virtual na disciplina Alfabetização, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP, *Campus* Marília-SP, ministrada pelo prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, no dia 30 de outubro de 2020.

das crianças na alfabetização discursiva, bem como a escrita como materialização do desejo de expressão dos alunos. Houve ainda a integração do Vaqueiro de Fita no Grupo de Estudos GLEPDIAL/UFMA para dar continuidade aos estudos sobre o campo da leitura e da escrita como processo discursivo.

Não é possível afirmar, apesar dos resultados apontados ao longo do trabalho, que a experiência narrada mudou total e completamente a escola no que tange ao ensino da linguagem escrita como objeto cultural e à própria relação dos sujeitos adultos com o saber. Ficou evidenciado, contudo, que a intervenção de autoformação produziu fissuras, permitindo enxergar as limitações do paradigma reducionista que têm prevalecido nas formações e criar necessidades de se viver processos mais autorizantes.

O percurso realizado nesta investigação, que almejou desenvolver a consciência epistêmica e uma prática consciente, transformando o próprio ser que *ensina-aprende*, não esteve livre de desafios e obstáculos. O tempo acelerado e as condições materiais objetivas da escola, muitas vezes dificultaram a experiência do diálogo, da partilha, da co-laboração, do encontro, da reflexão e da transformação do fazer. Conhecer exige reflexão, o que demanda tempo para maturação das ideias, para experimentação. A escola precisa desacelerar e garantir *espaçotempo* para o voltar-se a si mesmo, para a ação coletiva, para construção de sentidos e significação do vivido. Apesar dos canais alternativos inventados para essas trocas (grupos de *WhatsApp,* Docência Compartilhada*),* é preciso rever a estrutura da rotina da escola, o uso do 1/3 da carga horária para ações de estudo e planejamento, se desejamos uma escola que dialoga e se reinventa, título do livro da vida que conta a história da experiência de autoformação vivida na UEB Bumba meu boi, a ser lançado em futuro próximo. Sobre a experiência de escrita do referido livro, asseverou o Vaqueiro de Fita:

> Colocar nossa palavra no livro é eternizar nossa experiência; isso é fantástico! [...] É um momento de se distanciar do que se fez. Quando você bota no papel, você dá um distanciamento e reflete: o que eu aprendi com isso? Que conhecimentos construímos? O que meu aluno aprendeu? Esse é um momento real de desenvolvimento e autoformação.

É possível dizer ainda que a experiência de autoformação produziu efeitos não somente nos companheiros dessa aventura pensante, como também foi formativo para esta Pesquisadora, pois permitiu-me encontros com minha história de vida,

minhas experiências profissionais, fundamentais para continuar constituindo-me pesquisadora-formadora. A imersão prolongada no campo, a escuta responsiva, a documentação do processo de investigação, a definição de pressupostos teórico-metodológicos para a condução do percurso e a análise dos resultados da investigação foram aprendizados agregadores à minha identidade de pesquisadora. Ademais, o trabalho com as narrativas favoreceu o contato dos sujeitos participantes da investigação (incluindo a própria pesquisadora) com suas experiências formadoras, articulando-as a contextos sociais e culturais mais amplos. Referidas narrativas foram ainda reveladoras de aprendizagens e de lacunas na formação.

Assim, os elementos teórico-conceituais explicativos da experiência de autoformação produzidos a partir da análise dos dados advindos da pesquisa empírica, bem como da pesquisa bibliográfico-conceitual, possibilitam afirmar que as relações dialógicas, a unidade teoria e prática, a reflexão crítica e a autonomia são fundantes em processos formativos humanizadores, ocupados com a aprendizagem do adulto e o desenvolvimento da ontologia humana. Ou seja, preocupados em torná-los sujeitos histórico-culturais, criadores de cultura, que transformam seu meio, ao mesmo tempo que também se transformam.

A autoformação comprometida com o desenvolvimento da ontologia do homem - Ser sujeito - tem como fim sua humanização. A condição humana, conforme ensina Freire (1969; 1997; 2014), revela o inacabamento do homem, sua busca permanente pela aprendizagem, sua capacidade de distanciar-se do cotidiano para *ad-mirá-lo*, questioná-lo, atuar conscientemente, transformando o mundo. Esse movimento não se faz no isolamento, mas no/pelo diálogo, na comunhão com os outros, na *co-laboração*, nas trocas. Desse modo, a autoformação como experiência da ontologia do Ser não pode ser compreendida como didatismo, ação individual.

Para que seja humanizadora, a formação não pode se constituir ato de depositar conteúdos, narrar ou transferir conhecimentos, valores, técnicas de ensino ditas eficazes baseadas em evidências científicas, como reiteradas vezes refere-se a Política Nacional de Alfabetização; ela precisa ser ato cognoscente. Como ato cognoscente, ela é problematizadora, mobilizadora do pensamento curioso e reflexivo. “A reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 2014, p. 73), tal qual experienciamos. A práxis, verdadeiramente autêntica, leva à transformação do mundo, da realidade, do ensino da linguagem escrita. Como *Ser* de práxis, o

homem/professor não se reduz a espectador da realidade. Por sua vocação ontológica, ele é sujeito que opera e transforma o mundo, o ensino, a educação.

A ‘desumanização’ que vem ocorrendo em muitos processos de (de)formação de professores que ensinam a linguagem escrita, particularmente na atual Política Nacional de Alfabetização, proclama a negação da autoria e da autonomia docente. A experiência de autoformação *escrevivida*, por sua vez, aponta alguns princípios que podem inspirar outros caminhos e abrir espaços para a reinvenção de percursos formativos: 1 – respeitar o professor, em sua subjetividade, como sujeito situado num tempo e espaço, que tem uma história de vida e de formação que o constitui e o faz singular no mundo; 2 – reconhecer que o professor, sujeito adulto, é um Ser de práxis, não existindo fora do ato ação-reflexão-transformação, sujeito que aprende, portanto, pelo/no/com o trabalho, desde que este seja submetido à reflexão crítica permanente; 3 - organizar o itinerário formativo pautado nas relações dialógicas, na problematização, na escuta sensível, potencializando o ato cognoscível; 4 – tomar o fazer docente como objeto cognoscível, aguçando a curiosidade epistemológica para aventurar-se na produção de explicações do seu fazer e de conhecimento pedagógico; 5 – investir na potência criativa do professor para a transformação do ensino, de si e do mundo.

Esses princípios situam a autoformação no movimento paradigmático de busca de uma nova epistemologia para a formação de professores, atenta à totalidade humana, na qual cognição e afeto, individual e coletivo, teoria e prática, reflexão e autonomia não se dissociam. Portanto, experienciar um processo de autoformação, em contexto dialógico, favorece o desenvolvimento da ontologia humana – Ser sujeito - e a transformação do trabalho docente, por meio do qual a reflexão conduz ao pensamento crítico e à autonomia do adulto professor.

Se o objetivo que se quer alcançar com a formação é contribuir para que o professor se torne sujeito de sua história no/com o mundo, constitua-se como pessoa e como profissional, transforme sua práxis, firme relações de reciprocidade e colaboração com outros, a autoformação se constitui um caminho promissor.

Sua força *epistemopolítica* constitui-se ferramenta de luta contra o atual projeto de formação do governo federal, regulamentado pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, que instituiu novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e a BNC-Formação Inicial de Professores da Educação Básica, e a Resolução CNE/CP Nº 1,

DE 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e estabeleceu a BNC-Formação Continuada. Esses atos normativos preconizam o desmonte da formação docente pautado na padronização curricular; dicotomização formação inicial e continuada; fabricação de identidades docentes, decorrente da prescrição de modos de ser e do fazer pedagógico; no esvaziamento de aspectos críticos, além do controle do trabalho docente e da cultura da performatividade centrada na gestão dos resultados (HOBOLD, FARIAS *et al*., 2021).

A autofomação se coloca na trincheira contra esses projetos formativos, que retiram a subjetividade docente do centro da formação, expropriando o saber criativo, ético, político, teórico-prático do professor e demais profissionais da educação. É ação de resistência gestada na *denúncia* da formação frágil, acelerada, prescritiva, formatada e pragmatista, ofertada para um professor desintelectualizado, tarefeiro, performático e acrítico que vem se instituindo, e no *anúncio* de outra perspectiva formadora que considere a singularidade do professor, a complexidade do ato de ensinar e a diversidade dos contextos de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho**.** *In*: MARTINS. Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 241-266.
Acesso 10 fev. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

ALARCÃO, I (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. A formação de professores reflexivos. *In:* ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Coleção Questões da Nossa Época; 104. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-64.

ALFERES, Márcia Aparecida, MAINARDES, Jefferson. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. **Meta: Avaliação**, v. 4, n. 10, p. 1-27, jan./ abr. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/97. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Uma análise crítica do programa Pró-Letramento.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1268 . Acesso em: 12 jan. 2019.

ALIANÇA, Priscila Seabra. Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de língua inglesa. **HOLOS,** Ano 27, Vol. 4, 2011. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/673 . Acesso em: 15 jan. 2020.

ALVES, Dáfni; FILHO, Dalson Figueiredo; HENRIQUE, Anderson. O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, 2a Edição, Vol. 24, p. 119-134, 2021. Disponível em: http://periodicos.ufpe.br. Acesso em: 18 jan. 2021.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In:* FREITAS, Maria Teresa; SOUSA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas**.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Por uma didática da formação de professores da educação básica:** do ecletismo ao patchwork. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-1703_int.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2021.

ANDRADE, Ludmila Tomé de. Por uma formação de professores em moldes discursivos**.** *In:* MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (orgs.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: UFPE, 2017, p. 289-312.

ANDRADE, Ludmila Tomé de. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-forma%c3%a7%c3%a3o-docente-C%c3%b3pia.pdf. Acesso em 12 de março de 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira de formação de professores**, v.01, n.01, p.41-56, 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/4/3. Acesso em 12 de janeiro 2019.

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/156. Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In:* ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** São Paulo: Papirus, 2001, p. 55-70.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

ARAÚJO, Alessandra Oliveira; LIMA, Gercilene Oliveira. A análise textual discursiva e a compreensão cênica na pesquisa em educação. *In:* OLINDA, Ercília Braga de Olinda; GOLDBERG, Luciane Germano (orgs). **Pesquisa (Auto)Biográfica em educação**: afetos e (trans)formações. Fortaleza: EDUECE, 2017.

ARENA, Dagoberto Buim. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na educação**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 27-38.

ARENA, Dagoberto Buim. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. *In*: MENDONÇA, Sueli G. de L; MILLER, Stella. (Orgs.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2 ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010. p. 169-179.

ARENA, Dagoberto. Leitura no espaço da biblioteca escolar. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: mercado das Letras, 2009, p. 157-186.

ARONE, Mariangelica. **Autoformação docente à luz do pensamento complexo**. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/554 . Acesso em: 15 jan. 2020.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

AZEVEDO NETO, Américo. **Bumba-meu-boi do Maranhão.** São Luís: Alumar, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro&João, 2017a.

BAKHTIN, Mikhail. **Por uma metodologia das ciências humanas.** São Paulo: Editora 34, 2017b, p.57-80.

BARREIRO, Cristhianny Bento**. Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro.** 2009. 130 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3595. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

BARROS, Patrícia Torres de. **O Questionamento do Supervisor e dos Docentes nas Sessões de Formação Contínua: uma estratégia de reflexão sobre a práxis**. 2008. Dissertação de Mestrado. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1326/1/2008001358.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BEILLEROT, Jacky*. **La formacion de formadores**: entre la teoria y la práctica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico*, 2016.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).

BEZERRA, Renata Camacho. **Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**

no contexto da *Lesson Study*. 2017. 210f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente (SP), 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/151292. Acesso em: 22 jan. 2020.

BISSOLI, Michelle de Freitas; BOTH, Ilaine Inês. **Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente.** Disponível em: https://www.academia.edu/30977504/Dos_sentidos_da_forma%C3%A7%C3%A3o_aos_sentidos_do_trabalho_docente. Acesso em 05 de maio de 2020.

BOAS, Jamille Vilas; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Ciênc. educ**. (Bauru) [online]. 2016, vol.22, n.4, pp.1097-1107. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n4/1516-7313-ciedu-22-04-1097.pdf . Acesso em: 22 jan. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007b, p. 17-58.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de carvalho. **Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula**. Recife: Editora UFPE, 2015.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. *In:* SOUSA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso**.** *In:* BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRASIL. **Decreto** nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431 . Acesso em 15 de novembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. Regulamenta disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº.9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: Marco de referência.** Brasília: MEC/SEF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.403/2003.** Instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf. Acesso em 13 de abril de 2019.

BRASIL. **Pró-Letramento.** Programa de formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental: Guia Geral. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2007.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.** Orientações Gerais**.** Brasília, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2020, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuadal de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Caderno de apresentação. Brasília, DF, 2012.

BRITO, A. E. Formação do docente alfabetizador: revelando as exigências e os desafios. *In:* IV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2006, Teresina/PI. **Livro de resumo**. Teresina: Ed. UFPI, 2006. p. 1-10. v. 1.

BRITO, Antonia Edna; SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento. Prática pedagógica de professores alfabetizadores: sobre a produção do saber e do saber-ensinar. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. **Livro.** Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/12459905/pratica-pedagogica-de-professores-alfabetizadores-2. Acesso em 20 de outubro de 2018.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos:** um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do **educador.** *In*: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 15 ed. Petrópolis: Vozes. 2003. p.56-72.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: LIMA, Aldo (Org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 17-40. Disponível em: https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf . Acesso em: 10 out. 2019.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS. Lígia Márcia**.** Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. *In*: MARTINS. Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. *In*: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 155-175.

CHAUTZ, Grace Caroline Chavez Buldrin. Sobre a narrativa com a narrativa: esmiuçando saberes na brecha do acontecimento. *In:* PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al*. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação.** São Carlos: Pedro&João, 2015, p. 153-170.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In:* NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 129-142.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Maria. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103-127. Cortez, 2010.

COSTA, Carla. Brincantes do bordado do Bumba-boi. *In*: COSTA, Carla; CARVALHO, Luciana. **Fé e festa**: bumba-meu-boi do Maranhão. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP, 2002.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da; MARTINIAK, Vera Lúcia. Formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Teoria e Prática da Educação,** v. 19, n.3, p. 19-32, Setembro/Dezembro 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36618/pdf. Acesso em 22 de fevereiro 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 de março de 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2002.

DOMINICÉ, Pierre. **A epistemologia da formação ou como pensar a formação**. In: MACEDO, Roberto Sidnei *et al*. **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: UFMA, 2012, p. 19-38.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus problemas relacionais. *In*: NÓVIA, António; FINGER, Mathias. (Org.) **O método autobiográfico**. São Paulo: Paulus, 1988, p. 81-96.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. *In*: NÓVIA, António; FINGER, Mathias. (Org.) **O método autobiográfico**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 189-222.

DUTRA, Marlene de Alencar; FERREIRA, Edith Maria Batista; THERRIEN, Jacques. A escrita como ato reflexivo: o ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente. **Revista Caderno de Pesquisa**, v. 26, n. 2, abr./jun., 2019. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11877. Acesso em janeiro de 2020.

EGLER, Valdívia de Lima Pires. **A aprendizagem de professores na pós-graduação**: três estudos de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/13647. Acesso em: 20 jan. 2020.

ELKONIN, D. B. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.* In V. Davidov; M. Shuare (Orgs.). ***La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS (Antologia).*** Moscou: Progresso, 1987, p. 104 a 124.

ESTEBAN, M. Paz Sandin**. Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FARIA, Gabriel Duarte. **O livro didático e os processos de autoformação**: narrativas de professores de História. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa (MG). Viçosa, 2017. Disponível em: http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/GABRIEL-DUARTE-FARIA.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.123-140, Set./Dez. 2016. Disponível em:

https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7524. Acesso em 16 jan. 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al*. **A Docência Universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa.** Teresina: UFPI, 2014.

FELTRIN, Tascieli; BATISTA, Natália Lampert; BECKER, Elsbeth Léia Spode. A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar**. Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v.3, n.3, 01 May, 2017. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/563. Acesso em: 15 jan. 2020.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-58.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Formação de professores**: movimentos de criação? São Luís: EDUFMA, 2013.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **O Projeto de Trabalho São Luís do Mará como uma alternativa didático-pedagógica para uma prática interdisciplinar.** 2000. Graduação (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2000 (Impresso).

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. Ensinando a ler e a escrever no Ciclo de Alfabetização pela porta dos gêneros discursivos. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (orgs.). **A vida na escrita e a escrita na vida**: um encontro entre Vigotsky, Voloshinov e Freinet. São Carlos: Pedro&João, 2020, p. 153-168.

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. Pelas mãos da literatura: a experiência estético-literária e a criação de encontros dialógicos na formação de professores. *In*: MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (Orgs.). **Arte, docência e práticas educativas**: experiências e contextos. Fortaleza: EDUECE, 2020a, p. 493-508.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FILHO, Antonio Meneses. A formação de professores nas reuniões da ANPED: um levantamento da produção acadêmica 2009-2016. *In*: **XIII EDUCERE**. Trabalho apresentado no XIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25699_13208.pdf Acesso em: 12 de março 2018.

FILHO, Antonio Pazin. Características do aprendizado do adulto. **Medicina**, Ribeirão Preto, 40 (1): 7-16, jan./mar. 2007. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/298. Acesso em: 22 jan. 2020.

FOCHI, Paulo Sergio (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOLQUE, M. A. Autoformação cooperada de professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *In*: ZAMBELLO-DE-PINHO, S. (org). **Formação de educadores:** dilemas contemporâneos. São Paulo: UNESP, 2011, p. 49 – 60.

FORMOSINHO, J. (Coord). **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRADE, I. C. A. da S., & MONTEIRO, S. M. Dossiê "Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores". **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.10, 2020. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/381. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.
FREIRE, Paulo. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012, p. 223-234.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, Maria Teresa; SOUSA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v.10, n.19, 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

GADELHA, Alex Carlos. **O sujeito professor e sua trajetória (auto) biográfica para o processo de inclusão digital na escola.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013. Disponível em: https://docplayer.com.br/12306185-O-sujeito-professor-e-sua-trajetoria-auto-biografica-para-o-processo-de-inclusao-digital-na-escola.html. Acesso em: 20 jan. 2020.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In:* SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom: Unesco, 2002. p. 95-121. Disponível em: http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf. Acesso em: 10 outubro de 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A construção das perguntas. In: GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança **educativa.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. *In*: ESTEBAN, Maria Tersa; ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 97-117.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. Dossiê Educação. São Paulo, n. 100, p. 33-46. dezembro/janeiro/fevereiro, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164. Acesso em janeiro de 2020.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problema. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.

GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. *In*: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro&João, 2015, p. 81-101.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem**.** Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 157-164.

GONDIM, Gizelle Honorato Pinheiro. **As histórias de vida na formação docente universitária.** 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2008. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1212. Acesso em: 20 jan. 2020.

GONDIM, Ludimila; CYNTRÃO, Portela Sylvia Helena. Santos, encantados e a autorrepresentação em toadas de Bumba-meu-boi. **Revista Littera Online**. Número 06, 2013. Departamento de Letras | Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/2314. Acesso em 09.10.2018.

GONZÁLEZ, Pedro Francisco. **O Movimento da escola Moderna**: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Portugal: Porto Editora, 2002.

GOULART, Cecília M. A; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina (orgs.) **Alfabetização e Discurso**: Dilemas e Caminhos Metodológicos. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

GOULART, Cecília M.A. SOUZA, Marta Lima de. **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2015.

GRAUE, M. Elizabeth, WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUBA, E; LINCOLN, Y. *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In*: DENMAN, C.; HARO, J. A. (Comps.). ***Por los rincones****: Antología de métodos cualitativos en la investigación social***.** *Hermosillo: El colegio de Sonora*, 2002, p.113-145.

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, SC, Anais eletrônicos..., Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt08_2827_texto.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

HERNANDÉZ, Fernando *et al*. ***¿Cómo aprenden los docentes*?** : Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Barcelona: Octoedro, 2020. Disponível em: https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/05/16223.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

HERNANDÉZ, Fernando. Importância de Saber como os Docentes Aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**, Nº 4. fev/abr, 1998. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br. Acesos em 12 de fevereiro de 2019.
HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montetserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIA, Isabel Maria Sabino de (orgs.). Dossiê formação de professores: projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n.46, jul./set. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. **Panorama das Cidades.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama. Acesso em: 21 jun. 2018.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018**. Síntese de indicadores 2018/IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 de abril de 2019.

IMBERNÓN, Francisco. *El desarrollo profesional del professorado de primaria*. ***XXI Revista de Educación***, 1, *Universidad de Huelva*, 1999, p.59-68. Disponível em: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/305/b11501728.pdf;jsessionid=EE99D280FA21FEC5C51A3526DD3AAA10?sequence=1. Acesso em 18 de janeiro de 2020.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INAF. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador De Alfabetismo Funcional (INAF):** Brasil 2018 – resultados preliminares. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2016**: resultados preliminares. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados. Acesso em 28 de abril de 2018.

IPL. INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 4 (2016)**. Disponível em: http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php. Acesso em: 22 jul. 2018.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jannette *et. al*. **Além dos Muros da Escola - A Escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-80.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, J. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. *In*: KINCHELOE, J.L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-37.

KINCHELOE, J.L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KNOWLES *et al*. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LAPA, Bárbara Castro. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2017. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/45. Acesso em: 20 jan. 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. Atividade e Consciência. **Revista *Dialectus*.** Ano 2 n. 4, Janeiro-Junho, 2014, p. 184-210.

LEONTIEV, Aleksei. ***Actividad, consciência e personalidade***. Havana: Esitora Pueblo y Educacion, 1983.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 169-192.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **Escola Sonhos do Futuro:** projeto de formação de professores através da constituição de uma comunidade de pesquisa. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

LINHARES, Célia. Sonhar e construir a escola com professores. LINHARES, Célia *In*: **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 54-76.

LOPES, Carine Winck. **Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. SC, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/49847. Acesso em 15 jan. 2020.

LOPES, Rodrigo Alberto; MOLINA, Rosane Maria Kreusburg. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita. In: 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Porto de galinhas, PE, **Anais eletrônicos...,** Porto de galinhas, PE: ANPED, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-2432_int.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

LOSS, Adriana Salete. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, SC, **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro, 2010a.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto a Ponto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

MANZO, Thaís Sodré. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10463/1/Thais%20Sodre%20Manzano.pdf. Acesso em novembro de 2018.

MARTINS, Ligia Márcia. A personalidade do professor e a atividade educativa. *In:* FACCI, Marilda Gonçalves Dias, TULESKI, Silvana Cavo, BARROCO, Sonia Maria

Shima. **Escola de Vigotski:** contribuições para a psicologia da educação. Maringá: Eduem, 2009, p. 135-150.

MARTINS, Ligia Márcia. A personalidade do professor em questão. **In**: MARTINS, Ligia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**. São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 9-36.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Revista Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/8648/S1413-73722010000400003.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

MARTINS. Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.
MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política.** São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro 1, Tomo 1.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2014.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças**: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. 2015. 165f.Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15893. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva:** a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MIOTELLO, Valdemir *et al*. Diálogos Ponzianos...Encontro com palavras outras. In: PONZIO, Augusto. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro&João, 2016, p. 7-12.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al***. Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MORALES, Renata Santos de. **Convergências entre o contexto sócio-histórico-cultural e a aprendizagem do adulto.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. A epistemologia de Maturana. **Ciênc. educ.** (Bauru). vol.10 no.3. Bauru, Sept./Dec. 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132004000300020. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

MORTATTI, M. R. L. A "Política Nacional de Alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo)metodológica para trás e pela direita. *In*: Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico], v.1, n.10 (jul./dez. 2019). Belo Horizonte: ABAlf, 2019 - Edição Especial. Disponível em: http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf. Acesso em 05 de janeiro de 2021.

MORTATTI, M. R. L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa"**. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114. Acesso 06 de março de 2020.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a "Política Nacional de Alfabetização". **OLHARES: Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, nov. 2019a. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980. Acesso 16 de janeiro de 2020.

NASCIMENTO, Maria Nadir; CARNEIRO, Deuris Moreira Dias. **Terra das Palmeiras**: geografia e história do Maranhão. Edição renovada. São Paulo: FTD, 1991

NASCIMENTO, Thalita Souza do *et al*. O processo de formação continuada do PNAIC: reflexões sobre a experiência. *In:* **XII Educere – Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21312_11277.pdf. Acesso em janeiro de 2019.

NIZA, Sérgio. **Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna**. *In*: J, Formosinho**. Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009, p.345-362.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. v. 15. n, 30. p.5-16, jul/dez. 2004. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2148. Acesso em 20 de agosto de 2018.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Carla Maria Rezende. A andragogia na psicopedagoia: a atuação com adultos. **Revista Psicopedagogia**. vol.28, o.87. São Paulo: 2011, p.283-292. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300009. Acesso em: 17 de junho de 2020.

NÖRNBERG, Marta; CAVA, Patrícia Pereira. Aprendizagem compartilhada da ação docente. *In*: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, SC, **Anais eletrônicos...,** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4274.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 155-221.

NÓVOA, António**.** Formação de professores e profissão docente**.** *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

NÓVOA, António. **Prefácio**. *In:* JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-17.

NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde,1988.

OLIVEIRA, Carloney Alves de. Entre processos formativos e interativos: o *WhatsApp* como espaço significativo na orientação e formação. *In*: PORTO, Cristiane, OLIVEIRA, Kaio Eduardo, CHAGAS, Alexandre (orgs.). **Whatsapp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. Disponível em: http://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204.pdf. Acesso em novembro de 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf. Acesso em outubro de 2020.

OLIVEIRA, Edmilson de. **A formação e a autoformação de professores de matemática: implicações na prática pedagógica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Faculdade de Física. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6873. Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, Mônica do Carmo Apolinário de. **Apropriação do conhecimento histórico fundamentada em atividades de estudo, mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação.** 305f. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: UNESP, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/202303. Acesso em: 10 de janeiro 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional.

Revista Investigacion Cualitativa. v.2, n.1, p. 6-26, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Acesso em 20 de abril de 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin**.** Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386. abr. 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017. Acesso em 04.04.2020.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; REBOLO, Flavinês. Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de Pedagogia. **Interfaces da Educ.,** Paranaíba, v.4, n.10, p.35-46, 2013. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/544/509. Acesso em: 22 jan. 2020.

PETRONI, Fabiana. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. **Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES**, ano 4, v.3,n. 6, junho 2014. Disponível em: https://www.google.com/search?q=tempo+chronos+e+kairos&oq=tempo+cronos+e+&aqs=chrome.1.69i57j0i10l2j0i22i30l2.4233j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em 25 de junho de 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estud. psicol.** (Natal) [online]. 2007, vol.12, n.2, pp.159-168. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000200008. Acesso em: 22 jan. 2020.

PINA, Fernanda, *et. al*. Adoção de *m-learning* no ensino superior: o ponto de vista dos professores. **Revista REAd**. Porto Alegre, Edição 84 - N° 2 – Maio / Agosto 2016 – p. 279-306. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112016000200279. Acesso em 02 de novembro de 2020.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2010, p. 97-118.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf. Acesso em 10 de abril de 2020.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.** São Paulo: TRIOM, 2003.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHELLE. ***Produire as vie****: autoformation et autobiographie.* Québec: Edilig, 1983.

PINTO, Michelle Silva. **O Clube da Leitura na Biblioteca Escolar**: a construção de novos sentidos, em situação de leitura compartilhada, por crianças em processo de alfabetização. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – UFMA. São Luís: 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (orgs.). **A aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

PORTO, Cristiane, OLIVEIRA, Kaio Eduardo, CHAGAS, Alexandre (orgs.). ***WhatsApp* e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. Disponível em: http://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204.pdf. Acesso em novembro de 2020.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682. Acesso em 12 de dezembro de 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. São Paulo: Graf. FE, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al*. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João, 2015, p. 51-74.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Correspondência.** Belo Horizonte, 2004.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 33-52.

REIS, Clayton Washington. **A atividade principal e a velhice**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3010. Acesso em: 13 de janeiro de 2020.

REIS, Clayton Washington; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A velhice sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MARTINS. Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 293-318.

REY, Fernando Luis González. *El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje*. *In*: TIBALLI, Eliandra F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (org.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 75-86.

RIBEIRO, Alina do Rocio Pacheco e Silva. **Alfabetização**: o Estado da Arte em periódicos científicos (1987-2008). 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, de Educação, Campinas, SP, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251208. Acesso em 15 de fevereiro 2020.

RIBEIRO, Fernando Fidelis. **Uma escalada sinuosa pelo terreno das narrativas (auto)biográficas em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação. *In*: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu (MG), **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-2061-int.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

RIOS, Camila Fernanda Moro. **O trabalho como atividade principal na vida adulta: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural.** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/41850. Acesso 23 de fevereiro de 2020.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria Da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Porto de Galinhas, PE, **Anais eletrônicos...,** Porto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; THERRIEN, Jacques. **A aprendizagem da docência e o processo de formação continuada no contexto do PIBID**. VI ENFORSUP- I INTERFOR, Brasília, 2016.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualidade e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**,v.15, n.2, 2014, 44-60. Disponível em: https://doi.org/10.26512/les.v15i2.7561. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

SACRISTÁN, Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. *In*: SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 17-69.

SANCHEZ VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Paz e Terra, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa**. Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: 2010.

SANTOS, Cláudio Felix dos. Praticismo e conhecimento na educação popular. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 11, p. 157-173 jul./dez. 2011.

SANTOS, Elzanir. **Professores-estudantes e suas trajetórias: a construção de si como sujeitos da formação**. 2010a. 203f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2010a. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3301. Acesso em: 20 jan. 2020a.

SANTOS, Enoi Maria da Luz. **A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica**: significados e potencialidades. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4091. Acesso em 15 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). *In*: SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 425-452.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação,** [S. l.], v. 7, p. 38–46, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9202/6622. Acesso em: 3 jan. 2021.

SELLI, Maribel Susane; AXT, Margarete. **Docência dialógica na formação de professores**. Disponível em: http://docplayer.com.br/114574253-Docencia-dialogica-na-formacao-de-professores.html. Acesso em 15 de fevereiro de 2021.

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. **Consolidando a alfabetização - sessenta lições:** Intervenção Pedagógica para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não estão plenamente alfabetizados. SEMED: São Luís, 2020b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1n54Le5TmEEDSiL2d-5bo9L7ZKOcGGRF7/view. Acesso em 12 de novembro de 2019.

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. **O Plano de Intervenção Pedagógica – PIP São Luís no contexto do Programa Educa Mais:** Relatório - Agosto de 2017 a abril de 2020. São Luís: SEMED, 2020a.

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. **Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís**. São Luís: SEMED, 2020.

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. **Portaria Nº. 317/2016 – GAB/SEMED.** Designa servidoras para integrarem o Núcleo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. SEMED: São Luís, 2016.

SERRALHA, F. Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *In*: **Escola Moderna** - MEM, n.º 35 (5.ª série), (5-47). Lisboa: Movimento da Escola Moderna, 2009. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

SHIROMA, O. E *et al*. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

SILVEIRA, Marla de Ribamar Silva. **Nas entranhas do Bumba meu boi**: Políticas e Estratégias para botar o Boi de Leonardo na rua. 2014. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em: http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/58.Acesso em 10 fev. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial de escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Amanda Cibele. **A aprendizagem do adulto em produções bibliográficas nacionais**: contribuições para a formação de professores. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: https://locus.ufv.br//handle/123456789/24523. Acesso em: 22 jan. 2020.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.5, n.13, p.151-171, jan./abr. 2020.

SOBRAL, A. U. **As Relações entre texto, discurso e êgnero: uma análise ilustrativa.** Revista Intercâmbio, v. 17, 2008, p.1-14,. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3570. Acesso em: 18 de fevereiro 2019.

SOBRAL, A. U. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda**. 2005. 325 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13715. Acesso em: 26 de novembro de 2019.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6515. Acesso em: 18 de fevereiro 2019.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD**. Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006. Acesos em: 28 de fevereiro 2020.

TAMURA, Ana Lúcia Hermosilla. **Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura**: implicações na formação leitora de seus alunos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153161/tamura_alh_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesos em 18 de fevereiro de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modos de ser e de fazer-se professor. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2011. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br. Acesso em: 15 de março de 2019.

THERRIEN, J. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. *In*: CAVALCANTE, M.M.D.; SALES, J.A.M.; FARIAS, I.M.S.; LIMA, M.S.L. (Org.). **Didática e a prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2014, v. 4, p. 115-126.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática da racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In*: Cristina d'Ávila; Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. 1 ed. Campinas: Papirus, 2012, v. 1, p. 109-132.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75. Acesso em 10 de março de 2020.

THERRIEN, Jacques; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 38. n.3 . p. 619-630. set./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9266. Acesso em 10 de março de 2020.

VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba,

v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

VARGAS, Adriana. **Modalidade de aprendizagem do professor de educação básica** - educação especial numa perspectiva metacognitiva de formação continuada. 2017. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/000063/000063d8.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. **Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho**. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em educação: subsídios. Rio de janeiro: ANPEd, 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. **Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho**. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em educação: subsídios. Rio de janeiro: ANPEd, 2019.

VIEIRA, Hamilton Perninck. **Saberes da docência universitária e ciclo gnosiológico em Paulo Freire**: tessituras a partir da pós-graduação em educação. 2020. 386f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade estadual do Ceará. Fortaleza, CE, 2020.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012, p.103-117.

VOLÓCHINOV, Valentin N. A construção da enunciação. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro&João, 2013, p. 157-188.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**.** São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, L. S. *El problema de la edade*. *In*: VYGOTSKI, L. S. ***Paidologia del adolescente. Problemas de la psicología infantil.*** Madrid: Machado Libros, 2012, p. 251-276. *Obras Escogidas* IV.

VYGOTSKI, L. S*. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In*: VYGOTSKI, L. S. ***Pensamiento y linguaje****.* Obras Escogidas II. Madrid: Aprendizaje, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: 2001.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está convidado a participar da pesquisa intitulada **AUTOFORMAÇÃO COOPERADA E APRENDIZAGEM AO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: implicações para o desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental,** de responsabilidade da pesquisadora Edith Maria Batista Ferreira, que objetiva compreender os elementos fundantes do processo de autoformação para a aprendizagem ao ensino da linguagem escrita na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no contexto do Observatório das Práticas de Linguagem no município de São Luís-MA e suas implicações para o desenvolvimento profissional. Justifica-se a realização da mesma por sua relevância pessoal, profissional, educacional, acadêmica/científica, política e social, promovendo reflexões acerca da formação do(a) professor(a) docente.

O aceite permitirá você participar dos Encontros Dialógicos de Autoformação, com dia e horário previstos em concordância com a sua disponibilidade. Os encontros durarão aproximadamente três horas e o conteúdo será gravado no intuito de garantir a integridade das informações prestadas em relação a sua participação.

Compreendemos que toda a pesquisa traz algum tipo de risco (Resoluções nº466/2012 e nº 510/2016), conforme a natureza de cada investigação, que poderão ser físicos e/ou psicológico. Esclarecemos que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da mesma e, ainda, de recusar-se de responder perguntas, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Declaramos que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá nenhum bônus ou compensação financeira por conta de sua participação no estudo em voga e terá o direito a uma via deste termo. Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei. Comprometemo-nos a utilizar os dados gerados nos Encontros Dialógicos de Autoformação apenas para a produção desta pesquisa que, além de sua defesa, poderá ser veiculada em eventos científicos e/ou publicações. Também importa destacar que a pesquisa trará benefícios como a notoriedade e relevância científica da pesquisa, abrindo caminhos para novas investigações que envolvam a formação de professores da Educação Básica.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais

à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

A pesquisadora informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará/UECE que objetiva assegurar a ética na realização de pesquisas com seres humanos.

Em caso de denúncia ou reclamações sobre a sua participação e sobre questões éticas deste estudo, entre em contato com o referido Comitê, sito à Av. Dr. Silas Munguba, nº 1.700, Parangaba, Fortaleza-CE, com contado telefônico em (85)3191-9918 ou pelo email cep@uece.br, funcionando de segunda a sexta-feira, nos horários de 8;00 às 17:00h. Caso seja necessário dirimir algumas dúvidas, entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Edith Maria Batista Ferreira, pelo telefone (98)99976-1022 ou por e-mail: edithribeiro75@gmail.com ou com a orientadora Prof. Doutor Jacques Therrien, pelo e-mail jacques@ufc.br

_____
Assinatura do Responsável pela Pesquisa

De posse das informações sobre a pesquisa **"AUTOFORMAÇÃO COOPERADA E APRENDIZAGEM AO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: implicações para o desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental"** concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Nome:_____

Assinatura:_____

São Luís (MA), _____ de _____ de _____.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ - CRIANÇA

O(A) Sr.(a) está convidado a participar da pesquisa intitulada **AUTOFORMAÇÃO COOPERADA E APRENDIZAGEM AO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: implicações para o desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental,** de responsabilidade da pesquisadora Edith Maria Batista Ferreira, que objetiva compreender os elementos fundantes do processo de autoformação para a aprendizagem ao ensino da linguagem escrita na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no contexto do Observatório das Práticas de Linguagem no município de São Luís-MA e suas implicações para o desenvolvimento profissional. Justifica-se a realização da mesma por sua relevância pessoal, profissional, educacional, acadêmica/científica, política e social, promovendo reflexões acerca da formação do(a) professor(a) docente.

O(A) Sr.(a) foi selecionado(a) porque seu (sua) filho (a) é aluno (a) da escola onde a pesquisa acima referida acontecerá. Sua participação não é obrigatória, não é remunerada e não implicará em gastos para o (a) senhor (a).

Compreendemos que toda a pesquisa traz algum tipo de risco (Resoluções nº466/2012 e nº 510/2016), conforme a natureza de cada investigação, que poderão ser físicos e/ou psicológico. Esclarecemos que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da mesma e, ainda, de recusar-se de responder perguntas, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Declaramos que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá nenhum bônus ou compensação financeira por conta de sua participação no estudo em voga e terá o direito a uma via deste termo. Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Comprometemo-nos a utilizar os dados gerados apenas para a produção desta pesquisa que, além de sua defesa, poderá ser veiculada em eventos científicos e/ou publicações. Também importa destacar que a pesquisa trará benefícios como a notoriedade e relevância científica da pesquisa, abrindo caminhos para novas investigações que envolvam a formação de professores da Educação Básica.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais

à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

A pesquisadora informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará/UECE que objetiva assegurar a ética na realização de pesquisas com seres humanos.

Em caso de denúncia ou reclamações sobre a sua participação e sobre questões éticas deste estudo, entre em contato com o referido Comitê, sito à Av. Dr. Silas Munguba, nº 1.700, Parangaba, Fortaleza-CE, com contado telefônico em (85)3191-9918 ou pelo email cep@uece.br, funcionando de segunda a sexta-feira, nos horários de 8;00 às 17:00h. Caso seja necessário dirimir algumas dúvidas, entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Edith Maria Batista Ferreira, pelo telefone (98)99976-1022 ou por e-mail: edithribeiro75@gmail.com ou com a orientadora Prof. Doutor Jacques Therrien, pelo e-mail jacques@ufc.br

_____

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

De posse das informações sobre a pesquisa **"AUTOFORMAÇÃO COOPERADA E APRENDIZAGEM AO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: implicações para o desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental"** concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Nome:_____

Assinatura:_____

São Luís (MA), _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a utilização de imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação na Tese de Doutorado, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, a seguir discriminado:

Ação: **TESE DE DOUTORADO**

Título da Tese: **AUTOFORMAÇÃO COOPERADA E APRENDIZAGEM AO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: implicações para o desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**

Pesquisador(a): Edith Maria Batista Ferreira

Orientador(a): Prof. Dr. Jacques Therrien

Objetivo Geral: Compreender os elementos fundantes do processo de autoformação para a aprendizagem ao ensino da linguagem escrita na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no contexto do Observatório das Práticas de Linguagem no município de São Luís-MA e suas implicações para o desenvolvimento profissional.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final da referida ação, na apresentação áudio-visual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

A pesquisadora fica autorizada a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

São Luís/MA,_____de_____de 2018.

_____

Assinatura do Participante

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ - CRIANÇA

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a utilização de imagem e voz de meu(minha) filho(a), em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação na Tese de Doutorado, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, a seguir discriminado:

Ação: **TESE DE DOUTORADO**

Título da Tese: **AUTOFORMAÇÃO COOPERADA E APRENDIZAGEM AO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: implicações para o desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**

Pesquisador(a): Edith Maria Batista Ferreira

Orientador(a): Prof. Dr. Jacques Therrien

Objetivo Geral: Compreender os elementos fundantes do processo de autoformação para a aprendizagem ao ensino da linguagem escrita na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no contexto do Observatório das Práticas de Linguagem no município de São Luís-MA e suas implicações para o desenvolvimento profissional.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final da referida ação, na apresentação áudio-visual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

A pesquisadora fica autorizada a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

São Luís/MA,_____de_____de 2018.

_____

Assinatura do Participante

Nome:_____

RG.:_____ CPF:_____

Telefone: ( ) _____Celular: ( ) _____

Endereço: _____

APÊNDICE C - QUADRO SÍNTESE: ACHADOS ESTADO DA QUESTÃO

DESCRITOR 1 – AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR/DOCENTE

DISSERTAÇÕES (BDTD/CAPES)

Nº	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO	METODOLOGIA	OBJETIVO
01	Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar	BENINI, Maria Magalia Giacomini	Universidade Federal de Santa Maria (RS)	2006	Método qualitativo, através das Histórias de Vida	O trabalho mobilizou-se acerca do processo de formação e autoformação do professor universitário.
02	As histórias de vida na formação docente universitária	GONDIM, Gizelle Honorato Pinheiro	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2008	Pesquisa qualitativa com olhar fenomenológico; histórias de vida	Problematizar o complexo processo de formação do professor universitário no Brasil.
03	A escrita das Memórias no PEC: usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador	PEREIRA, Juliana Abilio	Universidade de São Paulo	2010	Autobiografia, Histórias de vida	Esta pesquisa investiga a compreensão do professor-orientador sobre as contribuições da escrita autobiográfica no processo de autoformação docente, em programa especial de formação de professores.
04	Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor'	TEIXEIRA, Francisca dos Santos.	Universidade Federal do Piauí	2011	Estudo qualitativo, pesquisa narrativa	Investigar como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, analisando as implicações desse processo na construção da prática pedagógica que desenvolve no espaço da escola pública.
05	Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda	LOPES, Carine Winck	Universidade Federal do Rio Grande do Sul SC	2012	Entrevista compreensiva	Trata-se de estudo sobre o fenômeno da literatura de autoajuda que consta entre as práticas de leitura de autoformação de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
06	Ludopoiese e humanescência no educador infantil.	COSTA, Massilde Martins da	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2012	Natureza qualitativa - Pesquisa ação existencial	Escrever e analisar como as vivências humanescentes contribuem e se evidenciam no educador infantil na sua forma de ser, no conviver e na sua prática pedagógica.

07	Canto coral em projetos sociais	JUNGES, Fernanda	Universidade Federal de Santa Maria/RS	2013	Metodologia da HO, Narrativas	Expor a trajetória formativa de uma professora e sua atuação como regente/educadora.
08	O sujeito professor e sua trajetória (auto) biográfica para o processo de inclusão digital na escola	GADELHA, Alex Carlos.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró	2013	Método (auto) biográfico Pesquisa-formação	Pensar o sujeito professor em sua trajetória (auto) biográfica para a prática de inclusão digital na Escola.
09	A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades	SANTOS, Enoi Maria da Luz	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS)	2013	Pesquisa Qualitativa	Investigar como ocorre o processo de autoformação de professores do ensino técnico-profissional, tomando como referente o espaço do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)/Campus de Picos.
10	Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	ALMEIDA, Valeska Carvalho de	Universidade Federal de Viçosa - MG	2015	Abordagem de cunho qualitativo, baseada na História de Vida	Compreender e analisar os percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes formadores que atuam como coordenadores de área de conhecimento no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tendo em vista elucidar a sua constituição como docente formador.
11	A constituição de espaços educadores sustentáveis: diálogos com o programa PIBID UNIVALI'	STEUCK, Eliane Renata.	Universidade do Vale do Itajaí (SC)	2016	Abordagem qualitativa	Analisar o processo de formação de professores em Educação Ambiental (EA), em um Subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID UNIVALI, no sentido de compreender as implicações das dimensões política, ética e estética, dessa formação, para o processo de transição e constituição de uma escola da rede pública municipal em um espaço educador sustentável.
12	A formação e a autoformação de professores de matemática:	OLIVEIRA, Edmilson de	Pontifícia Universidade Católica do	2016	Estudo de natureza qualitativa. Estudo de caso	Analisar a formação e a autoformação de professores de Matemática e as implicações em sua prática docente.

	implicações na prática pedagógica		Rio Grande do Sul			
13	O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de História	FARIA, Gabriel Duarte	Universidade Federal de Viçosa (MG)	2017	Pesquisa qualitativa - Narrativas (auto)biográficas e as histórias de vida.	Investigar o livro didático como elemento que atua na autoformação do professor, partindo do pressuposto de que ele é um recurso que pode conduzir os docentes em seus próprios processos formativos.
14	Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho	LAPA, Bárbara Castro	Instituto Federal do Amazonas	2017	História de vida	Compreender os sentidos de trabalho no discurso de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM como fundamento para uma proposta de autoformação.
15	Narrativa docente: práticas inclusivas com alunos síndrome de *down* na escola básica'	AQUINO, Shirleyanne Santos	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró	2017	Método (auto)biográfico	Identificar, a partir das narrativas docentes, as práticas pedagógicas, a alunos Síndrome de Down na perspectiva inclusiva.
16	Uma escalada sinuosa pelo terreno das narrativas (auto)biográficas em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação'	RIBEIRO, Fernando Fidelis	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2017	Pesquisa qualitativa, histórias de vida	Buscar, na trilha das incertezas e das contingências, respostas que possibilitem (re)conhecer a minha (re)constituição como professor de temas de interesse em ciências da natureza de alunos/as com altas habilidades/superdotação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação do município de Campo Grande/MS - NAAH/S-CG.
17	O bom professor alfabetizador: identificando pistas e (des)construindo olhares	RODRIGUES, Marcelle Pereira.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2017	Perspectiva qualitativa de pesquisa, apoia-se em uma abordagem exploratório-descritiva	Desvelar aspectos que compõe o que se entende por bom professor alfabetizador na perspectiva do próprio alfabetizador.

18	Os reflexos da formação continuada nas práticas de professores de geografia: uma análise do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio	NASCIMENTO, Augusto Cesar do	Universidade Estadual Vale do Acaraú Sobral	2017	Pesquisa qualitativa - Estudo de Caso	Analisar os reflexos da formação continuada nas práticas de professores de geografia de três escolas públicas de Ensino Médio do município de Massapê (CE).
19	Percursos formativos, corpo e processos de criação na formação de um profissional docente'	PEDROSO, Margareth	Universidade Estadual de Campinas	2018	Pesquisa qualitativa/ pesquisa-ação,	Identificar possibilidades para a formação e autoformação do profissional docente da Educação Básica, amparadas nos estudos do corpo e nos processos criativos em direção a uma Educação Integral desse profissional docente.
20	Tecnologia, autoformação docente e prática	NEVES, Douglas Francisco de Mello.	Universidade Estadual do RJ	2018	Abordagem quali-quantitativa	Produzir conhecimento sobre o uso e a presença das tecnologias digitais nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro, identificando e mapeando recursos gratuitos disponíveis na Web e redes de apoio acessíveis que poderiam ser usados pelo docente.
21	Devir de um professor pelas veredas da Educomunicação: narrativa autoetnográfica	CAMARGO, André Luiz Rodrigues de	Universidade Federal de São Carlos	2018	Autoetnografia	Relatar e refletir sobre a transformação e o desvelamento do professor-pesquisador, em sua atuação cotidiana profissional e pessoa.
22	A experimentação em Ciências co-criada com professores: uma experiência na pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas	RODRIGUES, Ana de Fatima Padilha.	Universidade Federal do Rio Grande, Santo Antônio da Patrulha (RS)	2019	Pesquisa-ação, numa abordagem crítico-colaborativa	Constituir um produto educacional sobre as atividades experimentais, a partir da emergência de aspectos teórico-práticos, em forma de relatos de experiência, de um processo coletivo de formação de professores.

Fonte: Elaboração própria (2020).

DESCRITOR 1 – AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR/DOCENTE

TESES (BDTD/CAPES)

Nº	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO	METODOLOGIA	OBJETIVO
01	Professores-estudantes e suas trajetórias: a construção de si como sujeitos da formação	SANTOS, Elzanir	Universidade Federal do Ceará – UFC	2010	Pesquisa autobiográfica, com uso dos ateliês biográficos	Analisar a constituição de professores-estudantes como sujeitos da sua formação, em face dos processos formativos delineados ao longo de suas vidas.
02	Artesania da cena teatral contemporânea: trabalho imaginativo e autoformação	QUINTO, Maria Edneia Gonçalves	Universidade Federal do Ceará – UFC	2012	Etnopesquisa crítica	Investigar as dimensões autoformativas da artesania da cena teatral evocadas pelos artistas com base na convivência direta com os códigos teatrais.
03	Autoformação docente à luz do pensamento complexo	ARONE, Mariangelica.	Universidade Nove de Julho (SP),	2014	Pesquisa de campo e bibliográfica	Compreender e interpretar como os professores investigados percebem o papel da autoformação, exercida na sua experiência singular, enquanto ferramentas de seus processos de aprendizagem.
04	Cartografias experienciais de formadores de professores de matemática: consciência de si e autoformação	BELO, Edileusa do Socorro Valente	Universidade Federal do Pará, Belém	2018	Pesquisa narrativa	Investigar experiências de formadores de professores de matemática, buscando compreender processos autoformativos produzidos pelos formadores a partir da reflexão sobre suas experiências.

Fonte: Elaboração própria (2020).

DESCRITOR 1 – AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR/DOCENTE

PERIÓDICO (PORTAL CAPES/RBA/RBPAB)

Nº	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	ANO	METODOLOGIA	OBJETIVO
01	Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores	CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; MARTINEZ, Carmem Lídia Pires	Ciência & Educação (Bauru),	2005	Pesquisa Qualitativa.	Analisar a reflexão sobre a prática de avaliação realizada por professores de Ciências de uma escola estadual de educação básica, durante os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).
02	Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de língua inglesa	ALIANÇA, Priscila Seabra	HOLOS, Ano 27, Vol 4	2011	Pesquisa autobiográfica.	Estabelecer relações entre a pesquisa autobiográfica e a autoformação crítica de professores de Língua Inglesa.
03	Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores	SÜSSEKIND, Maria Luiza; LONTRA, Viviane	Roteiro, 01	March 2016	Narrativas do cotidiano (Certeau).	(Com)Partilhar resultados de nossas pesquisas que, dentre diversos objetivos, pretende desinvisibilizar, na formação docente, “o que acontece” (PAIS, 2003, p. 28-29) cotidianamente e de forma permanente, indo além dos documentos curriculares, estruturas sociais e modos fixos de pesquisá-los, como forma de dar potência às nossas redes de conhecimentos e subjetividades, superando um modo monocultor de entender os reconhecimentos e diferenças.
04	Escritas de mim: narrativas e a autoformação docente	CARVALHO, Deise Cristina; TASSONI, Elvira Cristina Martins	ECCOS	2017	Narrativa.	Investigar o processo reflexivo-formativo de uma das autoras, como movimento potencializador do desenvolvimento pessoal e profissional docente.
05	A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar	FELTRIN, Tascieli ; BATISTA, Natália Lampert; BECKER,	Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	01 May 2018	Autobiografia.	Refletir sobre os processos de constituição do ser docente, por um viés autobiográfico, com base em experiências vivenciadas em sala de aula.

		SPODE, Elsbeth Léia				
06	Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos de uma alfabetizadora	DOLWITSCH, Julia Bolssoni; ANTUNES Helenise Sangoi	RBPAB v.03, n.9	2018	Método (auto)biográfico.	Compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, os percursos formativos de uma alfabetizadora, no interior do Rio Grande do Sul, permeando suas experiências em relação à escolha profissional, aos primeiros anos na docência e às memórias sobre a profissão.
07	Possibilidades de autoformação docente em uma jornada narrativa	BRIAO, Gabriela Felix	RBPAB v. 4, n. 10	2019	Narrativa autobiográbfica.	Tecer considerações sobre uma jornada narrativa, de uma professora de matemática e formadora de professores, recentemente trilhada pela autora, em sua pesquisa de doutoramento.

Fonte: Elaboração própria (2020).

DESCRITOR 1 – AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR/DOCENTE

TRABALHOS COMPLETOS/EVENTOS (ANPEd)

Nº	TÍTULO	AUTOR	REUNIÃO	ANO	METODOLOGIA	OBJETIVO
01	A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita	LOPES, Rodrigo Alberto; MOLINA, Rosane Maria Kreusburg	35ª – UFPE COMUNICAÇÃO ORAL	2012	Autoetnografia - Narrativa autobiográfica de formação.	Compreender de que modo um professor de Educação Física principiante que construiu sua identidade em cultura diferente da experienciada na zona rural, constrói a sua docência neste contexto, tomando como base o seu percurso formativo e o processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) orientado pelos princípios da Educação do Campo.
02	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação	LOSS, Adriana Salete	37ª - UFSC COMUNICAÇÃO ORAL	2015	Pesquisa-formação.	Identificar as contribuições da autoformação para a profissão do ser educador.

Fonte: Elaboração própria (2020).

DESCRITOR 2 – APRENDIZAGEM DO PROFESSOR/ADULTO PROFESSOR

DISSERTAÇÕES (BDTD/CAPES)

Nº	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA
01	A aprendizagem de professores na pós-graduação: três estudos de caso	EGLER Valdívia de Lima Pires	UNIVERSIDA DE DE BRASÍLIA	2013	Compreender a aprendizagem de professores na pós-graduação, com foco na aprendizagem criativa.	Epistemologia Qualitativa na perspectiva histórico-cultural. Método: Estudo de caso.
02	Convergências entre o contexto sócio-histórico-cultural e a aprendizagem do adulto	MORALES, Renata Santos de	Centro Universitário Ritter dos Reis – Porto Alegre	2014	O estudo propõe uma investigação sobre convergências entre o contexto sócio-histórico-cultural de sujeitos adultos que se encontram em período adiantado de suas vidas com relação à escolaridade e às suas capacidades para a aprendizagem formal.	Paradigma interpretativo, qualitativa e de viés etnográfico. Três estudos de caso.
03	Modalidade de aprendizagem do professor de educação básica - educação especial numa perspectiva metacognitiva de formação continuada	VARGAS, Adriana	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2017	Interpretar a modalidade de aprendizagem de professores de uma escola de Educação Básica / Educação Especial participante de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva.	Abordagem qualitativa. Fundamenta-se na fenomenologia hermenêutica
04	A aprendizagem do adulto em produções bibliográficas nacionais: contribuições para a formação de professores	SOARES, Amanda Cibele	Universidade Federal de Viçosa - MG	2018	Analisar como a aprendizagem do jovem e adulto vem sendo abordada em produções acadêmicas do campo de formação de professores.	Pesquisa de natureza qualitativa metodologia - Pesquisa Bibliográfica (2000 ao ano 2016).

Fonte: Elaboração própria (2020).

DESCRITOR 2 – APRENDIZAGEM DO PROFESSOR/ADULTO PROFESSOR

TESES (BDTD/CAPES)

Nº	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA
01	Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da Lesson Study	BEZERRA, Renata Camacho	Universidade Estadual Paulista	2017	Compreender como professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental aprendem e quais os indícios de desenvolvimento profissional no contexto da Lesson Study.	Pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa.

Fonte: Elaboração própria (2020).

DESCRITOR 2 – APRENDIZAGEM DO PROFESSOR/ADULTO PROFESSOR

ARTIGO PORTAL PERIÓDICO CAPES

Nº	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA
01	CARACTERÍSTICAS DO APRENDIZADO DO ADULTO	FILHO, Antonio Pazin	Medicina, Ribeirão Preto.	2007	Discutir as características particulares do adulto no processo de aprendizagem.	Teórico
02	A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional	PIMENTEL, Alessandra	Estudos de Psicologia.	2007	divulgar a aprendizagem experiencial a pesquisadores e profissionais interessados no tema do desenvolvimento profissional	Teórico
03	Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de Pedagogia	PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; REBOLO, Flavinês.	Interfaces da Educação.	2013	Identificar elementos que contribuem para o processo de aprendizagem da docência, bem como favorecer a formação de professores.	Pesquisa-formação Narrativas autobiográficas
04	Aprendizagem do professor: uma leitura possível	BOAS, Jamille Vilas; BARBOSA, Jonei Cerqueira	Ciênc. Educ., Bauru, v. 22.	2016	Revisitar o conceito de aprendizagem do professor à luz dos estudos de Jean Lave e Etienne Wenger.	Trabalho teórico

Fonte: Elaboração própria (2020).

DESCRITOR 2 – APRENDIZAGEM DO PROFESSOR/ADULTO PROFESSOR

REUNIÃO NACIONAL – ANPEd

Nº	TÍTULO	AUTOR	EVENTO	ANO	METODOLOGIA	OBJETIVO
01	Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação	RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues	29ª ANPEd	2006	Pesquisa-intervenção pautada no referencial construtivo-colaborativo.	Contribuir para a reflexão sobre a formação continuada de professores.
02	Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível	ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria Da Conceição Carrilho de	35ª ANPEd	2012	Abordagem qualitativa.	Apresentar nossa compreensão sobre os processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, construir noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade.
03	Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez	HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari; BOLZAN, Doris Pires Vargas	37ª ANPEd	2015	Abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural. Narrativas de professores.	Compreender como se dá a aprendizagem docente de professores alfabetizadores atuantes com aprendizes surdos.
04	Aprendizagem compartilhada da ação docente	NÖRNBERG, Marta; CAVA, Patrícia Pereira	37ª ANPEd	2015	Fenomenologia e teve como suporte teórico-metodológico os estudos da hermenêutica.	Identificar e entender que aprendizados se constituem da/na interação decorrente da ação pedagógica que se estabelece entre a professora de anos iniciais, a estagiária do curso de Pedagogia e as crianças.

Fonte: Elaboração própria (2020).

APÊNDICE D - ATELIÊ ESCRITA - REFLEXIVA E DIALÓGICA

Memória Fotográfica

“Será que dentro da gente
também somos
flor e borboleta?
Será que podemos voar
montados nas palavras,
nas linhas onde se escreve
um bordado?
Até onde um fio
que se desdobra
em outro pode levar?”
(Roseana Murray)

APÊNDICE E - PLANO DE AUTOFORMAÇÃO COLETIVO

PLANO DE FORMAÇÃO OBSERVATÓRIO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

NÚCLEO DE PESQUISA: UEB BUMBA MEU BOI

São Luís
2019

1 APRESENTAÇÃO

Temos refletido ultimamente sobre a situação da escrita na escola básica brasileira e nos espanta, sobremaneira, que crianças, jovens e adultos pertencentes a uma sociedade grafocêntrica, isto é, contexto aonde a escrita circula nas mais variadas formas e cujo contato com esse objeto cultural acontece muito antes da entrada na escola, apresentem pouca ou insuficiente habilidade em seu uso escolar e cotidiano. As justificativas para essa realidade recaem, muitas vezes, sobre os alunos (carência cultural), a ausência ou precariedade da formação docente e a inexistência de políticas públicas consistentes com esse foco.

No intuito de fazer frente à essa problemática, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Leitura e Escrita numa Perspectiva Dialógica (GLEPDIAL), vinculado ao Departamento de Educação I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, vem, desde 2012, envidando esforços para contribuir com a melhoria desse quadro no estado do Maranhão.

Dentre as muitas ações está a criação, em 2016, do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita (OPLE), projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. O OPLE é um espaço coletivo de observação-reflexão-ação que tem por objetivo desenvolver observação acerca das práticas de linguagem que se efetivam no trabalho com a leitura e a escrita na escola de educação infantil e no Ciclo de Alfabetização e intervir no processo de ensino por meio da pesquisa-ação.

A UEB Agostinho Vasconcelos integra o OPLE constituindo-se um Núcleo de Pesquisa em 2017, quando teve início o processo de observação participante. Em 2018 as ações de formação permanente começaram, conforme apresentamos neste Plano de Formação.

2 JUSTIFICATIVA

A alfabetização continua se apresentando como um desafio presente no cenário educacional brasileiro, exigindo ações que promovam mudanças efetivas. Entre as medidas urgentes a serem tomadas estão: investimento na formação inicial e continuada de professores/as, melhoria das condições de trabalho de professores/as e valorização da carreira do magistério.

Dentre os estados brasileiros que mais têm padecido com essa problemática encontra-se o Maranhão, cujos dados do IBGE (2016) indicam que 16,7% da população não sabe ler e nem escrever, o que confere ao estado a segunda posição no *ranking* nacional. A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, 2016) indicou que 77,3% das crianças se encontram com níveis insuficientes de leitura e na escrita este índice é de 59,93%, o que revela que a grande maioria das crianças maranhenses matriculadas em escolas públicas têm dificuldades de interpretar e produzir textos. Quando passamos para os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (BRASIL, 2017) o resultado é ainda mais preocupante, visto que além do estado não ter alcançado o resultado esperado nos anos iniciais do ensino fundamental (nota 4,9), ainda teve desempenho inferior ao obtido na última avaliação.

Diante deste cenário é urgente o investimento na formação docente que conceba a linguagem escrita como discurso. Não uma formação prescritiva, pensada de fora para dentro da escola com o propósito de instrumentalizar o/a professor/a com um conjunto de técnicas a serem implementadas junto às crianças. Mas, uma formação que tome o/a professor/a como centro do processo formativo, que o perceba como sujeito aprendente, crítico e reflexivo na relação com os pares, contribuindo sobremaneira para o seu desenvolvimento profissional, como concebemos no Observatório das Práticas de Leitura e Escrita.

3 OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Contribuir com o processo de formação permanente de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a favorecer mudanças nas práticas pedagógicas voltadas para a apropriação da linguagem escrita numa perspectiva discursiva e emancipatória e promover a aprendizagem das crianças.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento humano e suas interfaces com a escola e a universidade.
- Discutir os sentidos atribuídos à formação docente.

- Refletir sobre sua trajetória de formação, identificando “acontecimentos” importantes que marcaram sua história de vida e de formação.
- Reconhecer os saberes aprendidos nas experiências de vida e de formação e como eles refletem na forma de ensinar a leitura e a escrita.
- Discutir sobre o sentido de criatividade e de atividade à luz da Teoria Histórico Cultural.
- Identificar aspectos importantes que devem ser garantidos no planejamento de uma aula de leitura e de escrita que considerem a perspectiva “criativa” da Teoria Histórico Cultural.
- Discutir o papel da biblioteca na formação de leitores e produtores de textos.
- Planejar o funcionamento da biblioteca Aluísio de Azevedo, definindo calendário e responsabilidades.
- Fundar e organizar o funcionamento do Clube de Leitores envolvendo crianças e professores.
- Discutir o sentido da escrita de um livro no processo de autoformação.
- Planejar a escrita do livro Memórias da Autoformação, definindo sua estrutura e o processo de escrita colaborativa.
- Refletir sobre como temos ensinado o ato de ler e de escrever às nossas crianças e a concepção de leitura e de escrita que embasa nosso fazer pedagógico.
- Estabelecer diferenças entre ler e dizer, identificando as implicações para a organização do trabalho didático.
- Discutir elementos necessários para o planejamento de boas situações de aprendizagem de leitura e de escrita.
- Discutir sobre a relevância do projeto de trabalho para que as crianças se engajem em seu próprio aprendizado da leitura e da escrita, conferindo sentido ao que é estudado na escola.
- Planejar, executar e avaliar o projeto de leitura e de escrita, considerando interesses e necessidades das crianças.
- Identificar os impactos da autoformação sobre o processo de aprendizagem da docência para o ensino da linguagem escrita.
- Socializar as aprendizagens construídas e consolidadas no processo de autoformação vivido na UEB Agostinho Vasconcelos.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O Plano de Formação de Professores/as sustenta-se nos seguintes pilares epistemológicos:

- A Formação é concebida numa perspectiva experiencial, portanto, é

> [...] fenômeno que se configura numa *experiência* profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações (MACEDO, 2010, p. 21)

- A formação deve tomar o/a professor/a como centro do processo formativo, percebendo-o como sujeito aprendente, crítico e reflexivo na relação com os pares, contribuindo sobremaneira para o seu desenvolvimento profissional.
- "A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas" (PLACCO; SOUZA, 2006, p.17).
- Aprender "[...] envolve subjetividade, memória, metacognição, a história de vida pessoal e profissional, amalgamadas nos e pelos saberes e experiências vividas pelos professores em sua formação docente" (PLACCO; SOUZA, 2006, p.21).
- O processo formativo precisa ser pensado do ponto de vista do aprendente. Para

> [...] Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas. (JOSSO, 2004, p.38)

- A escrita de si ocupa espaço privilegiado no processo formativo, visto que a narrativa produz sentido à experiência vivida. As narrativas de formação são constituídas pelas recordações-referências (JOSSO, 2004) que não apenas contam o que a vida lhes ensinou, mas sobretudo, o que aprendeu com as circunstâncias da vida.
- A alfabetização é concebida como processo discursivo, como forma de interação com o outro, portanto,

> [...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita (SMOLKA, 1993, p.63).

- A leitura e a escrita precisam ser apresentadas em sala de aula a partir do contato com enunciações concretas que, segundo Bakhtin (2011), somente são possíveis de serem criadas por meio dos gêneros discursivos, definidos como "[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem." (BAKHTIN, 2011, p.268).
- A escrita produzida na escola não é apenas para ser corrigida pelo/a professor/a, mas para uso verdadeiro da interação com o outro; havendo um esforço para explicitar suas ideias no papel, as crianças vão experienciando e apreendendo as normas da língua. "[...] a escrita começa a constituir modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas" (SMOLKA, 1993, p.102).
- É preciso que a criança não somente esteja exposta a escrita, mas faça uso constante. De acordo com Bajard (2007, p.105):

> É imprescindível – desde as primeiras descobertas feitas por meio do dédalo dos níveis da língua escrita – convidar a criança a escrever [...] sem esperar qualquer domínio como pré-requisito. É apenas através da produção de texto que se realiza plenamente a apropriação da língua escrita. Saber ler é uma riqueza, saber escrever é um poder. A necessidade de escrever é um ato de apropriação da cultura em geral e da língua escrita em particular, pelo qual a criança reinveste suas descobertas.

- O/a professor/a em sala de aula é o responsável em fomentar práticas de leitura e escrita que contemplem a sua dimensão dialógica, transformando a aula em um espaço interativo. Ele/a precisa se colocar na posição de interlocutor/a das crianças, especialmente daquelas que se encontram no processo inicial de aprender a ler e escrever, e perceber que não se trata apenas de ensinar a dominar o sistema linguístico, especificamente a relação grafo-fonêmica, ou de treinar a escrita através da cópia, da ortografia, da caligrafia, mas de praticar a leitura e a escrita, tornar sua aprendizagem possível, fazê-la funcionar como interação e interlocução na sala de aula, experenciando-a nas suas várias possibilidades.
- O/a professor/a precisa ser visto/a pelos/as alunos/as como um leitor/a e produtor/a de textos experiente, ou seja, como alguém que torna evidente o seu interesse em ler e escrever, que compartilha os seus atos de leitura e escrita, que faz da leitura e da escrita uma prática social e cultural.

5 CRONOGRAMA

DATA	TEMÁTICA	CONTEÚDOS	Carga Horária
10/03/2018	LEITURA, ESCRITA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: caminhos compartilhados entre escola, família e universidade	Linguagem escrita e desenvolvimento humano Parceria escola e universidade. Projeto de Pesquisa Observatório das práticas de leitura e escrita	10h
18 e 19/02/2019	CriAtividade na formação de leitores e produtores de texto Formação e Aprendizagem	O que é criatividade à luz da Teoria Histórico-Cultural Planejamento de uma aula de leitura criativa Principais aprendizagens para o ensino da leitura e escrita	10h
04/05/2019	A Biblioteca como espaço de formação de leitores	História de Leitura Acervo e mediação de leitura Registro da prática	10h
25/05/2019	A Biblioteca como espaço de formação de leitores	o papel da biblioteca na formação de leitores. Funcionamento da biblioteca Aluísio de Azevedo Clube de Leitores	10h
15/06/2019	Leitura: o encontro com o texto	Concepção de leitura Diferenças entre ler e dizer	10h
27/06/2019	**REUNIÃO LIVRO** Escrever, Inscrever-se, Autorizar-se	Produção do livro – Memórias do Observatório Autoria no processo de escrita	4h
Julho/2019	**FÉRIAS**		
02/08/2019	Projeto de Leitura e de Escrita	Por que trabalhar com projetos? Estrutura e planejamento	4h
17/08/2019	Leitura: o encontro com o texto	Planejamento de aula de leitura	10h
14/09/2019	Produção de textos	Concepção de escrita Processo de escrita de um texto Gêneros do Discurso	40h
05/10/2019	Produção e Revisão de Textos	Planejamento de aula de escrita O que é e como se faz	10h

12/12/2019	Balanço das Aprendizagens	O que aprendemos? O que mudou em nossa prática?	10h
21/01/2020	Projetos de Leitura e escrita	Festa Literária: encerramentos dos projetos didáticos	4h
Agosto/2019 – Fevereiro/2020	Escrita de artigo	Elaboração de artigo em parceria	28h
Junho/2020	LANÇAMENTO DO LIVRO		
			1160h

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL,** 16., 2007, Campinas*. Anais...* Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16. Acesso em: 21 maio 2020.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões de nossa época)

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011.

_____. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Formação de professores: movimentos de criação?** São Luís: EDUFMA, 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.

GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (orgs). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. São Paulo: Papirus, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **El desarrollo profesional del professorado de primaria**. Revista de Educación, 1, p.59-68, Universidad de Huelva, 1999.

JOLIBERT, J. et.al. **Formando crianças leitoras de texto.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.1.
JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender:** a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação,* n. 27, 2004. p. 5-24.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. Compreender/mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2006.

MILLER, Stela. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTTATTI, Maria do Rosário Longo. **Atuação de professores:** propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental. 1.ed. Araraquara, SP: JM Editora, 2003.

NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita.** Trad. Neusa Kern Hicckel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (orgs.). **A aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993

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

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguage escrito. In: **Obras escogidas***.* Madrid: Visor, 1995. v.3.

VOLOCHINOV, Valentin [Círculo de Bakhtin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PAUTAS DOS ENCONTROS DIALÓGICOS DE AUTOFORMAÇÃO ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO - NÚCLEO SÃO LUÍS

ENCONTRO DIALÓGICO DE AUTOFORMAÇÃO

DATA: 02/10/2018

TEMA: SENTIDOS DA FORMAÇÃO
Pergunta Mobilizadora: Quando uma formação faz sentido pra mim?
Objetivos:
Discutir os sentidos atribuídos à formação docente.
Estabelecer coletivamente acordos para realização do processo de autoformação (calendário, escrita reflexiva...).
Duração: 8:00 às 11h30

PAUTA

1 Boas-vindas e agradecimentos à oportunidade de trabalho em parceria.
2 Apresentação das participantes: escolha de uma palavra que me representa. Compartilhar e explicar o sentido.
3 Informar os objetivos do encontro
3 Momento literário: Leitura do livro de literatura infantil “Correspondência”, de Bartolomeu Campos de Queirós.
4 Desdobramentos:

- Entrega de cartões para que escrevam palavras que devem ser ACORDADAS nos processos formativos e aquelas que devem ADORMECER.
- Compartilhar em pequenos grupos, justificando suas escolhas. (solicitar autorização para gravar as falas).
- Apresentar síntese para o grande grupo e discutir: QUAL FORMAÇÃO DESEJAMOS VIVENCIAR COLETIVAMENTE?
- Apresentação do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita”.
- Entrega das Cartas-convite, aguardar ACEITE e presentear as participantes com um caderno para Diário de Autoformação.
- Apresentação dos Termos de Livre Consentimento e de Autorização de Imagem para assinatura (se for o caso).
- Avaliação do encontro: QUE BOM, QUE PENA, QUE TAL!

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO ESCOLA - NÚCLEO SÃO LUÍS
DATA: 10/11/2018

TEMA: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

Perguntas Mobilizadoras:
Como você se transformou na professora que é hoje? O que aconteceu de formativo ao longo de sua vida que contribuiu para a sua formação? Que situações, eventos formativos, lugares, pessoas, crenças, marcaram sua trajetória pessoal, contribuindo para a professora (alfabetizadora) que você é? Quais saberes a vida lhe ensinou? Como elas refletem no meu modo de ser e de ensinar (no Ciclo de Alfabetização)?

Objetivos:
Refletir sobre sua trajetória de formação através da construção da Linha do tempo.
Identificar "acontecimentos" importantes que marcaram a trajetória de vida e de formação das professoras.
Reconhecer os saberes aprendidos e como eles refletem na sua forma de ensinar hoje.

Duração: 8:00 às 11h30

PAUTA

1 Boas-vindas.
2 Memória do encontro anterior: levantamento do que aconteceu e como respondemos à pergunta-chave: Quando uma formação faz sentido pra mim? Registrar a síntese do coletivo.
3 Informar os objetivos do encontro
3 Momento literário: Leitura do livro de literatura infantil "Ponto a ponto", de Ana Maria machado.
4 Desdobramentos:

- Após a leitura do livro propor a continuidade das histórias, que ao longo dos tempos foram se espalhando pelo mundo. Contudo, essa história é de nossa autoria, porque tratará de como nos constituímos professoras. E assim como fez a bordadeira, também faremos nosso "bordado", uma espécie de Linha do Tempo, onde juntaremos os pontos mais relevantes de nossa história.
- Projetar no Datashow as perguntas que nos ajudarão nessa construção: Como você se transformou na professora que é hoje? O que aconteceu de formativo ao longo de sua vida que contribuiu para a sua formação? Que situações, eventos formativos, lugares, pessoas, crenças, marcaram sua trajetória pessoal, contribuindo para a professora (alfabetizadora) que você é? Quais saberes a vida lhe ensinou? Como elas refletem no meu modo de ser e de ensinar (no Clico de Alfabetização)?
- Disponibilizar papel A3, lápis de colorir, giz de cera, cola, tesouras, fitas e lãs para que construam a Linha do Tempo (colocar música de fundo).
- Socializar as produções em pequenos grupos, onde serão gravadas as falas das professoras explicando suas construções. O grupo deverá responder as seguintes perguntas para apresentar para o coletivo: Quais saberes a vida lhe

ensinou? Como elas refletem no meu modo de ser e de ensinar (no Clico de Alfabetização)?
- Finalizar o encontro falando da nossa concepção de formação: PROCESSUAL, EXPERIENCIAL, CENTRADA NO APRENDIZ-ADULTO.
- Avaliação do encontro: QUE BOM, QUE PENA, QUE TAL!

5 Materiais
- Datashow, computador, tablet, caixa de som e gravadores digitais
- Livro de literatura infantil
- Papel A3
- Lã e fitas coloridas
- Cola
- Tesouras
- Lápis comum
- Música instrumental

SEMANA PEDAGÓGICA UEB AGOSTINHO VASCONCELOS
Data: 18 e 19/02/2019

PAUTA DO ENCONTRO – 1º DIA

1 Acolhida Literária “Uma professora muito maluquinha”, de Ziraldo, editora Melhoramentos (SUGESTÃO). Entrega de cartão de boas-vindas com um chocolate para cada participante.
2 Roda de Conversa: O que é ser criativo/a? (Tempestade de ideias)
3 Discussão sobre o sentido da criatividade à luz da Teoria Histórico Cultural com uso de slides.
4 Vivência da sequência didática “Escravos de Jó” para identificação de marcas criativas no processo de planejamento da aula de leitura e escrita. (9h30)
5 Síntese sobre os momentos necessários que devem ser garantidos no planejamento de uma aula de leitura e escrita que considerem a perspectiva “criativa” da Teoria Histórico Cultural (entregar impresso)

PAUTA DO ENCONTRO – 2º DIA

1 Acolhida Literária “O homem que roubava horas”, de Daniel Munduruku e Janaina Tokitaka – Ed. Brinque-Book. Roda de conversa: O que esse livro nos faz pensar sobre a nossa relação com o tempo?
2 Retomada das Linhas do Tempo construídas no encontro anterior buscando evidenciar: EVENTOS/SITUAÇÕES FORMADORAS, SABERES ENSINADOS/APRENDIDOS; IMPLICAÇÕES PARA O MODO DE SER PROFESSORA HOJE. Apresentação de síntese do grupo.
3 Continuação da Linha do Tempo – Construção do Projeto de Formação

- Em pequenos grupos, responder aos questionamentos: Quais as principais aprendizagens sobre a linguagem escrita você considera que teve nos processos de formação vividos ao longo de sua trajetória profissional? Qual a sua melhor maneira de aprender nos processos de formação continuada? O que dificulta sua aprendizagem? O que vamos/precisamos aprender sobre linguagem escrita para ensinar melhor?
- Apresentação da síntese do grupo para o coletivo. Perceber semelhanças e diferenças.
- Definição dos temas de formação e ordem de prioridade.

4 Avaliação do encontro

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

DATA: 04/05/2019

TEMA: A Biblioteca como espaço de formação de leitores
Perguntas Mobilizadoras:
Como aconteceu o seu encontro com a palavra escrita? Como se constituiu leitor/a e produtor/a de textos? Há relação entre a forma como se alfabetizou e como ensina as crianças a ler e escrever hoje? Qual o papel da biblioteca na formação de leitores e produtores de texto?

Objetivos:

- Analisar trechos de memórias de alfabetização das professoras, procurando reconhecer indícios dessas experiências em suas práticas de formadores de leitores e produtores de textos.
- Discutir o papel da biblioteca na formação de leitores.
- Planejar o funcionamento da biblioteca Aluísio de Azevedo, definindo calendário e responsabilidades.

Duração: 8:00 às 11h30

PAUTA

MANHÃ:
8h - Acolhida literária: Livro - o encontro, de Lygia Bojunga
8h20 - Apresentação dos objetivos do encontro
8h30 – 10h00 - Roda de Conversa: Como aconteceu o nosso encontro com a palavra escrita? Como nos constituímos leitores e produtores de textos?

- Organização de um painel com fotos e trechos das narrativas de autores brasileiros sobre o seu encontro com a leitura. Nesse painel também constará a foto e uma pequena autobiografia das professoras e pesquisadoras. Deixar que apreciem e se reconheçam.
- Distribuir papel e canetinhas coloridas para que façam um breve relato sobre como ensinam as crianças a ler e escrever. Compartilhar as narrativas e discutir a partir dos questionamentos: Quais indícios demonstram como se alfabetizaram? Há relação entre a forma como se alfabetizaram e como ensinam as crianças a ler e escrever hoje?

10h – 11h - Sessão Pipoca:

- Assistir ao curta—metragem “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore” (15 minutos) e problematizar sobre a importância da leitura e da biblioteca para a formação de leitores: Que sentimentos e ideias são despertados pelo filme? Qual o papel da biblioteca na formação de leitores? O que fazer para que, assim como no filme, a biblioteca seja esse espaço vivo?
- Roda de conversa, com mediação de Michelle, sobre a Biblioteca como centro cultural da escola e determinante para a formação de leitores.
- Planejar como ficaria a rotina da biblioteca, definindo participação das turmas e responsabilidades.

11h – Apresentação do Desafio Literário: Assistir ao filme "Clube de Leitura de Jane Justin" e registrar o que sentiu a partir dele.
Avaliação do Encontro: QUE BOM, QUE PENA, QUE TAL

IMPORTANTE: Entrega do texto O mapa do tesouro, de Edson Gabriel Garcia para leitura e discussão no próximo encontro. Distribuição de novo caderno de registro, onde devem colar suas primeiras memórias.

MATERIAIS

- Cadernos de Registros
- Datashow, som e notebook
- Xerox do texto
- Papel chamex colorido
- Canetinhas

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

DATA: 25/05/2019

TEMA: A Biblioteca como espaço de formação de leitores (PARTE II)
Perguntas Mobilizadoras:
Qual o papel da biblioteca na formação de leitores e produtores de texto? Como poderíamos dinamizar o acesso das crianças à biblioteca e aos livros da UEB Agostinho Vasconcelos? Como funcionará o nosso Clube de Leitores?

Objetivos:

- Discutir o papel da biblioteca na formação de leitores.
- Planejar o funcionamento da biblioteca Aluísio de Azevedo, definindo calendário e responsabilidades.
- Fundar e organizar o funcionamento do nosso Clube de Leitores.

Duração: 8:00 às 11h30

PAUTA

MANHÃ:
8h – Deslocamento para a Biblioteca Comunitária Prazer em Ler
8h30 - Acolhida literária: Trupe Literária
9h - Apresentação dos objetivos do encontro e leitura do Registro Reflexivo (Edith Ferreira).
9h30-10h30 - Roda de Conversa: Como as Bibliotecas Comunitárias da Ilha Literária têm democratizado o acesso ao livro? Como poderíamos dinamizar o acesso das crianças à biblioteca e aos livros da UEB Agostinho Vasconcelos?

- Apresentação das experiências das Bibliotecas Comunitárias.
- Planejar como ficaria a rotina da biblioteca, definindo participação das turmas e responsabilidades.

10h30 – 11h30 – Clube de Leitores

- Roda de Conversa sobre o filme “O Clube de Leitura Jane Austin”: Quem assistiu? O que acharam? Como ele pode nos inspirar para a fundação de nosso Clube de Leitura? (Caso não tenham assistido exibir o trailer https://www.youtube.com/watch?v=RLgY-dypuxE)
- Propor para início do Clube de Leitores o livro “Uma professora muito maluquinha”.
- Avaliação do Encontro: QUE BOM, QUE PENA, QUE TAL
- Definir quem fará o próximo registro reflexivo
- Agradecimentos à equipe da Ilha Literária.

MATERIAIS

- Caderno de Registro
- Datashow, som e notebook
- Livro A professora muito maluquinha

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

DATA: 27/06/2019

TEMA: Escrever, Inscrever-se, Autorizar-se
Perguntas Mobilizadoras:
Por que escrever é inscrever-se, autorizar-se? Qual o sentido da escrita de um livro em nosso processo de autoformação? Desejamos viver essa experiência? Como esse livro deve ser escrito e estruturado?
Objetivos:

- Discutir o sentido da escrita de um livro em nosso processo de autoformação.
- Planejar a escrita do livro, definindo sua estrutura e o processo de escrita.

Duração: 10:00 às 11h30

PAUTA

MANHÃ:
10h – Acolhida literária: A moça tecelã, Marina Colassanti
10h30-11h30 - Roda de Conversa:

- Questionar: Alguém já parou para pensar e pesquisar sobre a etimologia da palavra texto? O que significa?
- Após falarem suas compreensões, apresentar a etimologia da palavra:

> Origem da palavra texto
> Vem do latim texere (construir, tecer), cujo particípio passado textus também era usado como substantivo, e significava 'maneira de tecer', ou 'coisa tecida', e ainda mais tarde, 'estrutura'. Foi só lá pelo século 14 que a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de "tecelagem ou estruturação de palavras", ou 'composição literária', e passou a ser usado em inglês, proveniente do francês antigo texte. (Fonte: https://www.dicionarioetimologico.com.br/texto/)

- Refletir sobre como o conto apresentado nos provoca a pensar sobre o processo de escrita de um livro. Problematizar: Qual o sentido da escrita de um livro em nosso processo de autoformação? E para mim? Desejamos viver essa experiência? Como esse livro deve ser escrito?
- Apresentar alguns livros que resultaram do processo de formação de professores para apreciação de sua estrutura. Falar do Livro da Vida, de Freinet
- Definir a estrutura do nosso livro e como será esse processo de escrita.
- Avaliação do encontro.

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

DATA: 15/06/2019

TEMA: Leitura: o encontro com o texto

Perguntas Mobilizadoras:

Como temos ensinado o ato de ler às nossas crianças? Qual concepção de leitura tem embasado nosso fazer pedagógico? Há diferenças entre ler e dizer?

Objetivos:

- Refletir sobre como temos ensinado o ato de ler às nossas crianças e a concepção de leitura que embasa nosso fazer pedagógico.
- Discutir concepções de leitura.
- Estabelecer diferenças entre ler e dizer.

Duração: 8:00 às 11h30

PAUTA

8h – Acolhida literária: A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas, de Luísa Soares.

8h20 – Apresentação dos objetivos do encontro e leitura do Registro Reflexivo (Prof. Giorgio Lira Nunes). Definir quem fará o próximo registro.

8h40 - Clube de Leitura: Uma professora muito maluquinha, de Ziraldo

- Roda de Conversa sobre o livro lido: O que acharam? Como foi a leitura com as crianças? Como ele pode nos inspirar a pensar o ensino do ato de ler?
- Definição do próximo livro do Clube de Leitores.

9h30-11h30 – Aprofundamento teórico-prático – estudo de análise da realidade escolar e do trabalho docente

- Em pequenos grupos, compartilhar o registro feito sobre a situação significativa de leitura vivida com as crianças em sua turma.
- Sistematizar em papel 40kg, a partir das experiências compartilhadas, a concepção de leitura que embasa esse trabalho e o que é fundamental garantir em uma aula de leitura.
- Apresentação em powerpoint de aspectos fundamentais sobre concepção de leitura e as diferenças entre ler e dizer.

Avaliação do Encontro

MATERIAIS

- Caderno de Registro, datashow, som e notebook, Livros de literatura infantil: A professora muito maluquinha e A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas; Papel 40 kg e pincel atômico; Gravador de áudio.

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

DATA: 02/08/2019

TEMA: Projeto de Leitura e Escrita
Perguntas Mobilizadoras:

- O que precisamos garantir em nosso projeto para potencializar o aprendizado da leitura e da escrita em perspectiva discursiva?

Objetivos:

- Discutir sobre a relevância do projeto de trabalho para que as crianças se engajem em seu próprio aprendizado da leitura e da escrita, conferindo sentido ao que é estudado na escola.
- Planejar o projeto de leitura e de escrita.
- Discutir as orientações para a escrita do artigo.

Duração: 10:00 às 11h30

PAUTA

MANHÃ:
8h – 8h30: Clube de Leitores: Uma professora muito maluquinha, de Ziraldo
Roda de Conversa:

- Questionar: Quem leu o livro da professora maluquinha? O que mais achou interessante? O que acontecia nas aulas dessa professora para que as crianças tivessem tanto interesse em ler e escrever? O que precisamos garantir em nosso projeto de leitura e de escrita?

8h30-10h30: Planejamento do Projeto de Leitura e de Escrita

- Distribuição, leitura compartilhada e discussão do texto “Vida cooperativa e pedagogia de projetos”, de Josette Jolibert.
- Organização dos professores em dois grupos: primeiro ao terceiro ano e quarto e quinto ano para que compartilhem suas ideias para o projeto.
- Partilha das ideias preliminares do projeto para contribuições do coletivo.

10h30-11h: Livro “Memórias do Observatório das Práticas de Leitura e escrita”

- Leitura e discussão das orientações para a escrita do artigo sobre a experiência vivida no OBPLE.

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

DATA: 17/08/2019

TEMA: Leitura: o encontro com o livro (II Momento)
Perguntas Mobilizadoras:

- Qual concepção de leitura tem embasado nosso fazer pedagógico? Há diferenças entre ler e dizer? O que precisamos garantir em nossas aulas para potencializar o aprendizado da leitura?

Objetivos:

- Refletir sobre como temos ensinado o ato de ler às nossas crianças e a concepção de leitura que embasa nosso fazer pedagógico.
- Discutir concepções de leitura.
- Estabelecer diferenças entre ler e dizer.
- Discutir os elementos necessários para o planejar de uma boa situação de ensino de leitura.

Duração: 08:00 às 11h30

PAUTA

MANHÃ:
8h – 8h20: Acolhida Literária: Canção para os fonemas da alegria, de Thiago de Mello e leitura do registro reflexivo (Jorgiana Nascimento).
8:20-9h20: Atividade de Aprofundamento

- Vivência da Sequência Didática “Leilão de Jardim”.
- Análise coletiva da forma como a atividade foi desenvolvida, identificando: a concepção de leitura que orienta esse trabalho e os aspectos que foram garantidos para a potencialização da leitura. Questionar: se fossem alunos do quarto e quinto ano, que adaptações necessitariam ser feitas?
- Apresentação em powerpoint de aspectos fundamentais sobre concepção de leitura e as diferenças entre ler e dizer.

9h20-10h20: Clube de Leitores: Capítulos 3 e 6 do livro Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais, de Cecília Goulart

- Organização de uma Roda de conversa a partir dos questionamentos: O que mais achou interessante na leitura desses capítulos? Que aspectos precisam ser garantidos em um planejamento de leitura?

10h20-11h20: Atividade em Grupo

- Organização de duplas ou grupos por série para planejamento de uma atividade de leitura, conforme o gênero recebido.
- Apresentação da proposta ao grupo, que fará as considerações que achar pertinente.

Avaliação do encontro

- O que as discussões de hoje me provocam a pensar sobre o trabalho com a leitura em minha turma?

RECURSOS

- Textos impressos

- Datashow e notebook

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

DATA: 14/09/2019

TEMA: Produção de textos: concepção de escrita, processo de escrever e gêneros do discurso

Perguntas Mobilizador

- O que as crianças têm escrito na escola? Por quê? Para quê? Para quem? Como?

Objetivos:

- Refletir sobre como temos ensinado o ato de escrever às nossas crianças e a concepção de escrita que embasa nosso fazer pedagógico.
- Discutir os elementos necessários para planejar uma boa situação de ensino de escrita.

Duração: 08:00 às 11h30

PAUTA

MANHÃ:

8h – 8h30: Acolhida Literária: leitura da primeira parte do livro "Uma escola assim, eu quero pra mim", de Elias José. Leitura do registro reflexivo (Profa. Telma).

8:30-10h40: Atividade de Aprofundamento

- Organização na sala de um Varal com atividades de escrita. Cada participante deverá escolher uma atividade e pensar sobre ela a partir das perguntas: o que a criança está escrevendo na escola? Por quê? Para quê? Para quem? Como?
- Em pequenos grupos, compartilhar suas reflexões sobre a atividade; alguém do grupo ficará responsável por fazer uma síntese do que foi percebido na análise e compartilhar no coletivo.
- Sistematizar a discussão, buscando responder às perguntas de modo a orientar o planejamento da atividade de escrita. Instigar para que busquem no texto de Cecília Goulart elementos que contribuam com a discussão **(Clube de Leitores).**
- Vivência de uma atividade de escrita: "Aniversário de São Luís"
- Síntese coletiva sobre o que precisa ser garantido na sala diariamente no trabalho com a escrita e qual a intencionalidade pedagógica em cada momento de trabalho com a escrita.

10h40-11h20: Livro Memórias do Observatório – ideias preliminares

11h20-11h30: Avaliação do encontro

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

DATA: 09/11/2019

TEMA: Produção de textos: o processo de escrever, reescrever e aprender sobre a linguagem escrita

Perguntas Mobilizadoras

O que é importante garantir às crianças no processo de escrita de textos? O que as crianças aprendem sobre a linguagem escrita quando produzem textos?

Objetivos:

- Compreender o que é escrever e as suas implicações para se pensar o ensino do ato de escrever nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Analisar o processo de escrita de textos, tendo como direcionamento a intenção de comunicação.
- (Re)Conhecer os conhecimentos linguísticos que estão em jogo durante o processo de produção de texto.
- Discutir os elementos necessários para planejar uma boa situação de ensino de produção escrita.

Duração: 08:00 às 11h30

PAUTA

MANHÃ:

8h – 8h30: Acolhida Literária: leitura do livro “Poeminha em língua de brincar”, de Manoel de Barros.

Parabenizar as professoras Telma e Alcylene pelo aceite ao convite de partilharem as experiências que estamos vivendo no Observatório com a universidade. Abrir espaço para que comentem brevemente o que foi viver essas experiência.

8h30-8h50 - Leitura do registro reflexivo (Patrícia, Silvanilde e Érika).

Propor a escrita de uma Carta contando o que foi viver esse processo, o que aprendemos como professoras sobre o ensino da linguagem escrita e o que/como ensinamos nossas crianças.

8:50-10h30: Atividade de Aprofundamento

- Roda de conversa sobre: o que o nosso projeto tem possibilitado a nossas crianças escreverem? Como temos organizado esse momento de escrita de textos? O que é importante garantir às crianças no processo de escrita de textos? O que as crianças aprendem sobre a linguagem escrita quando produzem textos?
- Garantir espaço para que as professoras compartilhem suas reflexões a partir das perguntas levantadas.
- Assistir ao vídeo “Reescrita Coletiva de texto”, buscando responder à pergunta: Como essa experiência me ajuda a pensar o processo de escrita junto à minha turma? Fazer registro de aspectos significativos para compartilhar ao final.

- Socialização dos registros sobre o vídeo assistido. Registrar no quadro os procedimentos importantes que devem ser garantidos às crianças no processo de escrita de textos.
- Apresentação de slides para síntese teórica do que discutimos.

10h30-11h: Planejamento do encerramento dos Projetos de Leitura e Escrita (O que faremos? Como? Quando?)
11h – 11h20 - Livro Memórias do Observatório – Como está nossa escrita do artigo?
11h20-11h30: Avaliação do encontro e encaminhamentos

- Informar que precisamos solicitar aos pais a autorização do uso de imagem das crianças para o nosso vídeo e livro sobre o projeto (traremos na próxima semana e precisamos do apoio delas para que os pais assinem os Termos)
- Falar sobre a necessidade de uma narrativa individual para a finalização do projeto e da minha tese (será uma conversa sobre o que temos vivido e o que temos aprendido nessa experiência, na própria escola, no horário do experiente. Vamos contar com o apoio das pesquisadoras, no dia em que estarão na escola, para que fiquem com as crianças, enquanto conversamos na sala de professores).

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

DATA: 12/12/2019

Perguntas Mobilizadoras:
Quais os efeitos da autoformação sobre o meu processo de aprendizagem da docência para o ensino da linguagem escrita? Quais elementos são fundantes no processo de autoformação?

Objetivos:

- Identificar os efeitos da autoformação sobre o processo de aprendizagem da docência para o ensino da linguagem escrita.
- Planejar o encerramento dos projetos de leitura e de escrita.
- Discutir sobre o processo de escrita do livro Memórias da Autoformação e acordar prazos para o seu lançamento.

Duração: 7:30 às 11h30

PAUTA

MANHÃ:
7h30 – 7h40: Acolhida Literária: "Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível", Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia.
7h40-8h: Apresentação da Pauta
8h-10h: Atividade de Aprofundamento

- Apresentação em powerpoint do verso de Fernando Pessoa - "*As pessoas podem esquecer o que você fez, o que você disse, mas nunca esquecerão o que você as fez sentir*."
- Iniciar a Roda de Conversa dizendo que pretendemos partilhar o que sentimos e aprendemos ao longo do processo de Autoformação vivido.
- Entrega de tarjetas coloridas para que os professores escrevam:
  - ✓ *Aprendizagens sobre o ensino da leitura e da escrita* (O que essa formação me permitiu aprender sobre o ensino da leitura e da escrita? Quais saberes construí? O que ainda preciso me apropriar/aprofundar?)
  - ✓ *Potencialidades para a formação docente* (Quais elementos considero como fundamentais no processo de autoformação vivido?)
  - ✓ *Desafios* (Quais desafios se apresentaram como obstáculos para viver plenamente o processo de autoformação e para a construção de saberes para o ensino da leitura e da escrita?)
  - ✓ *Ensino da Leitura e da escrita* (Que saberes considero como fundamentais para que eu ensine as crianças a leitura e a escrita?
- Após a escrita individual, colar as tarjetas na parede para que cada um leia o registro dos colegas.
- Construção de síntese coletiva sobre cada um dos temas discutidos e registrados nas tarjetas.

10h-10h30: Planejamento do encerramento dos Projetos de Leitura e Escrita (O que faremos? Como? Quando?) – definição de datas
10h30 – 11h: Livro Memórias do Observatório – Como está nossa escrita do artigo? (prazos e lançamento do Livro)
11h-11h30: Troca de Cartas e Confraternização de Natal

APÊNDICE F - SUMÁRIO DO LIVRO DA VIDA "UMA ESCOLA QUE DIALOGA E SE REINVENTA"

SUMÁRIO

PREFÁCIO – Formação de professores, saberes e aprendizagem docente

INTRODUÇÃO

PARTE 1 - Construção de um Projeto de Autoformação

PARTE 2 - Encontros Dialogais de Autoformação – os caminhos trilhados para aprender a ensinar a ler e a escrever

PARTE 3 – A palavra viva na escola

Ensinar e aprender: movimentos permanentes do Projeto Animais Exóticos

O processo de escrita pelos gêneros do discurso: um relato de experiência na turma do 5º ano da UEB Agostinho Vasconcelos

Encontros Dialógicos na Biblioteca Escolar

Desaprisionando os gêneros textuais: por uma linguagem viva no quarto ano

As tecituras do processo de (re)construção de um texto autobigráfico: caminhos e aprendizagens

A Biblioteca Escolar no contexto da formação pedagógica: os processos formativos vivenciados por uma bibliotecária e uma professora de biblioteca

POSFÁCIO

Sobre os autores

APÊNDICE G - PAUTA FORMATIVA: OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO - NÚCLEO SÃO LUÍS

DATA: 02/10/2018

TEMA: SENTIDOS DA FORMAÇÃO
Pergunta Mobilizadora: Quando uma formação faz sentido pra mim?
Objetivos:
Discutir os sentidos atribuídos à formação docente.
Estabelecer coletivamente acordos para realização do processo de autoformação (calendário, escrita reflexiva...).
Duração: 8:00 às 11h30

PAUTA

1 Boas-vindas e agradecimentos à oportunidade de trabalho em parceria.
2 Apresentação das participantes: escolha de uma palavra que me representa. Compartilhar e explicar o sentido.
3 Informar os objetivos do encontro
3 Momento literário: Leitura do livro de literatura infantil “Correspondência”, de Bartolomeu Campos de Queirós.
4 Desdobramentos:

- Entrega de cartões para que escrevam palavras que devem ser ACORDADAS nos processos formativos e aquelas que devem ADORMECER.
- Compartilhar em pequenos grupos, justificando suas escolhas. (solicitar autorização para gravar as falas).
- Apresentar síntese para o grande grupo e discutir: QUAL FORMAÇÃO DESEJAMOS VIVENCIAR COLETIVAMENTE?
- Apresentação do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita”.
- Entrega das Cartas-convite, aguardar ACEITE e presentear as participantes com um caderno para Diário de Autoformação.
- Apresentação dos Termos de Livre Consentimento e de Autorização de Imagem para assinatura (se for o caso).
- Avaliação do encontro: QUE BOM, QUE PENA, QUE TAL!

APÊNDICE H - PAUTA FORMATIVA: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

ENCONTRO DE AUTOFORMAÇÃO ESCOLA - NÚCLEO SÃO LUÍS
DATA: 10/11/2018

TEMA: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

Perguntas Mobilizadoras:
Como você se transformou na professora que é hoje? O que aconteceu de formativo ao longo de sua vida que contribuiu para a sua formação? Que situações, eventos formativos, lugares, pessoas, crenças, marcaram sua trajetória pessoal, contribuindo para a professora (alfabetizadora) que você é? Quais saberes a vida lhe ensinou? Como elas refletem no meu modo de ser e de ensinar (no Ciclo de Alfabetização)?

Objetivos:
Refletir sobre sua trajetória de formação através da construção da Linha do tempo.
Identificar “acontecimentos” importantes que marcaram a trajetória de vida e de formação das professoras.
Reconhecer os saberes aprendidos e como eles refletem na sua forma de ensinar hoje.

Duração: 8:00 às 11h30

PAUTA

1 Boas-vindas.
2 Memória do encontro anterior: levantamento do que aconteceu e como respondemos à pergunta-chave: Quando uma formação faz sentido pra mim? Registrar a síntese do coletivo.
3 Informar os objetivos do encontro
3 Momento literário: Leitura do livro de literatura infantil “Ponto a ponto”, de Ana Maria machado.
4 Desdobramentos:

- Após a leitura do livro propor a continuidade das histórias, que ao longo dos tempos foram se espalhando pelo mundo. Contudo, essa história é de nossa autoria, porque tratará de como nos constituímos professoras. E assim como fez a bordadeira, também faremos nosso “bordado”, uma espécie de Linha do Tempo, onde juntaremos os pontos mais relevantes de nossa história.
- Projetar no Datashow as perguntas que nos ajudarão nessa construção: Como você se transformou na professora que é hoje? O que aconteceu de formativo ao longo de sua vida que contribuiu para a sua formação? Que situações, eventos formativos, lugares, pessoas, crenças, marcaram sua trajetória pessoal, contribuindo para a professora (alfabetizadora) que você é? Quais saberes a vida lhe ensinou? Como elas refletem no meu modo de ser e de ensinar (no Clico de Alfabetização)?
- Disponibilizar papel A3, lápis de colorir, giz de cera, cola, tesouras, fitas e lãs para que construam a Linha do Tempo (colocar música de fundo).

- Socializar as produções em pequenos grupos, onde serão gravadas as falas das professoras explicando suas construções. O grupo deverá responder as seguintes perguntas para apresentar para o coletivo: Quais saberes a vida lhe ensinou? Como elas refletem no meu modo de ser e de ensinar (no Clico de Alfabetização)?
- Finalizar o encontro falando da nossa concepção de formação: PROCESSUAL, EXPERIENCIAL, CENTRADA NO APRENDIZ-ADULTO.
- Avaliação do encontro: QUE BOM, QUE PENA, QUE TAL!

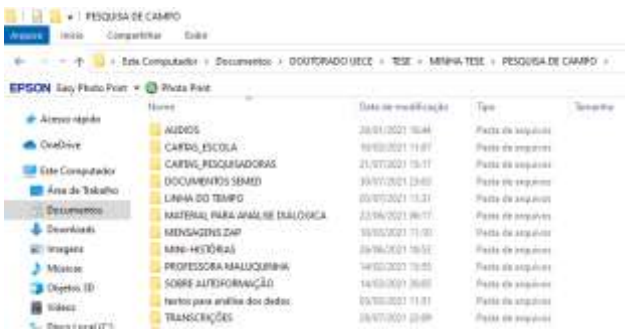
5 Materiais

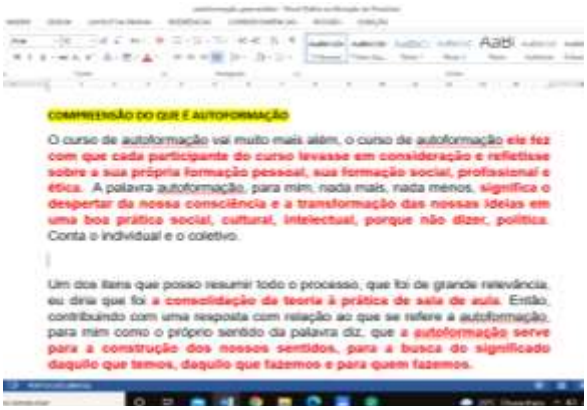
- Datashow, computador, tablet, caixa de som e gravadores digitais
- Livro de literatura infantil
- Papel A3
- Lã e fitas coloridas
- Cola
- Tesouras
- Lápis comum
- Música instrumental

APÊNDICE I - CONVITE EXPEDIÇÃO LITERÁRIA

Fonte: Acervo pessoal.

APÊNDICE J - MINI-HISTÓRIA 5 - ANÁLISE DIALÓGICA DISCURSIVA





COMPREENSÃO DO QUE É AUTOFORMAÇÃO

O curso de autoformação vai muito mais além, o curso de autoformação **ele fez com que cada participante do curso levasse em consideração e refletisse sobre a sua própria formação pessoal, sua formação social, profissional e ética.** A palavra autoformação, para mim, nada mais, nada menos, **significa o despertar da nossa consciência e a transformação das nossas ideias em uma boa prática social, cultural, intelectual, porque não dizer, política.** Conta o individual e o coletivo.

Um dos itens que posso resumir todo o processo, que foi de grande relevância, eu diria que foi **a consolidação da teoria à prática de sala de aula.** Então, contribuindo com uma resposta com relação ao que se refere a autoformação, para mim como o próprio sentido da palavra diz, que **a autoformação serve para a construção dos nossos sentidos, para a busca do significado daquilo que temos, daquilo que fazemos e para quem fazemos.**

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Pesquisadora

Na orquestra Leilão de Jardim, a gente percebe a discussão, bem batida, essa questão de teoria e prática. E quando a gente participa das oficinas, a gente consegue perceber claramente que é possível não você ter um arcabouço teórico e fazer com que ele tenha sido na sala de aula, ele se materializa. É uma das minhas dúvidas e, às vezes, eu fico na sala de aula com essas dúvidas: como eu vou efetivar, na sala de aula, o que eu tenho estudado? A gente tem estudado muitas coisas aqui no Observatório e quando eu saio do grupo de pesquisa, eu fico me perguntando: como é que eu vou efetivar o que eu ouvi na sala de aula? Porque não é só a gente discutir, a discussão ela é boa, ela nos ajuda a compreender, a refletir, mas só vai fazer sentido, se na sala de aula ele conseguir efetivar mesmo. **(RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA)**

Índia

Um dos itens que pode resumir todo o processo, que foi de grande relevância, eu diria que foi a

APÊNDICE K - MINI-HISTÓRIA 6 - RESULTADOS DO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO

Fonte: Acervo pessoal.

ANEXO

ANEXO A – FOLDER: I COLÓQUIO OBPLE

GLEPDIAL

O **Grupo de Estudos e Pesquisa O ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL** é um espaço dentro da Academia, mais especificamente no Departamento de Educação I do Curso de Pedagogia e , para que professores/as da Graduação e da Pós Graduação, professores/as da rede municipal e estadual, alunos/as da Graduação e Pós Graduação, possam desenvolver reflexões, estudos e pesquisas voltadas para o cotidiano da sala de aula, mais precisamente para o ensino da leitura e da escrita.

OBSERVATÓRIO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

O Projeto "Observatório das Práticas de Leitura e Escrita na escola de educação infantil e no ciclo de alfabetização nos municípios maranhenses" é vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa "O ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos" – GLEPDIAL. Objetiva investigar as diferentes concepções de linguagem que sustentam as práticas docentes na Educação Infantil e Ensino Fundamental no que se refere ao ensino do ato de ler e escrever.

REALIZAÇÃO

GLEPDIAL

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEB

ORGANIZAÇÃO

Profa. Ms. Edith Maria Batista Ferreira
Coordenadora do GLEPDIAL

Profa. Dra. Joelma Reis Correia
Coordenador do GLEPDIAL

FINANCIAMENTO

APOIO

GLEPDIAL

I COLÓQUIO DO OBSERVATÓRIO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

OBSERVATÓRIO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA

LEITURA, ESCRITA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: caminhos compartilhados entre escola, família e universidade

Data: **10 de março de 2018**
Local: Mini auditório 209-210
Centro Pedagógico Paulo Freire/UFMA

São Luís- MA
2018

APRESENTAÇAO

A apropriação da cultura escrita por todas as crianças que passam pela escola tem se constituído o nosso grande desejo e de muitos profissionais da educação espalhados pelo Maranhão e por todo o Brasil. Contudo, este ainda é um desafio a ser superado pela escola, em parceria com a família e com as instituições responsáveis pela formação docente.

Nesse sentido, é preciso investir cada vez mais em práticas sistemáticas e intencionais que tenham como objetivo o ensino da linguagem escrita, o que significa ir para além do aspecto técnico da língua, promovendo o desenvolvimento cultural do sujeito.

Essa é a razão da existência do *Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita*. Um Projeto de Pesquisa vinculado ao GLEPDIAL (Grupo de Estudos e Pesquisa "O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos"), ao Departamento de Educação I e ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEB), da Universidade Federal do Maranhão, financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa no Maranhão (FAPEMA) e apoiado pela Fundação Sousândre.

O I Colóquio desse Projeto de Pesquisa inicia o diálogo com a escola, no intuito de selar o compromisso com a formação de leitores/as e escritores/as de texto. Traz como tema **LEITURA, ESCRITA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: caminhos compartilhados entre escola, família e universidade.**

OBJETIVOS

- Promover o debate sobre a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento humano e suas interfaces com a escola e a universidade.
- Conhecer o Projeto de Pesquisa Observatório das práticas de leitura e escrita em municípios maranhenses.

PROGRAMAÇAO

8h – Café com Poesia

8h30 – Vivência Literária: "A caligrafia de Dona Sofia", de André Neves.

9h-10h – Palestra: "LEITURA, ESCRITA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: caminhos compartilhados entre escola, família e universidade" – Profa. Dra. Joelma Reis Correa

10h-10h30 - Debate

11h – Apresentação do Projeto "Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita" – Profa. Ms. Edith Maria Batista Ferreira

12h-14h – Almoço

14h – Oficina: "O Sensível olhar-pensante" (específico para integrantes do GLEPDIAL).

"Ensinamos às crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas Página 26 não ensinamos a linguagem escrita" (VYGOTSKY, 1995).