

## FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Vitoria Raquel Pereira de Souza<sup>1</sup>

### RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisou por meio de pesquisa bibliográfica concepções sobre formação docente com relevo sobre o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva discursiva. O estudo evidenciou que mesmo com o avanço da legislação e de cursos de formação inicial e continuada, voltados para a formação de professores alfabetizadores, estas são de cunho tecnocrático e utilitarista. Defendemos uma formação para professores que seja planejado de forma propositiva junto com os docentes e que seja emancipatória e reflexiva, respeitando a autonomia e autoria dos professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Leitura, Escrita, Alfabetização.

## TEACHER EDUCATION: REFLECTIONS ON TEACHING READING AND WRITING

### ABSTRACT

This is a qualitative research that analyzed, through bibliographical research, conceptions about teacher education with emphasis on the teaching of reading and writing in a discursive perspective. The study showed that even with the advancement of legislation and initial and continuing education courses aimed at training literacy teachers, these are technocratic and utilitarian in nature. We advocate training for teachers that is purposefully planned together with teachers and that is emancipatory and reflective, respecting the autonomy and authorship of teachers.

**Keywords:** Teacher training, Reading, Writing, Literacy.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Especialista em Educação da Secretaria do Estado do Maranhão (SEDUC/MA). E-mail: [vrp.souza@hotmail.com](mailto:vrp.souza@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente “passear” sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de re-escrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito. Não é possível dicotomizar ler e escrever.

(Paulo Freire, 2000)

Tomando as palavras de Freire (2000) compreendo que a leitura e a escrita atravessam os sujeitos históricos, políticos, sociais, culturais, pois elas são elementos que contribuem na (re)constituição humana e dão conta do inacabamento do sujeito. Ao localizarmos a formação continuada com base neste princípio, da incompletude, analisamos que se configura como caleidoscópio que revela diferentes princípios, fundamentos, parâmetros da importância de ler, de leitura, de escrever, de escrita, de ver, de ouvir, de falar, inúmeros aspectos que reverberam nuances das linguagens vivenciadas por todos e todas em diferentes espaço-tempo.

Nesse sentido, acredito que a formação docente (inicial e continuada) corporifica a política pública implementada no Sistema Público de Ensino e é utilizada como uma ferramenta para modificações no currículo, na organização do trabalho pedagógico e na cultura escolar. Defendo que este espaço deva ser de troca de conhecimentos entre os pares. Espaço de teorizar a prática pedagógica, validando, refutando, (re)construindo saberes e fazeres educativos e didático-pedagógicos. Espaço de constituição do professor-pesquisador. Espaço de reconhecimento e valorização dos profissionais que dão materialidade por meio do seu trabalho à escolarização/educação/emancipação dos sujeitos.

O trabalho docente é aqui entendido como a ação do humano sobre o humano, dialeticamente, a partir do qual todos estão implicados e sofrem mudanças, seja professor ou estudante. Esse trabalho deve ser pensando, planejado, acompanhado e avaliado de maneira autônoma pelo docente, respeitando seus saberes e fazeres para uma educação cidadã. Em geral a literatura (GATTI, 2001; NÓVOA, 2009; TARDIF, LESSARD, 1999) tem apresentado que a formação docente (inicial e continuada) tem

realizado um desserviço para a educação porque aliena a professor do seu trabalho, tornando-o aplicador de programas, planos, ações.

Segundo Araújo (2019)

Na minha experiência, vejo também professores que não querem ser meros aplicadores de sistemas pré-definidos e padronizados, mas usar seus conhecimentos para tomar as boas decisões. Precisamos incrementar a formação docente? Com certeza! A saída, entretanto, não é dar receitas prontas aos professores, mas, ao lado das condições profissionais, promover uma formação qualificada para o exercício da docência – especificidade de sua função profissional, competência teórico-metodológica e científica intransferível. Isso implica formá-los para que possam exercer sua autoria didática fundamentada, na complexidade que é o objeto de seu ensino e as dinâmicas de uma sala de aula repleta de sujeitos diversos. E não baseados em um único fundamento, supostamente neutro e universal, “assegurado” pela retórica da “evidência científica” (Araújo, 2019, p. 1).

Diante das palavras da autora Araújo (2019) compreendemos que a (de)formação da profissionalização dos docentes é implementada pela lógica neoliberal a partir das políticas públicas associadas aos reformadores empresariais que pela arquitetura normativa almejam a total privatização da educação brasileira por meio de institutos que prometem reverter o quadro caótico nas escolas com receitas prontas. Receitas estas ofertadas aos Sistemas de Ensino como pacotes educacionais, cartilhas, dentre outros que objetivam resolver problemas complexos da educação, por exemplo, como a baixa proficiência em leitura e escrita dos estudantes do ciclo de alfabetização.

Entendo a necessidade de garantir formação (inicial e continuada) com rigor científico, considerando a complexidade do objeto de ensino frente as demandas do tempo presente da escola. Atualmente atacada e sucateada pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar-empresarial que tem validado o currículo focado no desenvolvimento de competências desdobrando-se numa formação docente de caráter instrumental e praticista, onde há preponderância da racionalidade técnica e

tecnológica dando vida ao neotecnicismo e empobrecendo ainda mais a formação dos professores e professoras do Brasil.

Este golpe e seus efeitos na educação reforçam a necessidade da formação docente consistente, fundamentada epistemológica, teórico-metodológica e pedagogicamente que contribua para a reflexão. Em acordo com os estudos de Saviani (1996), na qual a formação docente deve favorecer a reflexão filosófica, que em sua constituição têm suas exigências (radical, rigorosa e de conjunto), as quais possuem conexões metodológicas que contribuem com os exercícios social, ético, moral e político da profissão, transformando a prática pedagógica frente à emancipação dos sujeitos: “cada homem é levado a refletir, portanto, a filosofar” levantando sempre novas questões melhorando a vida em sociedade (p. 38).

O ensino deve estar a serviço da emancipação dos sujeitos, da (re)leitura e contribuição no/com/de/para o mundo, ajudando na compreensão e na ação da realidade onde está situado. A forma como professores entendem o que é ensinar causa efeitos na aprendizagem dos estudantes, pois revela seu comprometimento político, social, cultural com a aprendizagem e com a educação dos estudantes. Conforme afirma Freire (1996), destacando que

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (p. 13).

A experiência apontada por Freire (1996) quando da prática de ensinar-aprender não é outra senão aquela proporcionada pela leitura de mundo. Ler esta para além de decodificar fonemas. Ler é desvelar o mundo. Ler é resistência e (re)existência. Ler é ter possibilidade de explorar, de conhecer, de intervir, de comparar, enfim ler contribui para se forjar gente, pessoa cidadã do mundo. Assim, a leitura e a escrita devem ser objetos do ensinar-aprender para promover as práticas de linguagens dotadas de sentido e significados para os estudantes tornando-a viva para além das práticas escolares.

Concordo com Palomino (2016) que acredita que a literatura extrapola o escrito e o que está posto naquelas páginas já não é mais seu porque é tecido junto a outras leituras, realidades, jeitos de ser, de apreender, de (re)escrever. Assim,

[...] a literatura é isso, uma maneira muito eficiente de mostrarmos as diferenças como riquezas e não como ameaça. Minhas imagens precisam ser um convite e à surpresa. Prefiro pensar que o meu trabalho forma leitores, mas não necessariamente de livros, mas sim de suas próprias vidas (VASCO; PALOMINO; 2016, p. 35)

A formação de leitores e escritores não é exclusiva da escola, mas não podemos negar que ela é uma das agências que contribuem com esta formação, em especial nas classes populares. Este entendimento de formação de leitores e escritores supera a concepção mecanicista do ensino circunscrita a repetição de letras, sílabas descontextualizadas da realidade do estudante, aqui valorizamos a concepção da linguagem viva, vivificada pelos sentidos e significados construídos com base na experiência do leitor/escritor que reflitam o uso nas práticas sociais.

Escrevendo e lendo para as relações interpostas no mundo, no cotidiano e não apenas para responder às questões da escola. Nessa dimensão professor e estudante elaboram conhecimentos, pois a cada situação-problema que se coloca no espaço-tempo escolar a inúmeras formas de resolução, pois tratamos do trabalho docente como elemento que modifica e é modificado pelo ser humano, isto também ocorre no ensino da leitura e da escrita.

Professoras e professores devem manter-se atentos as questões sobre por que leio/escrevo, para quem leio/escrevo, qual a importância de ler/escrever não apenas para os estudantes, mas também para si, para sua constituição como leitor/escritor. Nesse sentido, concordo com a autora Goulart (2006) ao destacar que

A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por Letramento e modos de ser letrado no movimento dos sujeitos nas infindáveis situações de enunciação, os signos, pelo seu caráter vivo, polissêmico e ideologicamente opaco,

têm sua significação determinada pelos contextos em que são produzidos (GOULART, 2006, p. 455).

Ao considerar o contexto dos estudantes os professores também revisitam os seus e (re)significam o ensinar-aprender a partir do respeito as diferentes de ser, de existir de sentir, de dizer este movimento enriquecem as linguagens sociais, que ajudam a compreender a importância de saber a importância da leitura/escrita numa sociedade letrada que exige cada vez mais dos seus cidadãos. Então escrevemos e lemos para estar/contribuindo no/com o mundo, numa perspectiva de construir um projeto societário que preze pela educação como bem público.

Ao compreendermos a mediação, localizamos onde é necessária a atuação do professor, e em quais bases científicas devem ser sustentadas as suas orientações pedagógicas. Numa concepção freireana, ensinar e aprender são processos distintos que alteram a realidade em razão da sua contradição, uma vez que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém [...] o verbo ensinar transitivo-relativo”, ou seja, em trânsito, em mudança, que precisa de mediadores (FREIRE, 1996, p. 23).

A mediação está no interior da prática social, identificada por Saviani (2013, 2015) como problematização, instrumentalização e catarse que ciclicamente ajudam o ser humano a se apropriar de novos conhecimentos. No caso do ensino formal, ao planejar suas aulas o professor articula e age nessas etapas para ajudar o estudante a incorporar os instrumentos históricos e culturais produzidos pela humanidade.

É preciso partir da prática social inicial para a final, ou seja, a partir do diagnóstico, do levantamento dos conhecimentos prévios, da realidade sociocultural do estudante para aquilo que o estudante precisa aprender, aprofundar, consolidar, ressignificar. Essa perspectiva supõe que a própria prática se altere, pois nem estudante, nem professor são mais os mesmos.

Para Coelho, ao pensar em trabalho didático para uma alfabetização que prime pela transformação do sujeito por meio da apropriação da leitura e da escrita para sua utilização na sociedade, é importante considerar, no planejamento didático, que a palavra é um dos focos de trabalho do professor, pois

[...] a palavra como unidade fonética e semântica apresenta-se como elemento central no direcionamento do trabalho do alfabetizador, já que é por essa via que estaremos ensinando a linguagem escrita como objeto pleno de simbolismo e não como o simples desenhar das letras do alfabeto e associar com fonemas (2016, p. 109).

Nesse sentido, quando o professor alfabetizador compreende o que é alfabetização, quais estratégias podem utilizar para alfabetizar, como a criança aprende a ler, como aprende a escrever, quando reconhece o que é leitura e escrita, terá condições de mobilizar e utilizar conhecimentos que o ajudem a ensinar, considerando os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem de cada estudante.

Com isso o professor está atento aos pressupostos da Pedagogia Histórica-Crítica, que orienta para uma prática pedagógica baseada nos conceitos científicos, que é intencional e consistente com os objetivos propostos. Objetivos estes que foram levantados durante o diagnóstico, ou seja, a partir da prática social inicial. Os objetivos devem estar ancorados nos conteúdos (objeto de conhecimento), pois facilitam ao professor a problematização de questões no que se refere ao domínio da leitura e da escrita pela criança. Além disso, ajudam a refletir sobre o uso social desses mecanismos; e, ao refletir e agir sobre essas diversidades de linguagens, o professor vai dominando-as, isto é, está se instrumentalizando.

A cada etapa do desenvolvimento da aula o estudante apresenta seu conhecimento para os professores, para seus colegas ou para seus pais o aprimorando competências e habilidades relacionadas ao conteúdo desenvolvido, consolidando-o, atingindo, então, a catarse, chegando à prática social final, com conhecimento novo elaborado. A partir da nova construção, a situação passa a exigir novo diagnóstico, num processo ininterrupto, cíclico, no qual essas etapas se interpenetram e variam de sujeito para sujeito, que demonstram o movimento de pensamento sincrético para o sintético, ou seja, para a apresentação de uma consciência elaborada.

Evidencia-se, então, onde o professor necessita agir, formular questões, problematizando o conhecimento e oferecendo instrumentos para que o estudante sintetize e ressignifique seus conhecimentos, e também adquirindo novos, com disciplina e intencionalidade. O aluno é o centro das ações pedagógicas, pois sem ação para ensiná-lo, ele será excluído da participação em sociedade, pois não domina o uso da palavra.

Esse domínio da palavra é condição para agir e contribuir na/com a sociedade, sendo a escola um dos espaços que ajudam na aquisição dos conhecimentos socialmente construídos na história da humanidade. Assim sendo, o “objeto da educação é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e [...] à descoberta das formas mais adequadas para atingir objetivo” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Nesse objetivo de humanização do sujeito pela linguagem, pela mediação entre os sujeitos, está a convergência da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, em que está última é o fundamento psicológico da primeira. Nas palavras de Saviani,

A pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (2015, p. 41).

Essas duas vertentes de pensamento oferecem base para inferir que no decorrer da escolarização se potencializa a humanização dos sujeitos. Por outro lado, a humanização, sendo analisada pela via do desenvolvimento do psiquismo humano, com intervenções, avança de funções psíquicas elementares para superiores<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Funções psíquicas superiores tais como percepção, memória, atenção, consciência, pensamento, vontade, formação de conceitos e fala e emoção, se interrelacionam numa rede de nexos e formam um sistema psicológico em que as funções se relacionam entre si (VYGOTSKY, 2004).

Essa rede de nexos que formam o sistema psicológico proporciona saltos qualitativos nos desenvolvimentos dos sujeitos, os quais estão intimamente ligados à conexão com o signo. O signo é o “próprio meio da união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem” (VYGOTSKY, 2004, p. 114).

Ainda segundo Vygotsky, esse domínio dos signos e significados pela criança, à medida que avança, também fica mais complexo seu pensamento e fala. Isso representa um novo estágio de aprendizagem, de trocas de experiências, de formação de conceitos, de formação da consciência de si e da realidade vivida. Esse movimento remonta ao caráter histórico-social do sujeito, que é produto e produtor de sua história.

Essas produções de sentidos, significados e reconexões que a criança produz ao interagir com o meio, recriam uma vivência particular. As relações e experiências intermediadas fazem com que ela assimile o mundo a partir de sua personalidade. Esse aspecto biopsicossocial revela suas motivações, interesses, afeto. Isso é relevante ao conhecimento do professor, pois, ao entender essas e outras características do desenvolvimento infantil, pode planejar com mais objetividade.

Nesse sentido, a atuação dos professores e o foco no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes. De acordo com Martins, é preciso compreender que

Ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um

vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana supera – na acepção dialética do termo – o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo (2013, p.133).

A autora ajuda entender que é na formação de conceitos que o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza, ajudando a criança a avançar de pseudo conceitos para conceitos, desenvolvendo o pensamento abstrato. No caso da escola, no ciclo de alfabetização, é por meio da proposição de atividades pedagógicas que proporcionem análises, sínteses, comparações e generalização numa complexidade ascendente, produzindo efeitos na função simbólica da linguagem, superando apenas o aspecto fonético, priorizando o semântico, é que o pensamento complexo se reconstrói.

O ensino intencional, sistematizado, científico, consistente, próprio do ensino escolar, ajuda a criança a progredir na sua aprendizagem, a exemplo da fala, que, pela função abstrata do pensamento, gradativamente é transformada em escrita. Esse exemplo mostra a dificuldade vivenciada pela criança ao escrever, pois antes de registrar esse sistema simbólico, primeiro ela necessita formulá-lo no pensamento.

Compreender e analisar o desenvolvimento do pensamento infantil ajuda a antever e propor atividades significativas que contribuam para a criança pensar sobre o que está fazendo. É nesse momento que a criança vivencia um trabalho conceitual e põe em jogo o que sabe, movimentando ferramentas intelectuais para o que precisa aprender. Ao pensar sobre o sistema de escrita alfabética, começa a perceber que se escreve palavras utilizando letras e não números ou desenhos; que as letras notam segmentos sonoros; que se utiliza acentos sobre algumas delas, entre outras inúmeras propriedades que descobrem para efetivar a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico, em especial as práticas de alfabetização, planejadas pelos professores alfabetizadores, devem primar pela ludicidade, pelo uso da literatura infantil, pelo uso das tecnologias. É preciso buscar selecionar situações reais, contextualizadas, que ajudem as crianças a refletirem e construírem autonomia para uso da leitura e da escrita. Conhecer o desenvolvimento do pensamento infantil ajuda na proposição de um trabalho consistente, que esteja acordo com as necessidades das crianças. Conforme alerta Smolka,

O processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a “defasagem” não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino (2012, p. 81).

Existe uma variedade complexa de condições de ensino que implicam aprendizagem, exigindo do professor conhecimentos teóricos e práticos que sejam mobilizados na construção do conhecimento no âmbito da alfabetização. Smolka também argumenta que muitos professores ainda estão arraigados à pedagogia tradicional ao proporem atividades exclusivamente de reescrita do alfabeto e de repetição das sílabas nas palavras, o que, segundo ela, empobrecem o desenvolvimento do pensamento infantil na construção da leitura e da escrita. Essa crítica é corroborada por Luria, ao definir que “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (2012, p. 144),

Nessa direção, Fonseca (2017) permite compreender, a partir dos estudos de Vygotsky (1984), que o conhecimento autêntico é aquele que passa pela apropriação do conhecimento. Esse entendimento ajuda a desmistificar e perceber que a formação (inicial e continuada) não tem contribuído para a constituição de conhecimentos conceituais que instrumentalizem o professor alfabetizador para entender e agir no processo de alfabetização nas etapas iniciais de escolarização.

Considerando a interdependência entre pensamento e linguagem, nessa perspectiva, a capacidade de pensar o processo de alfabetização em suas múltiplas determinações também fica comprometida pelo empobrecimento do significado das palavras/conceitos e, conseqüentemente, limita-se a capacidade de ação intencional dos professores alfabetizadores. Sendo assim, os resultados nos permitem afirmar que o conhecimento sobre o processo de alfabetização das professoras, de modo geral, não ultrapassava o nível dos pseudoconceitos, dos conceitos cotidianos, caracterizando suas ações guiada prioritariamente pelo pensamento

empírico, tipo de pensamento inadequado para conduzir a atividade de ensino (FONSECA, 2017, p. 212-222).

A formação continuada ajuda o professor a rever sua prática, uma vez que este também está em constante aprendizagem. E a escola é um dos espaços formativos. Alguns estudiosos como Duarte (2004), Gasparin (2002, 2007, 2014, 2015); Saviani (2009, 2014), Scalcom (2002) e Verdinelli (2007) afirmam a partir de suas pesquisas que a Pedagogia Histórico-Crítica exige tomada de decisão propositiva da escola, que deve estabelecer as concepções de homem, de educação e de sociedade que se tem e quese quer para esta geração e as próximas.

Segundo Scalcom (2002), essa pedagogia contribui com a formação continuada, possui fundamentos filosóficos e epistemológicos que cooperam para que o professor possa definir os elementos didático-pedagógicos com segurança para o exercício de sua prática, que estão em permanente movimento.

O movimento de ação-reflexão-ação proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica é endossa-do, no âmbito do trabalho docente, por contribuir, sobremaneira, para que o professor tome consciência da necessidade de apropriação do saber sistematizado historicamente. Também das formas artísticas de domínio e apresentação de diferentes saberes, do conhecimento psicossocial do ser humano, do reconhecimento que seu trabalho importa e colabora com a construção de uma sociedade que possa ser justa e que garanta os direitos de convivência, cidadania, respeito à diversidade, à pluralidade e à multiculturalidade existentes numa dada sociedade.

Os diferentes espaços formativos precisam considerar a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação pedagógica que potencializa a mobilização de conteúdos da alfabetização e letramentos voltados para o tempo presente. Estes estão focados na necessidade dos estudantes, pois parte da prática social para a prática social, isto é, problematizando as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Dessa forma, destaca-se a importância do formador, que deve ser parceiro do professor, acolhendo seus pontos de vista e propiciando pela via do diálogo, do trabalho colaborativo, a articulação de conhecimentos teórico-práticos, que auxiliem os professores na compreensão e assunção dos problemas identificados na gestão de

sala de aula. Assim, o formador auxilia-o mediando, revisitando e construindo novos conhecimentos, sentidos para e com o formando, aproximando concepções, valorizando os saberes e as experiências num processo de ressignificação que se dá na vivência grupal.

Essa dimensão do formador de professores que acolhe as subjetividades e que intensifica o entendimento do papel da função social da escola como promotora e difusora do saber sistematizado histórico-culturalmente, impulsiona a mobilização de conhecimentos científicos pelos professores. Essa formação, pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica, deve reconhecer o professor como produtor de conhecimento, ativo, singular, que tem domínio e compreende os processos pedagógicos. Considerado dessa forma, o professor tem condições de participar e contribuir com os planejamentos das pautas de formação.

A adoção desse comportamento, por parte do formador, seja presencial ou à distância, potencializa a aprendizagem do professor, pois permite que este revise seu percurso de formação, seja pessoal ou acadêmico, retomando pontos nevrálgicos e frágeis que necessitam ser melhorados, aperfeiçoados pelo formando, bem como suas potencialidades, para poder avançar. Isso se dá porque o processo dialético e dialógico permite que o professor se perceba e se valorize como sujeito construtor de conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse entendimento me (re)escrevo, (re)invento porque compreendo a importância do meu papel como agente social que acolhe, cria, orienta, apoia, incentiva, mas que trata o conteúdo escolar como conhecimentos construído historicamente que ajudam os sujeitos a se situarem e transformarem o mundo, assim precisamos ensinar-aprender com rigor científico necessário, pois o conhecimento liberta e empodera. E conhecer certos conteúdos perpassa pelo domínio da leitura e da escrita.

Finalizo com as palavras de Freire (2000) refletindo que se “não é possível dicotomizar ler e escrever” (p. 13), também não é possível dicotomizar a formação docente alienando o professor do seu trabalho, transformando-o em mero aplicador de programas e/ou ações didática-pedagógicas que o afastam de refletir sobre todo o processo educativo. O atual governo tem um projeto ardiloso que avança incessantemente contra o direito a educação. Na atualidade denuncio e expresso minha indignação contra o uso das normativas (Portaria nº 412/2021 Edital nº 35/202, Resolução CNE/CP nº 02/2019, Resolução CNE/CP nº 1/20200) que articuladas agilizam a privatização, fragilizam a formação docente todos os níveis e modalidades, cerceando o pensamento crítico-reflexivo e o desenvolvimento da cidadania.

Defendo formação docente (inicial e continuada) alicerçada em concepções progressistas e valores humanistas que parta da prática social para a prática social, respeitando os sujeitos históricos, que valorize os saberes e fazeres professorais numa perspectiva emancipatória, crítica-reflexiva que dote o cidadão para compreender e agir no mundo em que está inserido.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liane. **Fala e escrita em diálogo na alfabetização**. Tamara Castro, Maria Alice Junqueira, Gustavo Paiva. CENPEC, São Paulo, 18.09.2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/fala-e-escrita-em-dialogo-na-alfabetizacao>. Acesso em: 06 Jul. 2021.

BRASIL, Senado Federal. **Portaria nº 412, de junho de 2021**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Brasília, DF, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Edital nº 35 de 21 de junho de 2021**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores de Diretores Escolares. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, 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 Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, Sônia Cláudia da Rocha. **Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser.** 252f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Amazônia, 2017.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, p. 65-81, 2001.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de educação**, v. 11, p. 450-460, 2006.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em psicologia**, v.3, n. 2, p.11-21, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. A reivenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

TARDIF, Maurício; LESSARD, Claude. **O cotidiano docente:** experiências, interações humanas e dilemas profissionais. Laval University Press, 1999.

VASCO, Irene; PALOMINO, Juan. **Letras de Carvão.** 1. ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.