

# Estive na escola e conheci o Wellington: práticas da Formação Continuada

---

ALEXANDRA SANTOS PINHEIRO<sup>1</sup>

## COMO CONHECI O WELLINGTON?

Há muito tempo não escrevo sobre minhas práticas docentes: na graduação e na formação continuada de professores. No presente artigo, recupero esta trajetória ao compartilhar a experiência que vivi ao voltar à sala de aula do segundo nível do Ensino Fundamental na Escola Estadual *Menodora* Fialho de Figueiredo.

Geralmente, a relação entre professores da Universidade e da Educação Básica<sup>2</sup> é regida pelo consenso de que aos primeiros cabe a teoria e, aos segundos, a prática. Talvez tenha sido essa perspectiva que conduziu meu olhar quando propus o curso de Formação Continuada para os professores e as professoras de Língua Portuguesa e de Literatura das escolas estaduais *Menodora* (já citada) e Celso Müller do Amaral e da escola Municipal Clarice Bastos Rosa, todas localizadas na cidade de Dourados.

1. Doutora em Teoria e História Literária, com Pós-doutorado pela Universidad de Jaen-España (2012-2013). É professora adjunta Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS. *E-mail*: alexandrasantos-pinheiro@yahoo.com.br.
2. Desenvolvi uma discussão sobre a relação entre Universidade e Educação Básica no capítulo “Literatura e formação continuada de professores: pela aproximação entre universidade e educação básica”. In.: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. São Paulo: Mercado das Letras e Editora da UFGD, 2013.

O curso foi delimitado para as três escolas porque são nelas que minhas bolsistas estão inseridas nas atividades do subprojeto PIBID-Letras “Leitura, Escrita e Reescrita de gêneros de textos: ações de Letramento entre alunos(as) dos ensinos Fundamental e Médio”, coordenado por mim desde abril de 2012, quando ainda não havia sido aprovado pelo edital do MEC-2012\2013. Ao iniciar a escrita do projeto, tinha claro o objetivo de encontrar mecanismos de inserir um maior número de docentes das escolas nas atividades e de possibilitar a eles o conhecimento da teoria que norteia o trabalho proposto pelo subprojeto: leitura, escrita e reescrita.

Apenas para lembrar, cada escola tem uma bolsista supervisora por área. Assim, a professora que recebe a bolsa para orientar a inserção do graduando na escola fica como único elo entre a coordenadora de área da universidade e a instituição de ensino. Desde meus dois anos como professora-bolsista no Projovem Campo (2010-2012), destinado à formação dos professores do campo, tenho discutido como, muitas vezes, o sistema de bolsa prejudica o andamento dos projetos. Os que são beneficiados dificilmente contam com a colaboração e com a troca de saberes dos demais colegas, uma vez que “não recebem para tal atividade”. Assim, a presença da bolsa para os docentes da universidade e para os docentes das escolas públicas limita o número de envolvidos no projeto (não há bolsas para todos)<sup>3</sup> e esse fato sempre me incomodou. Ao acreditar no projeto que proponho, quero partilhá-lo com o maior número possível de profissionais.

A forma encontrada para realizar a troca de experiências foi a de propor um curso de Formação Continuada para todos os docentes das escolas. Também convidei alguns professores da Universidade para discutirem os conceitos que norteiam o subprojeto. Felizmente, nenhuma colega recusou o convite e pude protocolar como projeto de extensão uma proposta compartilhada por um grupo de colegas que acredita que seu trabalho pode contribuir para a melhoria da Educação Básica brasileira. A recepção das escolas foi positiva, tivemos 30 inscritos. No entanto, a secretaria abriu outro curso no mesmo período e ficamos com um número reduzido de 9 docentes e 15 graduandas, bolsistas do subprojeto.

Depois das oficinas de meus colegas, chegou minha vez de trabalhar com o Letramento Literário. Minha oficina se intitulava “De tudo um pouco: narrativas,

3. Desejo registrar aqui que ao assumir as atividades do PIBID-Letras, em abril de 2012, deparei-me com duas professoras supervisoras, Anísia e Marilena, que estavam há alguns meses trabalhando sem bolsa. O primeiro subprojeto de Letras foi reprovado e elas, mesmo sem a remuneração, continuaram o trabalho de formação das graduandas que, no período, recebiam bolsas via a Universidade Federal da Grande Dourados.

poemas, quadrinhos....”. A proposta era pensar a Literatura popular e a Literatura canônica pela perspectiva do letramento literário, que defende a necessidade de a Literatura fazer sentido para fora do muro escolar e não estar apenas atrelada às exigências institucionais. O primeiro encontro da oficina foi positivo porque houve a participação de todos na discussão teórica e nas atividades práticas. No final, uma professora pediu a palavra e disse: “Desculpe-me, mas essas teorias que os professores da universidade trazem não condizem com a realidade que enfrentamos.” Essa fala, por um lado, me alegrou, porque a professora se sentiu à vontade para se expressar; por outro lado, me tirou do lugar de conforto.

Eu estava assumindo a posição que condeno: a da professora universitária que tem a teoria ideal para as práticas que ocorrem na Educação Básica. Como responder? Desde o concurso público que assumi na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em 2002, eu não piso em uma sala de aula da Educação Básica. Minha formação no magistério me orientou nas aulas que ministrei na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio durante os anos de 1993 a 2001, quando optei pela bolsa de mestrado e me desliguei das escolas onde trabalhava. Desta forma, por mais que eu sempre tenha trabalhado com Formação Continuada, eu estava longe de saber da realidade experimentada pela professora que me contestou e por todas as demais: indisciplina, projetos interdisciplinares, sobrecarga de trabalho, salário, carga horária semanal, salas lotadas. Há muito tempo que eu só sei disso pela ótica da teoria. Como responder à professora que me acusava de ter promovido um curso de formação que não dialogou com a realidade escolar enfrentada por elas?

“No próximo encontro eu respondo sua pergunta, pode ser?”. Nada como solicitar um tempo para pensar. Conversei com a supervisora responsável por aquela escola e ela me ajudou a encontrar, junto à professora de matemática, a permissão para que eu pudesse ministrar aula em seu lugar na sexta-feira seguinte. Ela prontamente concordou e sugeriu que eu ficasse com o nono ano porque era uma sala menos numerosa e haveria espaço no fundo para os participantes do curso de Formação Continuada. Na sexta-feira seguinte, agradei à professora que me contestou e disse que eu não tinha como responder à sua afirmação porque há muito tempo estava fora da Educação Básica, no entanto, naquele dia iríamos analisar na prática a teoria da Formação Continuada. Juntas, então, nós nos dirigimos ao nono ano. E foi ali que conheci o Wellington e outras vinte vidas, com idade entre 11 e 15 anos.

## O QUE APRENDI COM O WELLINGTON?

A aula que preparei para a turma me tomou muito tempo (físico e psicológico). Eu não estava preparando uma aula somente para o nono ano, eu estava articulando também a minha resposta à professora. Além disso, sabia que, no fundo da sala, estariam muitas pessoas analisando cada passo dado por mim. Por fim, optei por proporcionar àquela turma do último ano do Ensino Fundamental II a possibilidade de desconstruir o “foram felizes para sempre”, que marcaram seus primeiros anos de infância.

A escolha do tema não foi aleatória. A classe está em fase de transição para a adolescência, um período em que é mais forte o desejo de desconstruir as primeiras aprendizagens. Também acredito nessa discussão porque os contos de fadas têm informações subliminares que a criança percebe, mas que não sabe elaborar no plano da consciência<sup>4</sup>. Assim, questionar o “foram felizes para sempre” implica em desconstruir os ideais de comportamento lidos nas entrelinhas das narrativas dos contos de fadas. Para o desenvolvimento da aula, escolhi a letra da música “O que será”, de Chico Buarque, o livro *O fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, e a cena final do filme “Branca de Neve”.

O desenvolvimento da discussão, no entanto, precisou concorrer com elementos pouco propícios para o processo de ensino-aprendizagem. Primeiro, é preciso destacar as condições físicas. Estávamos no período vespertino, o sol atingia diretamente o rosto de todos que estavam ali, inclusive o meu. Não havia cortina ou qualquer outra proteção nas janelas. A opção por ligar o ventilador não foi bem sucedida, além de ser lento, ele fazia um barulho perturbador. Por último, é preciso destacar que a estrutura da escola não prevê um cuidado com a acústica: há um barulho constante vindo do pátio e das outras salas. Ainda que todos estejam em silêncio, o ruído externo concorre com a fala do docente.

O resultado dessas condições físicas recai sobre o interesse dos alunos: calor e barulho culminam em pessoas agitadas, desconcentradas e desmotivadas para interagir no processo de ensino-aprendizagem. Alguns alunos, em especial, acabam tumultuando a aula. Geralmente, eles são líderes e envolvem a maioria em suas brincadeiras. No nono ano em que eu estava, esse líder era o Wellington. Se a turma

4. Sobre o assunto, consultar a obra BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.

fosse minha, eu provavelmente chamaria esse aluno para conversar em particular e o convidaria a me ajudar a desenvolver as aulas. Mas aquela turma não era minha e eu tinha, no fundo da sala, professores analisando se realmente era possível aplicar a teoria do curso de formação em uma sala real. Por outro lado, eu não poderia me indispor com aquele líder, eram apenas duas aulas e se ele medisse forças comigo, tenho certeza de que sairia perdendo. Ao assistir à filmagem<sup>5</sup>, não consegui contar todas as vezes que falei o nome dele: “Que bom, Wellington”; “Só um minuto Wellington”; “Agora vamos ouvir o colega, Wellington”... Até que, já no final, sem dirigir o olhar a ele, falei com a voz alterada: “Se você abrir a boca novamente, vamos conversar lá fora, Wellington”.

Não era isso o que eu desejava porque o Wellington e todos os demais também configuram como vítimas de um sistema que consegue pagar os salários mais caros do mundo aos políticos, mas que não deseja ter como foco o ensino público. No entanto, não é assumindo o sentimento de compaixão que se pode mudar a estrutura política de um país. Por isso, apesar de todos os obstáculos, é preciso ensinar e aprender a ler o texto e a vida; a pensar politicamente e a conhecer historicamente o esquema social, econômico e político que predomina no Brasil. E, naquele momento, era importante chamar a atenção do Wellington.

O desenvolvimento da aula ocorreu exatamente conforme o planejado. Ao me apresentar a eles, fui sincera e expliquei que estava ali porque uma colega professora me disse que era impossível desenvolver aulas mais criativas no Ensino Fundamental porque os alunos não colaboravam. Em seguida, pedi que eles me ajudassem a provar que a tal professora estava equivocada. Entreguei a cada um a cópia da letra da música “O que será” e pedi que lessem em silêncio. Nesse momento, cabe a seguinte ressalva, se o docente desejar oferecer algo que não seja o livro didático, precisa custear o material. Portanto, se o professor tem entre 12 a 16 turmas para completar 40 horas semanais, é quase que inviável imaginar que ele se disponha a pagar pelo material extra que deseja levar para as salas de aula. E eis que, da Universidade, acusamos esses profissionais de estarem apenas presos aos livros didáticos. Mas sem bibliotecas escolares estruturadas, como é possível custear os ímpetos de criatividade docente?

De qualquer forma, para aquela aula, cada um recebeu o seu material. Após a leitura silenciosa, elaborei algumas questões para a compreensão da música: “do

5. O encontro foi filmado, o que contribuiu para a escrita do presente texto.

que fala essa letra de música?"; "o que anda suspirando em versos e trovas?"; "que palavras são novas para vocês?". Há um senso comum que afirma o despreparo da maioria dos alunos para interagir com aquilo que não seja de seu cotidiano. Algumas bolsistas do PIBID também duvidaram da capacidade dos alunos de compreender a letra de Chico Buarque. Contrariando essas afirmações, muito rapidamente o nono ano chegou ao tema central: "fala de amor". E fomos explorando, nos versos da letra, como o autor trabalha a dificuldade de definir ou e de explicar esse sentimento. Contextualizada a letra, ouvimos a canção na voz de Chico Buarque. Ao acompanhar esse momento na filmagem, notei um "ah!", indicando descontentamento assim que a música foi iniciada. Mas, em seguida, muitos abaixaram a cabeça na carteira, outros balançavam vagarosamente o corpo e, ao final, alguns pediram para ouvir mais uma vez.

No cotidiano, esse tipo de música não toca no rádio e nos programas de televisão que a maioria dos alunos costuma ver, por isso, em princípio, há o estranhamento. Não é o estilo a que estão acostumados. Apesar disso, eles podem gostar do diferente se forem levados a compreender a proposta desse outro estilo. Após a música, recorri a uma imagem conhecida por grande parte das crianças: a cena final do filme "Branca de Neve". Nesse momento, surgiu mais uma dificuldade: não havia projetor de multimídia, os dois que existem na escola estavam sendo utilizados por outros professores. Convidei todos os alunos a se reunirem em volta do notebook para tentar assistir.

Esse momento foi perturbador, havia interesse, os alunos queriam interagir, mas faltaram condições. De volta aos seus lugares, iniciamos um longo debate sobre a frase final da história de "Branca de Neve": "Foram felizes para sempre". "O que é ser feliz para sempre?" e "que relação se pode estabelecer entre essa afirmação e a música de Chico Buarque?". Apesar do calor e do sol que ocupava quase toda a sala, os alunos participaram. Wellington tentava atrapalhar, fazia piadas, contudo, a grande maioria procurava interagir com o tema. "O que é estar feliz sempre?", perguntei, depois de tímidas respostas, alguém respondeu: "é uma coisa impossível de acontecer".

Em seguida ao debate oral que fizeram, eu contei a história da princesa Feiurinha. Também nesse momento senti medo. Os alunos situam-se em uma fase em que precisam afirmar que já não são mais crianças. A contação de história poderia causar riso, deboche. Contrariando esse receio, o grupo prestou atenção, com exceção do Wellington, que tinha uma piada para cada momento. Ao final, expliquei que Feiurinha era uma amiga minha e que estava atravessando um momento muito

difícil: ao invés do “foram felizes para sempre”, seu casamento estava em crise e ela pensava seriamente em se separar do príncipe. “Vocês falaram tão bem sobre felicidade e amor, poderiam me ajudar a aconselhar minha amiga Feiurinha?”

Propus a escrita de uma carta e escrevi no quadro a estrutura básica do gênero: data, destinatário, local, vocativos ao longo do texto. Distribui um papel de carta para cada um e iniciei a escrita de minha carta à Feiurinha. O Wellington logo disse que não iria fazer, mas, em seguida, perguntou o que eu estava escrevendo e respondi: “a carta”. Ele perguntou por qual motivo eu também iria escrever e expliquei que se estávamos trabalhando juntos, deveríamos fazer tudo junto, inclusive o conselho à Feiurinha. Eu já nem esperava que o Wellington escrevesse e fui surpreendida: ele escreveu, com poucas falhas gramaticais, com boa organização das ideias e com criatividade:

Olá, meu nome é Wellington e fiquei sabendo do seu problema e resolvi mandar-lhe esta carta. [...]. Eu lhe aconselho a sair dessa e vir para cá, só que vá morar no centro da cidade porque eu tenho namorada senão eu deixava você morar comigo e meu bairro não é para gente de seu porte pegue suas coisas deixe seus filhos com ele e venha para pra cá.<sup>6</sup>

O fragmento explicita o ponto de vista desse estudante e, nas entrelinhas, algumas informações podem ser percebidas: seu bairro não é bom o suficiente para uma princesa; ele aprendeu que não deve trair a sua namorada, embora pense em fazer isso às escondidas. O conselho mais interessante, entretanto, é o de que Feiurinha deixe seus filhos aos cuidados do marido e saia para recomeçar a vida. Uma vez que à mulher, historicamente, é atribuído o papel principal de cuidadora dos filhos, tal conselho surpreende. Em termos gramaticais, apesar das repetições e da falta de pontuação, a carta de Wellington não apresenta grandes problemas de redação. Em outras cartas, encontram-se conselhos que destacam a importância de permanecerem juntos:

Olá meu nome é Aícia, fiquei sabendo de seus problemas pessoais, que você vai se separar. [...]. E quero te dar um conselho para te ajudar acho que a melhor solução para esse tipo de problema é conversar relembrar os momentos e ser feliz.

Você terá muitos momentos de felicidade e vai ser feliz para sempre.

6. Todos os fragmentos das cartas dos alunos foram digitados conforme o original.

Nem todos, entretanto, mantêm o discurso de Alícia. A maioria, na verdade, aconselha Feiurinha a abandonar o príncipe e recomeçar a vida. Na carta de Letícia, a presença de um discurso mais apropriado a um adulto cansado de experimentar frustradas experiências amorosas:

Querida Letícia, eu me chamo Letícia, soube de seus problemas através da Alexandra. [...]. Saiba, princesa que o amor não existe e te aconselho a largar tudo e ir morar sozinha, adote um cão e ai sim será feliz, por que esse lance de “feliz pra sempre” é uma coisa que realmente não existe”.

Por fim, a escrita de todos me impressionou. Ao aconselharem Feiurinha, deixaram impressa a forma com que lidam ou com que gostariam de lidar com a vida: falaram de diálogo, de amor, da valorização de si e do próximo. Mas também apontam para a não crença de viver “amores”, como tão forte está impresso na carta de Letícia. Com as cartas em mãos, prometi que minha amiga princesa responderia a todas as mensagens e foi exatamente isso o que aconteceu. Distribui entre as bolsistas os textos e cada uma respondeu ao aluno como se fosse a Feiurinha. Na sexta seguinte, antes da Formação Continuada, fui entregar as respostas e eles ficaram muito felizes, inclusive o Wellington.

Foram apenas duas aulas ministradas para aquela turma relativamente pequena, em torno de 22 alunos, mas fiquei exausta, sem voz, suada e irritada com a máquina administrativa do país, do estado e do município. Cristovam Buarque tem razão, os filhos e filhas dos líderes políticos deveriam estar ali, naquela escola, naquela sala, com o sol no rosto, com o barulho constante no ouvido. Assim como muitos discursos universitários, os políticos também estão distantes da realidade da educação pública brasileira e, por isso, não sentem a urgência de algumas políticas públicas que tornem o ambiente escolar atraente e eficiente. Aprendi (ou talvez tenha re-aprendido) que é preciso muita dedicação para cumprir a carga horária de 40 horas semanais. Para mim, faltaria voz e fôlego para ministrar uma aula interativa como a proposta até aquele momento.

Aprendi, com essa experiência, que preciso amenizar o olhar crítico que lanço aos docentes da Educação Básica. De fato, muitos não encontram, nos quatro anos de graduação, a oportunidade de rever o baixo nível de repertório de leituras e os problemas com a expressão escrita. Entre muitos, há o desejo de rever sua trajetória escolar e a lacuna deixada pela mesma, entretanto, por diferentes motivos (dentre

eles é preciso destacar a necessidade de trabalhar), saem do Ensino Superior sem terem superado algumas limitações. A consciência desse problema gera políticas de Formação Continuada, mas não oportuniza tempo para estudo e reflexão sobre a prática docente. Os cursos de Formação acabam sendo literalmente “encaixados” no pouco tempo livre do docente que cumpre 40 horas. Além disso, ainda existe uma distância entre as propostas dos cursos e a exigência do cumprimento do conteúdo programático elaborado pelo município e pelo estado.

Por último, aprendi que o Wellington e todos os demais alunos podem aprender e participar do processo ensino-aprendizagem. Apesar da falta de cortina, do sol diretamente em seus rostos e do barulho constante que vem do lado externo da sala, eles estavam ali, participando, fazendo a atividade proposta e interagindo com uma professora que não conheciam e que sabiam que não voltaria a estar naquela sala. Ainda assim, fizeram a carta, ouviram em silêncio a música proposta, acolheram a contação de história e se expressaram.

#### O QUE DESEJO A TODOS OS WELLINGTONS E AOS DOCENTES QUE CONVIVEM COM ELES

Despedi-me dos alunos e, em conjunto com os professores e com as bolsistas do PIBID, analisamos a aula e o conteúdo. Nesse momento, senti muito medo porque o debate consistia em analisar a pertinência teórica e prática de minha proposta. Em todos meus artigos de Ensino de Literatura teço considerações sobre o lugar do professor e, nem sempre, as críticas tecidas são positivas, pois bem, era a minha vez de enfrentar olhares. Revendo a filmagem, chamou-me a atenção o fato de que não houve nem elogios nem depreciação do processo. Os envolvidos na Formação Continuada foram técnicos e precisos em suas colocações.

Os professores expressaram a surpresa diante da reação dos alunos ao ouvirem Chico Buarque. No geral, explicaram eles, tudo que é diferente ao que estão acostumados gera desconforto e brincadeiras pejorativas. Mesmo considerando essa fala, sempre procuro chamar a atenção dos estudantes de Letras-Licenciatura para o fato de que é preciso compor um repertório cultural variado para levar aos estudantes aquilo que eles ainda não conhecem. É necessário provocar o estranhamento, sugerir o diferente, sem deixar de interagir com o que é próximo ao aluno. Também destacaram que não esperavam o silêncio e o respeito daquele nono ano para ouvir a história contada. Nesse ponto, é importante pensar na trajetória de leitura literária

e de contação de história ofertada aos estudantes da Educação Básica. Geralmente, os privilégios de ler e ouvir histórias literárias se acabam no Ensino Fundamental I.

Apesar de terem valorado a forma com que eu conduzi a aula, alguns professores demonstraram dúvidas se haveria eficácia em outros contextos de ensino: “chega um ponto em que você perde a paciência. Para alunos como o Wellington, uma aula diferente é palhaçada. E aqui você tinha um Wellington, normalmente, temos muitos Wellingtons” (fala de um dos professores participantes do curso). A voz desse professor demonstra um desabafo daquilo que ele não gosta de fazer: “perder a paciência”. Mas, imediatamente, ele mesmo se justifica: “temos muitos Wellingtons” (fala de um dos professores participantes do curso). Há, de fato, muitos alunos que provocam o professor, como se desejassem desafiar a sua autoridade. Também há aqueles que fazem isso porque veem na figura do professor ou da professora a imagem da mãe e do pai que eles desejam desafiar. Independentemente dos motivos, chamo a atenção para a existência de docentes ansiosos por fazer a “diferença”, que esbarram nos Wellingtons e em um sistema pouco facilitador: “Imagina quando você já ministrou na semana 38 aulas? E deseja dar uma aula diferente com uma sala com o Wellington. Eu já digo, por favor, cala a boca. Porque trabalhar com aluno assim é complicado” (fala de um dos professores participantes do curso).

Em outro momento, uma professora lembrou-se de outro desafio, o de convencer a classe de que também estão estudando quando se oferece uma aula diferente: “Quando eu quero dar uma aula diferente, eu sempre ouço a pergunta: “Você não vai dar nada?”, porque aula para eles é copiar, fazer exercícios” (fala de uma das professoras participantes do curso). E ela conclui: “Assim, não é fácil preparar uma aula diferente porque eles não estão preparados para o diferente”. Os alunos da era digital não estão preparados para o diferente? Parece-me que os educandos, apesar de toda a tecnologia, ainda estão presos a aulas enquadradas em um modelo tradicional e que provoca pouco debate.

No final do debate, começaram a surgir várias perguntas, tais como: “o que fazer com adolescentes que não conseguem ler nem histórias infantis com letras grandes? É desesperador” (fala de um dos professores participantes do curso). Não vem ao caso destacar as respostas que juntos encontramos para esse tipo de dúvida. O que merece atenção é o comentário que finaliza o questionamento: “é desesperador”. Acredito que só é “desesperador” porque essa professora assume com ética e profissionalismo a sua profissão. É pelo olhar atento e indignado dessa profissional que o “desesperador” aparece. Além de alunos adolescentes que não sabem ler, eu

complementaria, é desesperadora a carga horária que o educador fica em sala de aula, é angustiante que o salário não faça jus ao número de horas da semana dedicado a tantos Wellingtons, é injusto, além de tudo, encarar sala sem ventilador e sem cortina nas tardes quentes de Dourados-MS.

Por isso, aos docentes que participaram da Formação Continuada e aos alunos que compartilharam duas aulas da semana comigo eu desejo uma realidade menos “desesperadora”. Desejo cortinas nas janelas, ventilação apropriada ao verão brasileiro, salários dignos. Aos docentes, anseio por menos carga horária em sala de aula e mais tempo para efetivamente estudarem. Aos alunos, desejo condições humanas e justas para serem crianças e adolescentes felizes e uma escola que não sirva para serem adultos bem sucedidos, mas para viverem bem exatamente o que eles são hoje.

#### REFERÊNCIAS

Não foi utilizada aqui uma referência específica porque priorizei apenas narrar o que vivi e senti durante o encontro com o nono ano e com os professores da Formação Continuada, no entanto, minhas concepções de Formação Docente e de Formação Continuada são pautadas nas aulas que vivenciei no curso do Magistério, na EE Professor José Wadie Milad, em Pindamonhangaba-SP; no curso de Letras-licenciatura da UNESP-Assis e em livros, como:

- DEMO, P. *Pesquisa: princípios científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOUZA, R. J. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.
- ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo, SP: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).

*Recebido em 13 de janeiro de 2014 e aprovado em 16 de março de 2014.*