



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EURIPA APARECIDA RIBEIRO DE ALCÂNTARA



**NAVEGAR É PRECISO:
MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA À DERIVA**

UBERABA-MG

2023

EURIPA APARECIDA RIBEIRO DE ALCÂNTARA

Navegar é preciso: memórias de uma professora alfabetizadora à deriva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa

UBERABA-MG

2023

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A318n Alcântara, Euripa Aparecida Ribeiro de
Navegar é preciso: memórias de uma professora alfabetizadora à deriva
/ Euripa Aparecida Ribeiro de Alcântara. -- 2023.
94 p. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023

Orientador: Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Professores alfabeti-
zadores. 4. Autobiografia. 5. Alfabetização. I. Corrêa, Thiago Henrique
Barnabé. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

Cicera Daniele da Silva - Bibliotecária - CRB-6/3012

EURIPA APARECIDA RIBEIRO DE ALCÂNTARA

NAVEGAR É PRECISO: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA À DERIVA

Data da aprovação: 29/11/2023

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Membro Titular: Profa. Dra. Darlize Teixeira de Mello
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Membro Titular: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Programa de Pós-graduação em Educação
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)



Documento assinado eletronicamente por **THIAGO HENRIQUE BARNABE CORREA**, Professor do Magistério Superior, em 30/11/2023, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **Darlize Teixeira de Mello**, Usuário Externo, em 30/11/2023, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA**, Professor do Magistério Superior, em 05/12/2023, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1142697** e o código CRC **E7141E13**.

DEDICATÓRIA

Ao marinheiro Paulo Ricardo (*In memoriam*) que me ensinou: navegar é preciso, ao Marcus Vinicius, à Ana Júlia, minhas pérolas biológicas, Nelson Chaiben (ex-aluno) e Felipe Augusto, filhos que a vida me presenteou, por suas memórias de futuro em nós.

AGRADECIMENTOS

Querido Deus,

Hoje, venho diante de Ti com um coração repleto de gratidão e humildade. Não há palavras suficientes para expressar minha profunda gratidão por todas as bênçãos e orientação que o Senhor derramou sobre mim, durante esta jornada educacional. Em cada passo do caminho, senti a sua presença, o seu amor e a sua graça me guiando e me sustentando.

Quero agradecer especialmente ao valente marinheiro Paulo Ricardo de Alcântara, que, além-mar, não apenas guiou navios, mas também coescreveu os capítulos da nossa pesquisa. Sua sabedoria e experiência foram como uma bússola que me conduziu pelo oceano do conhecimento, e por isso, sou eternamente grata.

Quero expressar minha eterna gratidão ao professor Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa, que me acolheu com o caloroso amor de um pai. Sua orientação, paciência e sabedoria foram uma luz brilhante em meu caminho, ajudando-me a crescer não apenas academicamente, mas também como pessoa. Sua dedicação incansável à educação e seu compromisso com o sucesso de seus alunos são verdadeiramente inspiradores.

Aos demais professores que contribuíram para o meu aprendizado, minha gratidão é imensa. Cada lição compartilhada, cada conselho dado e cada desafio apresentado moldaram meu entendimento e expandiram meus horizontes. Sou profundamente grata por ter tido a oportunidade de aprender com mentes tão brilhantes e generosas.

Não posso deixar de mencionar os colaboradores técnicos administrativos, cujo trabalho muitas vezes passa despercebido, vocês são como alicerces silenciosos de apoio inestimável. Sua paciência e gentileza tornaram minha jornada acadêmica mais suave e mais significativa.

E, finalmente, quero agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a minha formação. Amigos, colegas de turmas, de trabalho, familiares e todos os que estiveram ao meu lado, suas presenças e apoio me deram forças nos momentos desafiadores e tornaram as vitórias ainda mais doces, mais significativas e memoráveis.

Deus, peço que abençoe cada pessoa que cruzou meu caminho durante esta jornada. Que a sua graça esteja com o marinheiro Paulo Ricardo, com o professor Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa, meus professores, e todos os outros que me ajudaram a alcançar este momento. Que suas vidas sejam preenchidas com saúde, alegria e prosperidade.

Com um coração cheio de gratidão, eu agradeço a todos vocês e agradeço a Deus por guiar meus passos e por todas as bênçãos maravilhosas que Ele me concedeu.

Euripa Alcântara

SUMÁRIO

A MENINA E O MAR	12
1. Mar calmo não faz bom marinheiro	13
Primeiro mapa do tesouro	21
1.1. Devires nas sendas da Perspectiva Ecologista de Educação	22
NAVEG(ANDO) PELO JARDIM	27
2. Ressignificar a (auto)formação: práticas e experiências vividas	29
2.1. A pesquisa emerge quando o pesquisador submerge	31
Segundo mapa do tesouro	36
OBSERV(ANDO) CAMINHOS	37
3. Re(visão) narrativa	38
3.1. Narrados e redigidos por nós, em nós	40
3.2. Náufragos pela formação de professores	43
3.3. Agreg(ando) novos conceitos	47
3.4. Borbulhas emaranhadas	52
Terceiro mapa do tesouro	58
A-TRAVERSIAS ENTRE O NADA E O TUDO	59
4. Ventos epistêmicos da alfabetização	61
4.1. Marulhos das ondas – princípio epistemológico	66
Onda 1 – Memórias revisitadas da minha constituição para ser professora	68
Onda 2 – Memórias revisitadas do processo formativo enquanto professora	71
Onda 3 – Memórias revisitadas do processo formativo atualmente professora	73
4.2. Travessia em alto-mar	75
4.3. Atravess(ando) a maré	77
A OSTRA E A PÉROLA	81
5. Do outro lado do cais	82
CARTA AOS ANÔNIMOS AMANTES, ESTUDIOSOS DAS NARRATIVAS	85
Referências	88

RESUMO

Esta dissertação representa uma exploração profunda e reflexiva sobre o processo formativo da prática docente, centrada na experiência pessoal de uma professora alfabetizadora. O estudo começa com um memorial narrativo, destacando eventos e experiências significativas que moldaram a escolha do tema central: analisar o desenvolvimento da prática docente por meio da (auto)biografia. A pesquisa busca responder à questão central de como as experiências como professora alfabetizadora transformaram sua identidade e prática profissional. Utilizando uma abordagem qualitativa, a autora narra sua jornada enquanto professora alfabetizadora com experiência de quatro décadas por meio de narrativas ficcionais explorando memórias e vivências. Para a contextualização da pesquisa, a autora utiliza uma variedade de recursos, incluindo diários, notas de campo, fotos, mapas do tesouro, links de músicas e vídeos. Ao longo do texto, a autora discute a seleção criteriosa de eventos e pensamentos significativos, proporcionando uma visão profunda e pessoal de sua jornada educacional. Além disso, o estudo propõe conexões entre a formação de professores e a alfabetização, examinando o impacto dessas interações na alma humana, através das perspectivas de diversos autores. Ao final, destaca-se a transformação resultante das reflexões e aprendizados obtidos por meio da Perspectiva Ecologista de Educação, revelando uma jornada de autoconhecimento e crescimento profissional. A dissertação representa não apenas uma análise profunda da prática docente, mas também uma exploração íntima do ser humano por trás do educador.

Palavras-chave: Autobiografia. Pesquisa Narrativa. Narrativa ficcional. Alfabetização.

ABSTRACT

This dissertation represents a deep and reflective exploration of the formative process of teaching practice, centered on the personal experience of a literacy teacher. The study begins with a narrative memorial, highlighting significant events and experiences that shaped the choice of the central theme: analyzing the development of teaching practice through (auto)biography. The research seeks to answer the central question of how her experiences as a literacy teacher transformed her identity and professional practice. Using a qualitative approach, the author narrates her journey as a literacy teacher with four decades of experience through fictional narratives exploring memories and experiences. To contextualize the research, the author uses a variety of resources, including diaries, field notes, photos, treasure maps, music links and videos. Throughout the text, the author discusses the careful selection of significant events and thoughts, providing a deep and personal insight into her educational journey. Furthermore, the study proposes connections between teacher training and literacy, examining the impact of these interactions on the human soul, through the perspectives of different authors. In the end, the transformation resulting from the reflections and learning obtained through the Ecologist Perspective of Education stands out, revealing a journey of self-knowledge and professional growth. The dissertation represents not only an in-depth analysis of teaching practice, but also an intimate exploration of the human being behind the educator.

Keywords: Autobiography. Narrative Research. Fictional narrative. Literacy.

*Tudo aquilo que você ama, provavelmente será perdido,
mas no final o amor voltará de forma diferente.*

Franz Kafka

A MENINA E O MAR



Jason deCaires Taylor

1. MAR CALMO NÃO FAZ BOM MARINHEIRO

*"É necessário sair da ilha para ver a ilha,
não nos vemos se não saímos de nós".*

José Saramago

Início a minha jornada por este mar chamado mestrado em Educação repleta de insegurança. À deriva do que estava planejado, ventos do Sul me levam a novos continentes do saber, permitindo-me navegar por águas desconhecidas, mas que trazem consigo olhares de decolonialidade e descobertas profissionais/pessoais como verdadeiros tesouros. Período este que pude fazer laços e lastros de amizade, assim como, sentir a brisa do real significado da palavra amorosidade, nos dizeres freirianos.

Com minha memória afetiva a florada, grito. Levantar âncora! Pois preciso me permitir ser levada por **“correntes”**¹ sem medo de profundas submersões. Resgato, ainda, que o título a ser conquistado nessa formação continuada soa como uma profecia da minha avó paterna. Uma senhora com estudo até o antigo 4º ano, que para a época era uma formação universitária. Segundo ela, eu seria uma mestra, não dizia ser professora, dizia, uma normalista que será uma mestra por gostar de criança e de estudar.



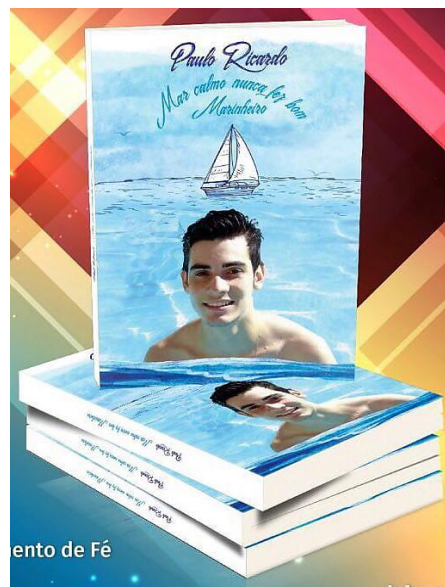
O episódio descrito me traz à memória uma excelente literatura infantojuvenil para se trabalhar no processo de alfabetização, pois apresenta um texto rimado, curto e poético: **A menina e o mar** (de Marta Lagarta). O livro conta a história de uma garotinha que ia à praia com a avó, mas sempre inventava várias desculpas para não entrar no mar.

Não distante dessa narrativa, creio que por inúmeros momentos da minha vida estive igual a essa garotinha. Admirar o oceano de longe sempre me foi suficiente, então por qual motivo eu deveria me lançar ao mar? O que há debaixo de sua imensidão? O tempo é professor, e logo os ensinamentos começaram a jorrar.

¹ Correntes (grifo da autora), série de elos interligados, nessa pesquisa, como parcelas de contribuição na formação profissional docente.

Como trago no tópico inicial - *mar calmo não faz bom marinheiro* -, esse é o meu lema desde 2016, quando perdi o meu segundo filho para um câncer raro no estômago. Foram nove meses de calvário, mesmo tempo e período da gestação que acarretou em sua partida prematura, no dia 6 de outubro do referido ano.

Retornei aos poucos. E em 2017, como forma de eternizar toda essa luta diante da provação, publicamos um livro com a história desde o matrimônio até a partida do filho na categoria autobiográfica, com toda a renda revertida para a Associação de Combate ao Câncer de Uberaba (VENCER) e à Organização dos Amigos Solidários à Infância e Juventude (OÁSIS). Foram vendidos 1000 exemplares.



Penso ser curiosa a forma como este tema retorna à minha vida. Não como uma memória de dor, mas como uma memória que expressa toda a minha capacidade de esperar. Assim como nos ensina o patrono da Educação brasileira, Paulo Freire (1992), esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir, e acrescento, esperar é ter fé!

Desde então, creio que comecei a entender melhor Fernando Pessoa em:

Navegar é preciso

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
“Navegar é preciso; viver não é preciso”.
Quero para mim o espírito desta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.*

Criar! Eis a palavra de ordem deste mestrado, o qual se deu em um contexto pandêmico e de ressignificação para o campo da Educação. Tempos difíceis que se tornam leves quando há um exímio capitão entre os tripulantes, orientando e encorajando essa humilde marinheira de primeira viagem a assumir o leme da pesquisa e avistar, ainda que bem longe, o cais.

A grande surpresa dessa fase foi durante o processo seletivo, onde fui aprovada na primeira tentativa, no dia 23 de dezembro de 2021. Já no ingresso, fui tomada por tamanha inquietação sobre o como conciliar o trabalho e o estudo. Já o segundo espanto, se deu ao receber as orientações para a efetivação da matrícula. Descobri, logo de cara, que as duas possíveis orientadoras indicadas no projeto de pesquisa não acompanhariam os meus passos e sim, o professor-menino. Pessoa extremamente sensível, humana e de grande competência. Em nosso primeiro encontro, ele abasteceu-me de força e esperança.



Primeiro encontro de orientação (27 de janeiro de 2022).
Fonte: Da autora.

Agradei a Deus por me encaminhar um verdadeiro gigante, de estatura mediana, que mais se parece com meu filho para as orientações da minha dissertação. Líder do grupo de pesquisa **‘Perspectiva Ecologista de Educação’**, o professor Thiago foi como um garimpeiro; e logo inscreveu seus filhos, doutorandos e mestrandos, na tarefa de propagar olhares de uma perspectiva inventiva.

O convite era para sair da caixinha, libertar-se de olhares e concepções reducionistas; ver e sentir que o **‘meu quintal é maior do que o mundo’**, conforme já dizia Manuel de Barros. Nesse mergulho, aprendi, junta a Nilda Alves (2008^a), a **‘virar de ponta cabeça’** e visitar meus esconderijos epistemológicos.





Inspirada nas imagens das esculturas subaquáticas de Jason deCaires Taylor, busquei materializar os momentos representativos dessa rota trans-formativa.

Tudo era novidade, já que não passava pela minha mente a possibilidade de mesclar Arte e Ciência para fazer pesquisa. A proposta

era ousada, porém, sedutora.

Ainda sem saber por onde começar, me vi representada na escultura da criança ao lado, já que minha inquietação era uma verdadeira tormenta: como organizar tais ideias e construir, a partir de tantas vozes, estilos e cores esse recife de corais? O segredo foi dar asas à imaginação!

Ingressante no grupo de pesquisa, embarcamos em grandes naufrágios para emergir e submergir com a convicção do olhar, conceber, sentir e analisar o cotidiano e os processos formativos, alicerçados em uma base epistemológica que enfatiza a Pedagogia Freire(e)ana, aliada à noção de ética, cidadania, responsabilidade e respeito à diferença.



No tatear dos marinheiros de primeira viagem, fomos apresentados aos diferentes vieses metodológicos, como o estudo de caso, de campo, a hermenêutica, a autobiografia, a etnografia, a cartografia e as narrativas, conectados em histórias ouvidas, lidas, momentos



percebidos, sentidos e compreendidos. Dialogando com os autores voltados para os estudos transdisciplinares, passamos a ter como enfoque de investigação as múltiplas dimensões da vida.

Confesso que minha pequenez acadêmica me acovardava, pois acreditava estar totalmente perdida. A escrita era uma anunciação, de modo que as palavras escritas na areia sempre me lembravam que às vezes é preciso se perder para poder se encontrar.

Com o passar dos anos, aprendi que estar à deriva é muito mais comum e frequente do que imaginamos. No ‘vai e vem’² das ondas, sempre me reportava ao capitão temendo não dar conta de tamanha situação. Em orientações repletas de amorosidade e sabedoria, sua voz



soprava como o vento, que me guiava e me encorajava a navegar. Já dentro das águas, ao som de João Bá³, o capitão sorrindo me dizia: - Menina vem brincar no mar. Oh mar vem lavar pé de menina.

Aos poucos, eu não temia mais o bramido das águas, já que encontrava poesia em cada grão de areia. Nas leituras sugeridas, comecei a enxergar a vida de uma maneira diferente.

Envolta pelo encontro das águas, lancei a minha rede, e com pensamentos versados em Morin (2015), mergulhei e me apaixonei por esse oceano de *incertezas* dos desafios que iriam surgir, que também é, repleto de mistérios.

Assim como a abertura desta escrita me exigiu um breve olhar para trás, agora sou impelida a um breve olhar para frente, já que os dois anos que temporalizam esta pesquisa me desafiam a ser pesquisadora em educação e escavadora de conhecimento.

Como pesquisadora-escavadora de conhecimentos, uma das primeiras ferramentas a imaginar e listar foi a criação dos mapas do tesouro, à luz das narrativas ficcionais, aquelas cujos os caminhos utilizados para conhecer a luz do sol utilizam-se da linha do tempo, os acontecimentos e os personagens construídos por meio da imaginação do autor, que cria ou recria fatos (Reigota, 2016). Essa é a configuração que encontrei para me comunicar, mas também uma maneira de informar e de expressar sentimentos aflorados no caminhar pela pesquisa.

Como desdobramento, eles nos auxiliam a uma pausa para refletir a leitura, bem como em nossos deslocamentos, sejam eles físicos ou intelectuais. Diante da sua leitura e da

² Vai e vem (grifo da autora) das ondas refere-se aos movimentos da produção de sentidos, do pensar o cotidiano Alves (2008^a).

³João Batista Oliveira (1932-2019). Compositor e cantor brasileiro, autor da canção ‘O menino e o mar’: <https://www.youtube.com/watch?v=qCI2TGnRBx4>

interpretação do que é lido, podemos identificar onde estamos, traçar rotas, prever e calcular distâncias.

Durante a nossa viagem estivemos munidos de alguns instrumentos necessários para um bom percurso: mapas, bússola e lentes que vão além do olho humano, acompanhados de uma seleta coleção de artigos, livros, bibliografia, registros que permitiram adentrar no campo de estudo das narrativas do tipo ficcionais, autobiografia e o processo do alfalettrar⁴.

Afoita, comecei a entrar no ritmo do grupo Perspectiva, e aprendi a primeira lição: para fazer uma boa pesquisa, é preciso aprender a senti-la. Embora o professor Thiago demonstrasse ser um navegador incansável, sua forma de condução apaziguou a tormenta e a ansiedade do meu coração, trazendo poesia, arte, canto e beleza para essa escrita acadêmica no mesmo movimento denominado por Nilda Alves (2008, p. 30) de “literaturizar a Ciência”. Com isso, aprendi a segunda lição: é preciso ter calma para saber lidar com águas revoltas.

Aqui, abro parênteses para apresentar e apreciar as fotos marítimas trazidas ao longo da dissertação, as quais auxiliam-me no mergulho reflexivo e na estética da narrativa construída. Verdadeiras obras-primas do escultor britânico *Jason deCaires Taylor*, criador do primeiro parque de esculturas subaquáticas do mundo - o *Molinere*



Underwater Sculpture Park, na ilha de Granada - e o museu subaquático *Cancun Underwater Museum*, no México.

Como é possível notar, esta dissertação se inicia com um memorial narrativo, com breve relato das histórias de vida que me constituem e que melhor justifica a escolha pelo tema desenvolvido nesta pesquisa. São fatos e experiências práticas de relevância para chegar ao eixo central deste estudo que é analisar o processo formativo da prática docente por meio da auto(biografia), das narrativas ficcionais e do processo de leitura e escrita denominado de alfabetização.

⁴ conceito que se apresenta como uma proposta de ação educativa com foco no ensino em função da aprendizagem simultânea de um conjunto de princípios de escrita e seu desdobramento para a leitura e a produção de textos, criada pela educadora mineira Magda Becker Soares.



Junto ao prelúdio, trago como fui fisgada pelo anzol da Perspectiva Ecologista de Educação. Já no segundo ato, apresento o ressignificar da auto (formação) profissional docente na relação com as práticas e experiências vividas a partir das narrativas e autobiográficas.

Na sequência, narro a experiência da pedrinha Apirue em lapidação, res(significando) a sua prática, sustentado em constructos teóricos que embasam a pesquisa (auto)biográfica e as narrativas que emergem. Nesse momento busco esclarecer e fundamentar as concepções para a formação de professores alfabetizadores, e as bases analíticas de uma pesquisa (auto)biográfica, a fim de identificar a sua contribuição para as práticas pedagógicas dos professores no exercício de sua tarefa. Apresento os constructos teóricos da alfabetização revisitando a memória com a prática em diferentes períodos da minha jornada.

No processo de lapidação da pedrinha Apirue, durante a tessitura desta pesquisa, contextualizei com recursos para a composição dos textos de campo: diários, notas de campo, fotos, anotações, mapas do tesouro, links de músicas, vídeos e narrativas. Um dos critérios utilizados para a seleção das conversas, das histórias e pensamentos foi a busca pela leitura de aportes teóricos metodológicos como forma de compreender o que poderia e validaria a pesquisa narrativa, outro critério foi elencar fatos significativos vivenciados ao longo da vida pessoal e profissional, narrando-os da forma com que aprendi a escrever.

Vários dos recursos citados foram produzidos durante a experiência adquirida quando me sentia tocada, afetada, atravessada no oceano de (in)certezas, de angústias, de alegrias, de caminhadas na seara da educação.

As notas de campo marcadas em meus cadernos de planejamentos semanais e/ou diários de rotina, tais como: conversas, histórias ouvidas e contadas e pensamentos criteriosamente selecionados deram substância à narrativa. Além de me auxiliar a reler a minha composição histórica, todo esse registro aqui realizado é como um “**retrato**” do meu *estar sendo* no mundo.

Face à busca pela fidelidade e tendo assumido compromisso com o tema desta dissertação, intento propor conexões entre a formação de professores e a alfabetização na

arquitetura de objetos de estudo que atingem a alma humana por meio das lentes de autores e pesquisadores dos assuntos investigados.

Ao final desta pesquisa, apresento a transformação provocada pelas reflexões e avanços advindos do arcabouço teórico-metodológico da Perspectiva Ecologista de Educação, no voltar-se para dentro de mim. Este retiro compulsório me fe(a)z beber em Cora Coralina:

Eu sou aquela mulher

a quem o tempo muito ensinou.

Ensinou a amar a vida

e não desistir da luta,

recomeçar na derrota,

renunciar a palavras

e pensamentos negativos.

Acreditar nos valores humanos

e ser otimista.

Primeiro mapa do tesouro:

O garimpeiro desbravador

Senhores, piratas, senhores, Terra à vista! Sim, terra à vista. De repente o garimpeiro dos mares inclina a cabeça, vê ao longe o raio do sol a mirar em determinado ponto. De olhar cravado, acompanha lentamente até onde ele vai alcançar. Que surpresa, o raio de luz sinaliza o fundo do mar, nas mais profundas águas.

O garimpeiro perplexo transporta-se de corpo e alma para aquele ambiente rico de grandes criações da natureza. Caminha um pouco mais e se depara com uma enorme rocha de pedras preciosas. De posse de sua tralha de escavador, lentamente ajoelha-se e começa a retirar as ferramentas necessárias para o trabalho começar. Dia após dia viaja em seus pensamentos, o que irei encontrar?

Mergulha na imaginação, perpassa por todos os caminhos já trilhados, dá-lhe uma reviravolta sem nada entender e novamente questiona, o que está prestes a acontecer? Meus Deus, vim para esse fundo de mar para me desnudar ou para outras rotas o Senhor me encaminhar?

Continuava retirando os apetrechos, um a um com o sentimento de que juntos naquele lugar algo iria vislumbrar. Inicia-se o processo da escavação.... Um, dois, três, vários dias, semanas, anos e chega 2021 com sussurros advindos de alto-mar, eis o marinheiro Capitão anunciar, piratas, mãos à obra, vamos todos para o fundo do mar, algo nos sinaliza que é hora de a viagem pausar.

Imediatamente, todos se preparam, em um único mergulho juntos vão se arriscar. O garimpeiro dos mares num olhar rápido e certo, antes que os demais chegassem, avistou novamente um brilhozinho no alto de uma das rochas, o eixo, ponto fixo que aguardava aquele desbravador chegar.

Em milésimos de segundos sobrevoou à altura e no pico chegou. Não tinha dúvidas, um sentimento forte bateu. Durante a escavação... os demais continuavam perdidos naquela imensidão. Mirou, respirou, uma batida no martelo executou... oh, um grãozinho com brilho fosco encontrou! Soltou um suspiro, tinha a certeza de que o que foi garimpar, encontrou. Olhou, colocou entre os dedos, esfregou, pensou, grãozinho com brilho fosco é com você que vou. E 2022, chegou.

Novamente, escuta um grito, GARIMPEIROS, o tempo acabou, retornem ao barco que nossa viagem precisa continuar. O garimpeiro audacioso, cuidadosamente e mais que depressa o seu grãozinho, guardou. Guardou como se fosse a mais preciosa das joias encontradas.

Retornou ao barco pensativo... como será a partir de agora? Um grãozinho fosco me dará a oportunidade do que lapidar? Os dias foram se passando, a lapidação mostrava que aquele grãozinho poderia se tornar uma pedrinha capaz de iluminar por onde passar. E a pedra seu formato tomou, graças ao olhar, cuidado, compaixão daquele garimpeiro desbravador, a quem a pedrinha resolveu apelar de Apirue.

1.1. DEVIRES NAS SENDAS DA PERSPECTIVA ECOLOGISTA DE EDUCAÇÃO

*“[...] não se esqueça que a realidade é mutante,
não se esqueça que o novo pode surgir e,
de todo modo, vai surgir”.*

Morin

Eu pesquisadora, que em meu processo de transformação, ora me via como a pedrinha Apirue se enxergando como um grão de areia que penetra a concha. Confesso que em meio aos prazeres do re-descobrir-se passei, também, momentos dolorosos, pois é difícil escrever sobre nós mesmos. Neste mergulho para dentro de mim, tive a oportunidade de re-visitarexperiências vividas e sentidas, conforme descreve Bragança (2009), apropriando-me do encantador modo de narrar memórias afetivas.

Nas sendas da Perspectiva Ecologista de Educação, das narrativas ficcionais, na bio:grafia e na prática pedagógica docente da alfabetização, encontrei em Marcos Reigota, Thiago Corrêa (2022), Nilda Alves (2008), Tânia Aversi (2022), Íris Cardoso (2022), Leonardo Bezerra (2022), Bell Hooks (2019-b), Inês Bragança (2020), Guilherme Toledo (2022), Jean Clandinin (2011), Michael Connelly (2022), Louis Lejeune (2008), Antônio Nóvoa (2010), Edgar Morin (1995), Paulo Freire (2011), Magda Soares (2020), Mortatti (2019), Smolka (2008), Kleiman (1995), e tantos outros com seus apetitosos temperos, aromas e sabores para um aparato diversificado na reflexão-ação-reflexão.

De acordo com esses aportes, os resultados das pesquisas com narrativas ficcionais (Reigota, 1999; 2016; 2019; 2000; 2021) não visam a produção de dados concretos, geralmente traduzidos em gráficos, quadros ou tabelas, como nas pesquisas convencionais. Almejam, numa outra perspectiva, que os/as pesquisadores/as encontrem produção de sentidos (Reigota, 2019), não somente para os autores da narrativa, como para o/a pesquisador/a e, possivelmente, para o leitor da narrativa, quando compartilhada.

Na ótica desta pesquisa, esclareço que a produção de sentidos faz parte da interpretação que referimos aos acontecimentos ocorridos durante a pesquisa narrativa, os quais perpassam, também, a vida e as histórias que compõem o/a pesquisadora.

Enquanto permaneço no interior da ostra passando pelo ambíguo processo de desnudamento (doloroso-prazeroso), pude despojar-se de crenças arraigadas em perspectivas rasas e superficiais, para produzir uma pérola, o manto dessa pesquisa inventiva que me cobre. As diversas camadas de uma substância chamada madrepérola, ou nácar, composta de

carbonato de cálcio, água, proteína e partículas, acabam por conferir cor à essa pérola. O processo, que costuma levar de três a cinco anos para acontecer, precisou ser antecipado para dois anos no mestrado.

Nesse período, Apirue adormeceu e congelou em suas lembranças de tempos em que advindo de outros mares, um agente etiológico causador de uma síndrome respiratória aguda e grave, a doença do coronavírus 2019, ou podendo ser chamada de Covid-19, uma das principais pandemias do século, responsável por mudanças significativas em todos os aspectos: educacional, social, político, cultural, econômico, histórico e religioso. E mais uma vez, Apirue reportava a Morin (2003, p. 15) ao pensar: “o ser humano é a um só tempo, físico, biológico, psíquico, social, histórico”.

As palavras distanciamento, isolamento e quarentena dominavam o vocabulário vigente. Funcionários de diferentes estabelecimentos passaram a trabalhar em *home-office*, ou seja, trabalho em casa. De forma repentina, as escolas fecharam os seus portões, esvaziaram-se acreditando, em um primeiro momento, que seria por curto espaço de tempo. Acreditava-se que no prazo de quinze dias tudo retornaria ao normal.

O distanciamento social interrompeu as relações, as trocas de experiências e de conhecimentos entre professores e alunos, tão fundamentais na apropriação da oralidade e da escrita no processo de alfabetização das crianças. Em uma entrevista concedida ao Canal Futura em setembro 2020, mais uma vez, Magda Soares aponta que:

A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar” (Soares, 2020b, s.p.).

A partir do momento da suspensão das aulas presenciais, as escolas trabalharam já com o seu primeiro obstáculo: o fator tempo, em outras palavras, remar contra a maré, necessitando (re)organizar-se, (re)inventar-se e encontrar novas formas do processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de conter a propagação do vírus, foram aumentando as comunicações nas redes sociais, as reuniões, as discussões e os encontros *online* giravam em torno dessa nova pauta. A frase que imperava pelos quatro cantos era: FIQUE EM CASA!

O tempo e o espaço foram remodelados de acordo com o novo modo de vida e de saúde em nível global. Tempo de pensar, repensar, aprender, reaprender, construir, desconstruir, reconstruir, capacitar, criar, re(inventar). Nesse período pandêmico, alguns navios chegaram a naufragar, outros navegaram lentamente e outros ficaram ancorados nos portos sem a previsão de viagem.

No cenário emergencial, escola e família buscavam estratégias para a garantia do ensino e aprendizagem. Ao seu modo, cada escola adotou o seu sistema para ressignificar o formato de mediar o conhecimento e com pouco tempo de planejamento e discussão, professores e gestores escolares, de escolas públicas e privadas, da educação básica a superior, tiveram que adaptar em tempo real o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial).

Pensando em maneiras eficientes de evitar aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, o Ministério da Educação - Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 - Diário Oficial da União (2020, p.39), recomendou que as atividades escolares fossem ofertadas, de forma remota, para que os estudantes tivessem o contato com a escola e menos retrocessos na carreira acadêmica.

Assim, por meio do ensino remoto, o ensino presencial foi transferido para os meios de redes digitais. O processo, centrado no professor e nos recursos tecnológicos midiáticos. As aulas aconteceram num tempo assíncrono, seguindo os princípios das aulas presenciais. A comunicação bidirecional, no qual Apirue protagonizou vídeo-aulas ou aulas expositivas com recursos variados. Privilegiava-se assim, o compartilhamento dos saberes de forma a evitar maiores prejuízos na alfabetização.

Com isso, a presença física do professor e do aluno foram substituídas por uma presença digital numa sala de aula virtual. Nessas circunstâncias, o desafio não foi só recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a estratégias de ensino e aprendizagem de uma maneira que fosse rápida de configurar e entregar de forma simples e confiável durante uma emergência ou crise (Hodges, 2020).

Num cenário pandêmico, percebe-se a necessidade e a urgência de ressignificar as práticas e suas questões metodológicas, ajustar os anseios e adequar os planos e os

planejamentos. Planejar pensando na possibilidade do acesso às ferramentas tecnológicas enquanto enriquecimento para as aulas, tornando seus usos mais atrativos e, talvez, mais eficazes para todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem era o foco. Como seria a caminhada partindo do princípio de que novas ferramentas deveriam fazer parte da rotina de trabalho?

O uso das tecnologias na educação encontrou sentido nos discursos adotados, na teoria e na prática, quando maximizaram o trabalho do professor e dos alunos suprimindo o que foi afetado, as expectativas das pessoas, bem como de suas famílias, sentimentos, rotinas e necessidades, já que é notória e constatada a mudança do cenário educacional.

Em meio a esse mar agitado, observo que o melhor a fazer é navegar tocando em frente...

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou
...
Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz
...

Tocando em frente⁵ (Almir Sater)

⁵ Almir Eduardo Melke Sater é um violeiro, cantor, compositor, ator e instrumentista brasileiro:
<https://www.youtube.com/watch?v=SWtjTkixv5M>

NAVEG(ANDO) PELO JARDIM



Jason deCaires Taylor

Todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma. Quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles (Alves, 2003, p. 75).

2. RESSIGNIFICAR A (AUTO)FORMAÇÃO: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Com o ingresso no mestrado, agenci(ando) em território até então desconhecido, e naveg(ando) em águas claras e cristalinas, lancei âncora em Alves (2008a) que traz algumas inquietações, ela define alguns movimentos que possibilitam com que as lógicas dos cotidianos sejam decifradas ou que tenham clareza dos atravessamentos provocados pelos sentidos e subjetividades. Ela começa sinalizando com algo bastante expressivo, “o sentimento do mundo” (p. 18), configura a necessidade do mergulho nos cotidianos, mergulho este não raso, mas profundo de corpo e alma, no rasgar do véu que oculta a possibilidade de conhecer muito mais do que a visão projetada. Para pesquisar e sentir os cotidianos, é necessário ir além dos limites e “executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar” (p. 42).

Nessa dialógica, a pedrinha Apirue reflete, abre o coração e a mente para os sentimentos esperar, em algumas laudas, sua vida narrar, num belo caminho suave, em meio à vida normal, and(ando), cantarol(ando), violit(ando), plasm(ando), num piscar de olhos, ouv(indo) o sussurro da juriti, numa pausa, passos, olhar para frente, olhar para trás, mir(ando) no futuro, olh(ando) o clarão da lua, zumb(ando) a abelha, vibr(ando) o celular, notícias no ar, vindas do outro lado do mar.

Finalizando o ano de 2020 e recebendo o ano de 2021 que, devido à pandemia foram tempos desafiadores, sobretudo do real sentido do alfalettrar, e de se fazer cumprir os direitos à educação, Soares (2004, [s.p]) argumenta que todo cidadão deve ter “[...] livre acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, [...]”. A autora pensa o processo de alfabetização articulado ao do letramento, por isso a utilização do Alfalettrar.

Sonho ou realidade? Nadar, navegar... Não tivemos tempo para pensar se o momento era de sonho ou de verdade, nadar ou remar, somente pensar em seguir em frente, em recursos didáticos, em autoform(ação), em estratégias e em metodologias, que possibilitassem um dançar com a dança da aula presencial e fazê-la acontecer de forma remota ou *on-line* com o uso das tecnologias digitais em consonância com o apoio [quando existe] das famílias.

Em caráter emergencial, e, sem as condições de capacitação prévia, nós, professores, vimo-nos dançando com a dança de uma jangada no m(ar), aspir(ando) só para ver no céu, nu(vens) a rodar. Vimo-nos “nus”, completamente despidos em uma (des)construção pessoal

e profissional. Hábitos e atitudes passaram por uma metamorfose, uma transformação, um processo tanto quanto doloroso, aquecido de resiliência e ressignificação.

Armazenar arquivos na nuvem, no drive, montar e gravar videoaulas, usar chat, salas simultâneas, montar slides, formulário Forms, registros das aulas remotas com esquema pré-estabelecido pelas secretarias de educação, foram vocabulários e habilidades que passaram a fazer parte de nossa rotina e da dedicada professora em trans-formação.

Assistir a tutoriais, vídeos educativos e instrucionais, criando “astúcias sutis” em nossas “artes de fazer”, levaram à transposição das práticas pedagógicas das aulas presenciais aos ambientes virtuais. Afirmar que garantimos uma aprendizagem de forma significativa é pura ingenuidade, contudo, essa realidade virou rotina como o vento em sinfonia.

Navegar é preciso, alfaetrar é preciso, nestes 40 anos trabalhando na alfabetização, tenho comigo que esse processo de empoderamento visa, mais do que dar acesso ao mundo da leitura e sua interpretação, é dar dignidade e a possibilidade de pessoas existirem e ocuparem espaços.

Consolidando em Freire (1997, p.32), em sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, afirma que: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Pensando assim, seguimos a nossa viagem. Refletimos mais ainda, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica” (Freire, 2011, p. 27).

No vai e vem de águas ora tranquilas, ora agitadas, o segundo movimento de Nilda Alves (2008a) - “virar de ponta-cabeça” -, propõe uma subversão das teorias que já conhecemos, que já aprendemos. O que se pretende, então? Tendo como verdades que se repetem na prática, o que se pretende nesse movimento é que as múltiplas fontes teóricas que se impõem sejam compreendidas como hipóteses que não se tencionam confirmar, na medida em que o cotidiano se reinventa a cada ação. Pensando assim, reafirmo a despresunção de *discutir em que medida as experiências como professora alfabetizadora transform(ou/a) o meu ser/fazer docente* e sim, narrar vivências da vida pessoal-profissional.

Como forma de compreender o cotidiano e suas múltiplas manifestações, Alves (2000, p.1) nos convida a refletir sobre:

[...] a validade do relato como fonte; as questões éticas ligadas à identificação daqueles com quem conversamos bem como à utilização do conteúdo de suas falas; a necessária relação do que é dito com outras fontes e depoimentos; a utilização da análise os processos subjetivos de memória,

bem como, das múltiplas relações entre memória, narrativa e identidade; as contradições existentes entre memória individual e memória coletiva; a importância de confronto entre fonte oral e fonte escrita; a importância do momento e dos processos de afloramento da memória; a influência do entrevistador durante todo o processo – da decisão de com quem e como conversar aos métodos de análise e aos processos de síntese (ALVES, 2000, p.1).

De olhos atentos à bússola, paro e assento; ousa, mais uma vez, a desafiar-me. Depois de quase quatro décadas trabalhando na sala de aula, eis a ousadia de mediar a aprendizagem com o uso das tecnologias, já que não fui formada para tal. Arregaçando as mangas para o mergulho num cenário pandêmico.

2.1. A PESQUISA EMERGE QUANDO O PESQUISADOR SUBMERGE

“Em vez de tentar escapar de certas lembranças, o melhor é mergulhar nelas e voltar à tona com menos desespero e mais sabedoria”.

Martha Medeiros

Neste momento de muita leitura e reflexão, na ânsia de saber sobre o outro lado do cais, bebo na fonte com Bragança (2009, p.44) e trago uma reflexão sobre a prática docente, as primeiras imagens constituídas, os sentidos atribuídos à profissão, o desenrolar de uma trajetória, mas também os acontecimentos biográficos motivadores de reflexão, de reorganização de caminhos na docência. Esse exercício não precisa ser sempre solitário, mas exige antes de tudo um ‘mergulhar em si mesmo’, re-visitando experiências vividas e sentidas. A mesma autora afirma que:

[...] tomamos as histórias de vida, por meio das biografias educativas, como uma alternativa metodológica no processo de tematização da própria vida, como espaço-tempo de formação docente, fortalecendo o entrelaçamento entre os acontecimentos biográficos que se foram constituindo como experiências instituintes da formação e que vem das memórias polifônicas da vida, das experiências docentes e da formação acadêmica (Bragança, 2012, p. 28).

Esse processo de valorização da vida pessoal, como profissional, do âmbito da experiência em movimento, possibilita acesso a um espaço potente de significados permitindo, leveza, criatividade, sensibilidade, estética que na narrativa vão se fundindo no processo da formação.

Nessa instância o participante se torna pesquisador de sua própria história, ao mesmo tempo em que busca compreender o movimento do pesquisado sobre ele mesmo, neste caso, o objeto da pesquisa, em um espaço eucarístico de partilha (Delory-Momberger, 2016).

Dessa forma, a escrita referida a si mesmo, como um dos dispositivos de narrativas pode trazer também a possibilidade de análises que reestruturam o olhar sobre as experiências de formação, erigindo-se de sentido sobre as mesmas.

Partindo desse princípio, há clareza quanto ao potencial formador da pesquisa narrativa, bem como a possibilidade de apreensão de conhecimentos sobre as circunstâncias de formação individuais e coletivas.

Quanto mais o sujeito vai narrando a sua experiência, tanto mais vai permitindo emergir fatos, situações e acontecimentos em sua narrativa, viabilizando a construção de uma reflexividade (auto)biográfica que lhe possibilita uma tomada de consciência dos percursos vividos e experienciados.

Com profundo mergulho em mar calmo, que emerge com olhar mirado para a outra margem, não me vejo mais como uma professora-alfabetizadora e sim, uma professora-alfabetizadora-pesquisadora. Sendo esta produção de um *dever* (viver) tecida *com(vida)*, onde o Prof. Thiago instruiu-me, como um canto da sereia, a respaldar as referências que enalteceram a pesquisa.

Em que consiste o método desta pesquisa? O método dessa pesquisa consiste em considerar a narrativa autobiográfica como um processo que possibilita o narrar sobre si mesmo e por si mesmo, como afirma Reigota (2016). Externando o argumento de Prado (2014), a pesquisa que se fundamenta nas narrativas como fonte de dados, apresenta-se como conjunto de informações disponíveis a serem utilizadas. Os dados correspondem somente às informações úteis para “responder” à problematização da pesquisa que, quanto mais objetiva, mais favorecerá o processo da produção, por caracterizar-se uma obra cuja autoria do (a) pesquisador(a). Sendo pesquisa narrativa, versa por movimentos de afetações do conhecimento.

As narrativas podem ser entendidas como formações discursivas através das quais os significados vão sendo produzidos nos diversos contextos culturais. Através delas, os sujeitos vão dando sentido aos fatos e aos acontecimentos narrados, (re)significando-os.

Larrosa (2006) destaca que:

[...] constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos [...] dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (p.70).

Nessa conjuntura, a identidade pessoal vai sendo construída, em um processo de fabricação, de invenção.

Como nos apresenta Alves (2008a) nas lógicas do cotidiano, o terceiro movimento - “beber de todas as fontes” (p. 27) - propõe a ampliação de nossas convicções sobre o que pode ser definido como fonte de conhecimento. Passa a ser de interesse tudo aquilo que é percebido, sentido e narrado.

Assim como os cotidianos se tecem nas diferenças, naquilo que é heterogêneo, na diversidade de seus sujeitos e de suas relações, certamente também serão diversas as fontes que permitirão o estudo de sua complexidade.

O nosso estudo e olhar voltam-se para os anos iniciais, especificamente na Alfabetização – 1º ano do Ensino Fundamental. Nos anos de 2020/2021, ainda que o ensino tenha mudado para o contexto remoto, o processo de aprendizagem contínua, porque os estudantes continuam aprendendo conceitos, noções que nem sempre são aprendidas na escola.

A escolha do tema se procedeu por ser a professora atuante na Alfabetização por quatro décadas ininterruptas, atualmente vivenciando a experiência de alfabetizar, como forma de vencer os desafios advindos da pandemia de Covid-19.

Ancorada na fundamentação epistemológica da Perspectiva Ecologista de Educação, viso narrar o cotidiano escolar que me é dado, o encantamento e o processo de leitura e escrita dos alunos do 1º ano Fundamental 1, no período supracitado de um Colégio da rede particular, na cidade de Uberaba/MG.

Prosseguindo com a nossa conversa sobre os movimentos/deslocamentos, em seu quarto movimento sobre as narrativas, Alves (2008a), nos diz, “narrar a vida e literaturizar a ciência” (p.30). Nesse movimento, propõe um novo modo de registrar, de escrever aquilo que é investigado de maneira a tornar esse registro uma verdadeira ponte entre os praticantes do cotidiano. Ao narrar, o escritor participa daquilo que narra.

Transpondo o remo para outros lados, Paul Ricoeur (2010, p.418) possui uma visão correspondente: haveria uma identidade do sujeito, mas esta seria possível apenas para aquele que narra. Narrar seria observar-se e mostrar-se como sujeito reconhecível ao leitor.

A narrativa autobiográfica seria a escrita de um “eu” que se reconhece porque se constitui ao narrar (Silva, 2013). Entendo que essa é uma das características ou atravessamentos dos sentimentos vivenciados pelo autor-pesquisador quando da investigação da pesquisa.

Navegando em altos-mares, encontro Bolívar, Domingo e Fernández (2001) que afirmam,

[...] A característica própria da autobiografia é ser uma construção e configuração da própria identidade, mais que um relato fiel da própria vida, que sempre está como projeto de chegar a ser. Esta autointerpretação da própria vida permite torná-la inteligível ou dar a esse significado [...] (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p.35, tradução nossa).

A ideia de dar significado à vida por meio das narrativas (auto)biográficas possibilitam sentimento de valorização pessoal e profissional, dimensões instituídas por Nóvoa (1995) a fim de que os professores possam se interiorizar de sua autoformação, atribuindo-lhes sentidos e significados.

Quando se fala em identidade, na existência de um sujeito que possa ser reconhecido como possuidor de elementos que o unificam, pode se lembrar que algumas das principais correntes do pensamento surgidas a partir da metade do século XX a negam peremptoriamente.

Por isso, a insistência de um teórico como Philippe Lejeune na identidade do sujeito como autor, no caso da autobiografia, torna-se um instigante meio para se refletir acerca de obras que possuem teor autobiográfico. Nas palavras de Lejeune (2008, p. 35), “a identidade se define a partir de três termos: autor, narrador e personagem. Narrador e personagem são as figuras às quais remetem, no texto, o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado.” Aqui, é necessário que se entenda que o “eu” dito pelo narrador corresponde ao “eu” dito pelo autor.

Que condição é exigida para a autobiografia? É condição para a autobiografia, ou seja, “o autor, representado na margem do texto por seu nome, é então o referente ao qual remete, por força do pacto autobiográfico, o sujeito da enunciação” (Lejeune, 2008, p. 36).

A identidade residiria na enunciação, pois o autor, como sujeito responsável pelo texto, pode ser reconhecido como um “eu”, o mesmo que, no texto, narra e que aparece como

personagem principal. Embora o teórico tenha revisto essa concepção, ela serve como um suporte hermenêutico para se ler a chamada “escrita do eu” e reconhecer nela essa identidade do autor (Silva, 2013, p. 9-30).

Ao assumir a presente pesquisa como qualitativa, (auto)biográfica, fazemos uso das narrativas ficcionais dialogando com Reigota (1999, p. 81) que diz,

Em linhas gerais a narrativa tem sempre um componente verdadeiro, histórico, coletivo ou particular. A partir do momento em que ela passa a ser relatada, a ficção vai se tornando presente. Por mais próxima que seja da verdade dos fatos, cada pessoa conta a história de sua maneira, enfatizando ou eliminando elementos, deixando implícitas ou explícitas as suas representações sobre o fato concreto, suas consequências e desdobramentos.

Além de permitirem explorar uma dimensão po(ética), as narrativas ficcionais auxiliam a pesquisadora em sua tarefa de revisitar memórias e, com elas, situações concretas vividas pela mesma, assim como, compreender sua realidade. Essa abordagem metodológica compõe um conjunto de pesquisas que fazem uso dos sujeitos “[...] através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade” (Souza, 2006, p. 27).

A escolha pelo aporte das narrativas ficcionais se deu pela conexão com os estudos de Marcos Reigota (1999, 2016), pois apostamos na reinvenção e na autocriação dos saberes do sujeito da história que, ao narrar, se reinventa nessa teia e cadeia de conexões e na relação com o mundo. Pois, de modo político, a função da narrativa é tornar possível que “o ‘outro’ (invisível, silenciado, subalterno, oprimido, anônimo, diásporo [...], possa falar de si mesmo” (Reigota, 2016, p. 55) e por si mesmo.

Do ponto de vista metodológico, essa escolha é uma atitude ética e política para a elaboração de cenários, identidades e personagens com a intenção de transpor para os espaços tempos comuns de formação profissional a composição de “alternativas que possibilitem a concretização de um estilo mais ecológico, pacífico, justo e prazeroso [...] de ideias, experiências e sentimentos que estão caracterizando a época em que vivemos” (Reigota, 1999, p. 86).

Segundo mapa do tesouro

A Viagem Continuou...

Águas serenas e calmas, marinheiros, garimpeiros, pedrinhas, Apirue, mar acima desbravaram. Ora, vez ou outra, a embarcação balançava para um lado e para o outro, às vezes o tempo escurecia, a tripulação, a viagem prosseguia.

Garimpeiros, esmeravam com suas peneiras tilintavam, suas pedras lapidavam, lapidavam embecendo-lhes de estofos teórico-metodológico-prático num embrolho de significados viscerais marcados por várias simbologias, apologias e tipologias que a imensidão de literaturas contemplaria. Outros navegadores, nesse ritmo, seguiam.

Mais uma vez, o capitão GRITA: marinheiros! O mar está calmo, nova rota se avista. É a Rota do Sol, que por aqui se identifica. Identifica o projeto dos sonhos, com tudo o que há para perpassar, objetivos, obstáculos, o que está para conquistar.

Para essa conquista, o mar há que desbravar. Sem medo, sem culpa, a vida ressignificar. Ressignificando com o estudo e o trabalho, o fazer na educação.

Mar aberto, a garimpagem sem cessar, um artigo, dois, três, uma tese, um livro, uma coletânea, uma revista, duas, três, os marinheiros se debruçaram para a viagem continuar. Exímios formadores de professores estavam a orientar, em às águas da imensidão do mar.

O tempo mudou, o Garimpeiro Desbravador novas rotas, apontou. A pedrinha Apirue embalou, trafegou, novos conhecimentos, agregou.

Pensou: Como traçar rotas e lançar redes metodológicas capazes de inovar a pesquisa científica com (r/v)igor?

Rotas nem sempre são precisas. E as redes, só cumprem seu propósito quando retornam comVIDA e pelaVIDA.

OBSERV(ANDO) CAMINHOS



Jason deCaires Taylor

3. RE(VISÃO) NARRATIVA

Estava escrito que ali, no berço de nossos ancestrais navegantes, eu deveria aprender a trilhar os caminhos de meu ofício e crescer no amor do mar, cego como todo amor juvenil costuma ser, mas absorvente e generoso como todo verdadeiro amor deve ser.

Joseph Conrad - O Espelho do Mar (2000).

A pedrinha Apirue ousa ao dizer que, “Navegar é preciso, viver não é preciso”, dando o sentido de exatidão para o termo “preciso”. Navegar é uma coisa exata, pois sendo baseada em protocolos, instrumentos como bússolas e outros aparelhos, sabe-se perfeitamente de onde se parte e para onde se dirige. Já viver é uma atividade imprecisa, portanto singular, sem qualquer garantia que aquilo que se planeja vá realmente acontecer. Nesse oceano de incertezas chamado vida, visitamos, no máximo, arquipélagos de verdade provisória.

Na mesma direção, o sentido dado por Pompeu na conclamação aos marujos, no poema de Fernando Pessoa e em ‘Os Argonautas’, de Caetano Veloso⁶, está claro a ideia da necessidade para o navegar, o pousar, o atravessar e não de exatidão. É o sentido que prevalece a questão norteadora desta pesquisa, ou seja, *em que medida as experiências como professora alfabetizadora transform(ou/a) o meu ser/fazer docente?* O problema motivou a sistematização da pesquisa, que foi elaborada e desenvolvida a partir do objetivo geral, narrar por meio da autobiografia, das narrativas ficcionais e do processo de alfalettrar, memórias de uma professora alfabetizadora.

Quanto à seleção de teorias, procedimentos e instrumentos para subsidiar, acrescentamos que “[...] a utilização de conceitos ou constructos pertencentes a teorias diversas para dar conta da complexidade dos fenômenos observados em um estudo requer cautela [...]” e a necessidade de segurança de que as teorias utilizadas não apresentem contradições entre seus pressupostos e relações (Alves-Mazzotti, 2006, p. 32).

Seguindo essas ideias, para este estudo, foram integrados conceitos de autores como, Alves (2008), Aversi, (2019), Prado e Bragança (2014), Lejeune (2003), Souza (2007), Soares (2020), Freire (1997, 2011), Deleuze (2011), Reigota (1999, 2006), Nóvoa (1995) fundamentando o estudo da autobiografia, das narrativas ficcionais e o processo de alfalettrar.

⁶ Caetano Veloso (1942-____). Músico, produtor, arranjador, escritor e cantor brasileiro, autor da canção ‘Os Argonautas’: <https://youtu.be/tnmoDu25p7U>

Esses constructos possibilitam a superação das visões dicotômicas de autoconhecimento do ser humano, ao compreendê-lo de forma integral e crítica. Encontra-se, também, nessas teorias, a concordância de que a formação docente é dinâmica, acontece durante toda a história humana e é potencializada por suas atividades, em outras palavras, por sua vida cotidiana.

Para a leitura da apropriação histórica do conhecimento de si, os aportes foram os conceitos de apropriação, infância, adolescência, e vida adulta.

Utilizou-se da Perspectiva Ecologista de Educação de Reigota (1999, 2006) para subsidiar a ideia de olhar diferenciado para com o cotidiano, a “casa comum”.

Para a autobiografia e as narrativas ficcionais, aproprio-me de Prado e Bragança (2014), e Souza (2007) para sistematizar ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam o curso de vida e vozes. O alicerce teórico que toda criança pode aprender a ler e a escrever, de Soares (2020), subsidiou a ideia de construção do processo de alfaletar, com suas dimensões afeto, cognição e movimento. Nóvoa (1995) institui as dimensões pessoais e profissionais do professor. Para isso, atribui a necessidade de interação entre essas dimensões a fim de que os professores possam se interiorizar de sua autoformação, atribuindo-lhe sentidos e significados. Dessa forma, as redes de captura de particularidades aparelham os estudos, de abordagem qualitativa.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa e as categorias de análise foram: ‘História de Vida’, para acessar a constituição histórica de si; ‘Versão de Sentido’ construída após a leitura da História de Vida, para expressar o sentido do conhecimento da constituição histórica de si; Versão de Sentido construída após atividade docente desenvolvida, para expressar o sentido da experiência de ser professor.

Na contextualização da pesquisa, considerou-se as várias linguagens e como formas de expressão, a arte, a música, os poemas, os vídeos, as frases, os pensamentos, as imagens, etc., como espaço de expressão do conhecimento de si, tendo as narrativas como produtoras dos sentidos e do discurso na vertente crítica.

Corroborando com a argumentação, essa professora-alfabetizadora-pesquisadora bebe na fonte de Almeida e Aversi (2019) quando afirmam,

[...] como é difícil escrevermos sobre nós mesmos, não é? Somente quem já tentou fazer esse exercício sabe do que estamos falando. Chega a doer! Física e emocionalmente. Mas por outro lado, quanto autoconhecimento e amadurecimento essa prática proporciona! (Almeida; Aversi, 2019, p. 198).

Na visão de Apirue, escreversar sobre nós é um exercício de mergulho para dentro de si. Esse mergulho, no contexto da docência, permite proliferar pensamentos, inovar e adotar práticas específicas que tendem a modificar e reinventar maneiras de ser/fazer. Esse proliferar pensamentos nos convida a estar “fora da caixa”, lançar-se nas ondas, libertar-se. Saciando em diálogos que formalizam as discussões aqui expostas, ora tenho linhas molares, de fuga, moleculares sobressaindo, removendo, entranhando, metamorfoseando. Esses territórios estão em constante ebulição e Apirue cada vez mais cresce no processo de lapidação.

3.1. NARRADOS E REDIGIDOS POR NÓS, EM NÓS

“Escrever é um caso de devir” (Deleuze, 2011, p. 11), porque a escrita é território para o autor produzir novas alianças e enunciados. Produzir novas alianças e enunciados, exige, ainda, a busca por aliados capazes de levantar âncora e dar a sustentação necessária para o aprofundamento da discussão.

Com este propósito, esta pesquisa se debruça na verossimilhança das narrativas ficcionais, autobiografia e alfabetização. Convicta dessa empreitada, Apirue passa dias, após dias, mergulhada nas orientações do Capitão Garimpeiro desbravador. Enquanto os demais navegantes, suas buscas continuam.

Assim, quando dirigimos o olhar para as fontes narrativas da pesquisa-formação (auto)biográfica, reconhecemos nelas movimentos de compreensão interpretativa que se dão na enunciação, na composição e na leitura, envolvendo desse modo todos os elementos dessa construção.

Tal perspectiva, de situar a compreensão interpretativa, consiste em um modo privilegiado de dialogar horizontalmente com os sujeitos (interlocutores) com os quais pensamos as ações, praticamos o cotidiano e refletimos os tempos e espaços da experiência, em articulação com os movimentos que se produzem em interpelações produtoras de sentidos e significações as mais diversas que se compõem coletivamente entre um e outro.

Partimos então do princípio de que “[...] a construção do conhecimento científico sobre o mundo, a vida e a formação se afirmam no encontro e no diálogo com o outro e nas possibilidades que esse encontro gera ao ensinar, ao aprender e, especialmente, no transformar de si, do outro e do mundo, em partilha” (Bragança, 2012, p. 192).

Qual é a intenção de um texto ficcional? O texto ficcional não tem a intenção de "desvendar" o que vem a ser verdade ou mentira, real ou imaginário, pois o que deve prevalecer é a subjetividade do autor, baseando-se em fatos reais, mas que não tem a pretensão de narrar puramente a verdade dos fatos. Diana Klinger (2008) faz uma importante reflexão em relação ao autor.

O autor é considerado como sujeito de uma performance, de uma atuação, que "representa um papel" na própria "vida real", na sua exposição pública, em suas últimas falas de si, nas entrevistas, nas crônicas e autorretratos, nas palestras. Portanto, o que interessa do autobiográfico no texto de autoficção não é certa adequação à verdade dos fatos, mas sim "a ilusão da presença, do acesso ao lugar de emanação da voz" (Klinger, 2008, p. 24).

A representação do autor é bastante perceptível na escrita ficcional, constatamos quando Michael Foucault (1992, p. 129) argumenta que "escrever é, pois "mostrar-se", dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro".

Referente à investigação narrativa, os canadenses Connelly e Clandinin explicam que "um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas, individual e social" (Clandinin; Connelly, 2011, p. 51). Para eles, as pesquisas narrativas são histórias vividas e contadas.

Para nós, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Juntos, Apirue e o Capitão decidem se aventurar em um giro pelo mar, garimpendo ostras. A esse tipo de aventura eles decidem transgredir. Talvez, já seja tempo da pedrinha Apirue dar os primeiros sinais de que algo começa a acontecer, o processo da linha dura da produção de escrita.

Diante dessas colocações, Apirue traz Bell Hooks (2019b, p. 38) o desafio "fazer a transição do silêncio para fala" de objeto para sujeito. Transgredir as formas de registro pressupõe, para o(a) pesquisador(a), sub(verter) os modos de se relacionar com a sua experiência, com a realidade que é objeto de sua análise, com o discurso predominante e com as formas

canônicas de apresentação do texto final. Pressupõe “pensar de outro modo”. E, se a perspectiva for de privilegiar formas narrativas de registro, será preciso então privilegiar um modo narrativo de pensar. Vista por esse ângulo, e consolidando com Bruner.

O modo narrativo de pensamento trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam o seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço. (...) A história tem que construir dois panoramas simultaneamente. Um é o panorama da ação, onde os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma “gramática da história”. O outro é o panorama da consciência: o que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam ou não sentem. Os dois panoramas são essenciais e distintos [...] (Bruner, 2002, p.14-15).

A partir do momento em que a noção de ciência positivista passou a ser contestada no campo da Educação, originou-se a mudança paradigmática, pois os referenciais teóricos e metodológicos das ciências naturais já não são os únicos a serem vistos como meios para compreender as questões das ciências sociais, possibilitando que as memórias, as narrativas e as biografias e autobiografias ganhassem espaço e reconhecimento como fontes de dados nas pesquisas. Souza (2007, p.65) sinaliza a ascensão de um paradigma compreensivo, quer seja, “para a produção de conhecimento, a emergência de uma concepção científica mais acessível à pluralidade do saber humano”, reconhecendo “a perspectiva da complexidade como estruturante da existência do ser no mundo”.

Assumem assim, a pluralidade e a complexidade que descortinam visibilidade quando os pesquisadores trazem para a pesquisa a voz dos sujeitos; quando os testemunhos, os depoimentos e os textos sobre si e sobre experiências vividas se tornam conjunto de dados e informações de uma pesquisa; quando a particularidade é considerada.

3.2. NÁUFRAGOS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Após afrouxar a corrente, prende-se a âncora provisoriamente. Ao estar bem esticado, verifica-se se a mesma fixou. Apirue em seu processo de lapidação, banhada por águas marinhas, se esbaldava na imensidão.

Para compreender a trajetória docente na formação de professores é preciso inicialmente revisitar seu processo de construção como profissional da Educação, tendo em sua filosofia, visão do ser humano, mundo, ciência e todo o seu processo formativo baseado no desenvolvimento contínuo.

Partindo do entendimento de que o desenvolvimento profissional docente pressupõe um processo de evolução e continuidade, superando a ideia de simples justaposição ou somatórias de diferentes e distintas etapas formativas, na forma de uma linearidade estática e mecânica (Garcia, 1995, 1999; Mizukami et al., 2006; Imbernón, 2009; Vaillant; Garcia, 2012), compreende-se que a formação, na perspectiva dos processos contínuos, a partir do contexto do desenvolvimento profissional, pressupõe uma dinâmica e complexa articulação de todas as etapas em que “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se no interior de um processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Esse entendimento se alicerça na concepção de que os professores precisam ser compreendidos no movimento que caracteriza o desenvolvimento profissional docente, no sentido de “[...] *que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional de professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente*” (Nóvoa, 1995, p. 24, grifo do autor).

Nesse sentido - das dimensões individuais e coletivas, subjetivas e intersubjetivas, pessoais e relacionais - os processos formativos dos professores precisam ser pensados e articulados no/com os contextos das escolas e de seus projetos, para que se garanta a efetividade do desenvolvimento profissional docente em seus múltiplos aspectos.

A formação, assim compreendida, assume uma dupla perspectiva: a individual e a relacional, em que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1995, p. 26). A formação precisa ser compreendida para além de esquemas baseados no acúmulo de cursos, de técnicas de ensino, de dinâmicas de facilitação da memorização de determinado conjunto de conteúdo.

Antes disso, a formação precisa ser compreendida como um “[...] trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Esta pesquisa também coloca à mesa novas metodologias para estudar o desenvolvimento profissional docente por meio de recente modalidade que, não no rigor às mazelas e à voragem da produção do conhecimento, capaz de romper com a perspectiva mais pretensiosa de pesquisa.

Revertendo o olhar para a possibilidade de um conhecimento construído a partir da experiência pessoal, vivenciada no dia a dia da escola, na subjetividade das relações e das percepções daqueles que vivem as contradições cotidianas que envolvem o processo ensino e aprendizagem.

Nesse naufrago, ancorou-se na aproximação com metodologias que se vinham constituindo a partir dos denominados movimentos biográficos e autobiográficos (Nóvoa; Finzer, 2010; Souza, 2006) e encontrou, nas discussões das pesquisas com narrativas as prerrogativas apetecidas.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa autobiográfica, que se deslança por meio de narrativas que respondem aos propósitos de estudos no campo da formação de professores, opção da pesquisadora, justamente por colocá-la mais próxima dos contextos formativo-escolar, da vivência dos processos de ensinar e de aprender, característicos da profissão docente, caminhando lado a lado.

Desse modo, Apirue mergulha em seus pensamentos e lhe vem à mente que a constituição do professor-alfabetizador se concretiza a partir da experiência adquirida por meio do que é estudado, do que aprendido nas relações com o mundo. Ela reflete também que, na formação continuada, o professor constrói a própria formação com base em um balanço de vida, numa perspectiva de reflexividade crítica e de consciência atualizada. Toda essa reflexão leva Apirue afirmar que algumas características são fundamentais ao professor alfabetizador, por exemplo, ser um constante pesquisador, ter a clareza do currículo, compreender o que deve ensinar, conseqüentemente o que o aluno deve aprender, compreender que a avaliação e a autoavaliação são processos contínuos, essenciais para a aprendizagem do aluno e o resultado alcançado. Essa ação profissional por ser um processo de apropriação requer tempo. Sobre o processo de formação, Nóvoa (2010) diz,

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se inevitável. Desse modo, abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio de apropriação retrospectiva de seu percurso de vida (Nóvoa, 2010, p.168).

Assim como em cada onda mergulhada, os sentidos e sentimentos atravessados na prática de aliar o saber teórico ao saber-prático-teórico com vistas à transform-ação do ser fazer-docente nos movimentos das lógicas do cotidiano.

Em altos mares, professora-alfabetizadora-pesquisadora - vão costurando suas histórias com os sentidos e significados atribuídos às suas vivências. Essa narrativa materializa-se em campo texto, transformado na base para as interpretações e construções de sentidos da pesquisadora em textos provisórios e finais.

Nessa viagem mar(íntima), Apirue assenta-se em um cenário exuberante. Vista por lentes caleidoscópicas pela pesquisadora Mello (2004), a Pesquisa Narrativa é:

um tipo de investigação que pode criar oportunidades para que as pessoas, pesquisadores e participantes construam suas vozes e bramido, som forte do mar, dos ventos ou de trovoadas e possam compor e tecer sentidos de suas próprias histórias, também importantes para entender nosso lugar nos contextos em que vivemos (Mello, 2004, p. 98).

Contribuindo com os estudos sobre os processos de formação docente, as narrativas estão sendo bastante utilizadas. Bragança (2008) corrobora ao dizer que:

As narrativas não descrevem apenas a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro (p. 75).

Sendo assim, o processo da pesquisa narrativa firma-se como potencializador da formação/investigação, tanto para o(a) pesquisador(a) quanto para os participantes, encontrando nesse movimento justificativas de sua relevância política e social para o seu desenvolvimento (Moreira, 2011). Se há relevância política e social para o desenvolvimento de pesquisadores e participantes, por qual(is) motiv(os) é pouco utilizada?

Com isso, compreendemos que ser ouvido, estabelecer diálogos, refletir e compor sentidos e subjetividade sobre as suas próprias histórias, partindo de contextos nos quais se alimenta e atua, tendo direito à voz, torna-se espaço abastado de formação.

Naquele ambiente no qual se encontravam a pedrinha Apirue em formação, o Capitão Garimpeiro desbravador e os navegantes, eis o direito à voz que se ouvia de longe, como o canto de uma sereia que hipnotizando, enaltecia, na voz de Adelaide Costa⁷. Graças à rede ecologista, pouco a pouco varri o mar, acessando os outros – pessoas-ilha – (e ao acessar o outro a gente também se acessa).

Pessoa-Ilha

Depois da orla, água, sal, espuma,
Areia bem longe das dunas,
Nem as runas hão de achar,
Onde as ondas nascem e festejam,
Poseidon e as deusas beijam
Que é do beijo reina ao mar,
Luz só dos trovões com arrepios,
Abraços só do vento frio,
Só o céu viu o meu penar,
A léguas e mais léguas,
De algum chão, pessoa-ilha e a solidão
Muro asfalto prédios, mil janelas, grades
Que há de lembrar as selas
Elas fingem proteção, carros
Campos, praças, mil sapatos
Carrancudos e ocupados
Onde o crime é compaixão
Amassa, amassa, um vagão de impasse
E reza para que o banzo passe
Não afaste a multidão
A léguas e mais léguas,
De algum chão, pessoa-ilha e a solidão.

⁷ Adelaide Costa (1935-____). Cantora e compositora brasileira: Música Pessoa-Ilha – O que meus calos falam sobre mim. <https://www.youtube.com/watch?v=IFZZcR5KMj8>

3.3. AGREG(ANDO) NOVOS CONCEITOS

Submersos em águas profundas, navegantes, o Capitão e a pedrinha Apirue se conectam à procura de novos conceitos, novos saberes.

A habilidade da leitura e da escrita apresenta maior exigência, ou seja, a de pensar sobre a hipótese da escrita, pensar sobre a representação da hipótese elaborada e como representa a linguagem gráfica. Será que as crianças aprendem por si próprias e de forma espontânea? Quando estimuladas e desafiadas a pensar elas são capazes de aprender refletindo?

Ometto e Cristofolleti (2012, p. 1848) citam Villardi (1999) ao afirmar que a leitura tem uma grande contribuição no desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, promovendo o enriquecimento das funções intelectuais. No caso da criança, mais especificamente, ela – a leitura – contribui para o desenvolvimento linguístico, uma vez que “os mecanismos que regem os processos de aquisição da fala e da escrita são os mesmos, o que eleva, consideravelmente, a importância da leitura de textos ricos, variados e de boa qualidade[...]” (Villard, 1999, p.7 apud Ometto; Christofolleti, 2012, p. 1848).

O(a) professor(a)-alfabetizador(a) na posição de mediador(a) da alfabetização na educação formal, torna-se parceiro(a) dinamizador(a) da aprendizagem. Como gestor é responsável pela escolha, seleção e organização do planejamento dos conteúdos, das atividades, da elaboração das avaliações e da rotina diária.

Como definir a alfabetização? Ou, é possível definir o que é alfabetização? Qual a necessidade da ressignificação desse conceito? Além do domínio do sistema de código escrito, há outro(s) fundamento(s) considerado(s) básico(s) no processo da alfabetização?

São esses os conceitos que em minha pesquisa busco dar relevância com o compromisso de se fazer refletir sobre essa etapa tão significativa e de grande importância na educação, sem o intuito de dar respostas ou inventar/criar outros.

Como forma de discussão Apirue adentra no campo das várias ideias atribuídas aos conceitos de alfabetização formal e de letramento, citando algumas. Diz Ferreiro, “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro, 1999, p. 47).

Nesse sentido, eu-pequisadora compreendo que a alfabetização demanda a atribuição de um conjunto de estímulos, que aliados à maturação do sistema neurológico contribuem

para que a criança possa efetivamente concluir seu processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, estar alfabetizada convencionalmente, independente de qual seja a sua idade ou série/ciclo escolar. Teoricamente apresento como sugestões de estímulos utilizados no processo de alfalettrar, a arte: música, pintura, recortes, colagens, dança, etc. Além do estímulo à noção de ritmo, e do ato de cantar, as crianças aprendem novas palavras e novos sons.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 154): a Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura.

Para compreender o nível de evolução desse conceito, faz-se necessário considerar o progresso humano. Até meados do século XX, o percentual de conhecimentos científicos sobre a linguagem era bastante significativo; sendo quase absoluto a construção do conhecimento, e do pensamento. Nesse período, que tipo de conhecimento predominava como consequência, a alfabetização era dominada pelo empirismo. Sendo que, o alfabeto, suas combinações e os seus sons era o que compunha os recursos didáticos?

Depois de algum tempo, já na metade do século XX, encontramos a informação de que a UNESCO declarou que “[...] ‘alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana’[...]”, nas palavras de (Lagôa, 1990, p. 7).

Quando Soares (2004) exprime, o indivíduo que genericamente lê e escreve, não o indica como alfabetizado, ela aponta algo com uma necessidade maior que o simples fato da capacidade de ler e escrever, com isso quer dizer é preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, ou seja, apropriar-se da função social dessas duas práticas, é preciso letrar-se.

Em sociedades grafocêntricas como a nossa, as crianças convivem com a escrita e com as práticas de leitura e escrita cotidianamente, ou seja, vivem em ambientes de letramento.

A partir dessas considerações, vejamos o conceito de alfabetização nas lentes de alguns estudiosos,

Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. O segredo da alfabetização é a leitura (decifração). Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o(a) aluno(a) a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita (Cagliari, 1998, p. 104).

Saber ler e escrever tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. Encontro outro teórico, Tfouni (1995) que enxerga esse processo por outros vieses, de modo a afirmar que “[...] a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão... até um nível mais complexo (Tfouni, 1995, p. 19).

Tfouni estabelece um novo conceito apontando uma relação som-grafema não linear, processo complexo, microdimensões. Dialogo com Smolka (2008) que contribui afirmando,

A alfabetização implica leitura e escrita, que vejo como momentos discursivos. O próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação (Smolka, 2008, p. 29).

Em 2022, encontro Weisz que agrega com outra ideia sobre alfabetizar, e agora utilizando o vocabulário usuário bastante característico das tecnologias, “alfabetizar é possibilitar que alguém se transforme em leitor e em usuário da escrita. O leitor é alguém de cuja vida social a escrita passou a fazer parte” (Weisz, 2002, p. 79).

Schiochetti (2000) contribui ao exposto ao dizer que:

alfabetização é o domínio da escrita convencional (sistema) para se comunicar, usando a escrita como ferramenta e como forma de expressão pessoal, compreendendo o que lê e o que escreve. Destaca-se o papel do (a) professor(a) e o processo de aprendizagem do aluno que deve dominar o código. O aluno já vem com conhecimentos sobre a língua escrita. A alfabetização permite, assim, ler o mundo que envolve processamento mental das informações, tornando-se o ponto de partida para outros conhecimentos (p. 108).

Acompanhem como do início do diálogo até o presente momento estamos numa linha de evolução de ideias que a cada minuto vão tecendo um alinhavar, juntando as partes de um dos mapas da travessia de Apirue, e desvendando com clareza o conceito de alfabetização.

O Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1994), entra nessa roda ao nos ensinar, de modo bem singelo e com toda a boniteza diante da vida, que:

Alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade. A criança é

o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e afetivo, mas uma relação dinâmica, prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo (Freire, 1994, p. 32).

Vale pontuar, nos dizeres freirianos, que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e é essa leitura de mundo que significa e dá sentido à palavra enquanto linguagem. É um subproduto da atividade leitora.

E não paramos por aí, os estudos sobre a alfabetização foram se aprofundando, desenvolvendo e conseguimos encontrar em Soares (2004) tal esclarecimento:

[...] à medida que foram se intensificando as demandas sociais de profissionais de leitura e de escrita, apenas aprender a ler e a escrever foi se revelando insuficiente, e tornou-se indispensável incluir como parte constituinte do processo de alfabetização também o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais (Soares, 2004, p. [s. p.]).

Com toda clareza e maestria, a referida autora complementa seu pensamento “[...] ‘esse processo não pode ser dissociado do processo educativo, que o inclui e lhe dá sentido’” (Soares, 2004, p. [s. p.]).

Outro conceito que trago para essa discussão é, o que é o letramento?

A palavra letramento e o conceito que ela nomeia entraram recentemente no nosso vocabulário. Esse termo foi usado pela primeira vez por Mary Kato na obra “No Mundo da Escrita”, em 1986, como resultado da tradução do termo *literacy*, em inglês. Sendo a língua dinâmica, as palavras surgem quando nos damos conta de novos objetos e fenômenos ou de algo que surgiu.

Foi o que aconteceu com o vocábulo letramento, que se originou para reconhecer o significado social é mais que ato de ler. Apropriando-me das ideias de Soares (2004) revisitei o que ela diz:

[...] a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. [...] Se fez e se faz de forma independente em relação à discussão de alfabetização. [...] No Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (Soares, 2004, p. 4).

Percebem o quanto é forte a explanação e dos conceitos apresentados, e como ela chama a atenção para o conhecimento distinto de ambos? Percebo não somente a necessidade do conhecimento sobre a distinção de ambos os conceitos, como também da análise dos conceitos do cotidiano utilizados nas atividades pedagógicas da sala de aula.

Continuemos conversando sobre o letramento⁸ com a colaboração dos autores que estão nessa roda. Segundo Kleiman (1995), “o uso do conceito de letramento surgiu com vistas a separar os estudos sobre o impacto social da alfabetização” (Kleiman, 1995, p. 21). Aqui percebemos que a ideia é plausível, porém incompleta. Sigamos para descobrir o que está faltando. Ela continua com a sua contribuição, expondo seu ponto de vista, define letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 22).

Nesse argumento, vê-se claramente a utilização de conjunto de práticas sociais, tecnologia, ambos bem do nosso cotidiano. Será que é isso mesmo, ou será que outra definição esclarece melhor?

Retorno ao que afirma Tfouni (1995, p. 42), segundo ela, “o letramento [...] focaliza os processos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Compreende-se que a “alfabetização” é parte do “letramento”, mas não sinônimo dele. Entende-se que, não há grau zero de letramento, assim como não há letramento finito, consolidado; trata-se, na verdade, de um processo em constante desenvolvimento.

Navegando pelo guia que rege as normas, conteúdos e orientações educacionais do Fundamental 1, sobre o letramento, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 a 2007, trouxeram como justificativa para as novas acepções que,

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra

⁸ Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, grande parte das crianças, desde pequenas, está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (Brasil, 1998, p. 121).

que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (Brasil, 1997, p. 27).

Para Magda Becker Soares (2003, p.15-25), que, há anos, vem se debruçando sobre esse conceito e sua prática, letramento é “[...] o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita acrescido do envolvimento com as práticas sociais da leitura e da escrita”.

Destaco APROPRIAÇÃO e ENVOLVIMENTO, palavras-chave que fazem toda a diferença não só na expressão como na prática.

3.4. BORBULHAS EMARANHADAS

A tripulação estava ganhando estofa cultural enquanto em mar calmo borbulhas emaranhavam entre a alfabetização e o letramento. Eles queriam decifrar o enigma.

Entre outras habilidades, ler e escrever exige a compreensão do estabelecimento da relação entre fonema e grafema, de apreender o lápis, de escrever na direção correta, da esquerda para a direita.

O envolvimento caracteriza o intercâmbio entre a prática nas situações da leitura e da escrita, é uma competência diferente da apropriação que permite apenas o uso da escrita e da leitura.

Em uma das várias entrevistas à Revista Nova Escola (maio, 2003, p. 30), Emília Ferreiro destacou que não usa a palavra letramento, pois, “com o uso dela, a alfabetização virou sinônimo de decodificação. No entanto, a alfabetização tem um sentido muito mais amplo do que ler e escrever”. Desta forma, não seria necessário utilizar o termo letramento. “Letramento no lugar de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos dois termos é que não funciona”.

Acredito ser possível afirmar que, sobre a conceitualização da escrita denominada Psicogênese da Língua Escrita no contexto brasileiro, esta tem como foco os processos cognitivos vivenciados pela criança em sua aproximação ao princípio alfabético (Soares, 2016), por meio de etapas, e sua relação com os níveis de desenvolvimento da leitura e de evolução da compreensão da escrita pela criança, como sistema de representação.

Referente a essa discordância apresentada por Ferreiro (2003), Soares (2004) corrobora:

Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emilia Ferreiro [...], com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização – o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização se estaria entendendo muito mais que a aprendizagem grafo-fônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento se estaria incluindo a aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, [s. p.]).

Em 2022, o Ministério da Educação divulgou os resultados do Sistema de Avaliação Básica - SAEB - (2021) apontaram a proporção de crianças que têm dificuldade na leitura e escrita no Brasil, dobrou entre 2019 e 2021.

No momento em que se cunha o som das palavras e não o objeto, a grafia adquire características convencionais, passando a ser um sistema que precisa ser ensinado (Ferreiro, 2000). Assim, o professor utiliza estratégias e recursos pedagógicos para ensinar com práticas sociais que levem ao aprimoramento da leitura e da escrita, legitimando a alfabetização em todo o seu processo.

A atenção do professor deve direcionar ao objetivo de contribuir para que cada vez mais o aluno absorva o que aprendeu e o aplique em práticas sociais alavancando o seu conhecimento, o que muitas das vezes isso se dá de forma contrária. “O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa ‘excessiva especificidade’, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização” (Soares, 2004, p. 9).

O aporte teórico até aqui estudado confirma que o letramento é um fenômeno que ultrapassa o mundo da escrita, do conceito de alfabetização e de escolaridade. O que se vê e se encontra nas escolas é a utilização de apenas uma das práticas de letramento: a alfabetização, “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (Kleiman, 1995, p. 20). Como exemplo de outras agências de letramento que envolvem o aprendiz, temos a família, a igreja, a rua que oferecem orientações muito diferentes sobre esse mesmo letramento.

Ao tomar consciência do que se refere o letramento, cresce a responsabilidade e o compromisso em assumir uma dimensão sócio-histórica. Uma sociedade que se apresenta letrada, tem como princípio oferecer oportunidades e condições para que os seus membros lidem com autonomia. Dessa forma consigam atender às suas necessidades sociais e históricas.

No ambiente escolar, sobretudo na educação básica, habitualmente ouvimos a seguinte pergunta sobre o letramento: - uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada ou estar letrada e não ser alfabetizada?

Mais uma vez, recorro à Soares (2003, p. 24) para nos explicar, ela responde,

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Exemplifica citando os analfabetos do filme “Central do Brasil” que, para ela, eram letrados no momento em que tinham a prática da leitura e da escrita, conheciam as características do gênero utilizado (carta) e faziam uso da linguagem sem serem alfabetizados.

A partir do momento em que a criança, seja de qual idade for, abre um livro ou gibi, faz a leitura das imagens, reproduzindo verbalmente a linguagem própria do texto narrativo, ela sabe que o livro serve para ser lido, sabe o estilo e a linguagem e usa a estrutura linguística.

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (Soares, 2003, p. 24).

Na opinião de Soares, essas práticas caracterizam o letramento mesmo que não se saiba ler e escrever convencionalmente. Parece-nos então, que, da mesma forma que existem pessoas alfabetizadas sem ser letradas, existem também os indivíduos letrados sem serem alfabetizados.

Isso nos remete a outro aspecto do letramento a ser considerado: a dimensão oral. A oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre o letramento. Em certas classes sociais, por exemplo, como registra Kleiman (1995, p. 18), “[...] as crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas”. Uma criança que compreende quando escuta: ‘A menina assentou-se na cadeira do urso! Ao demonstrar que compreendeu ela estabelece uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, está vivenciando uma forma de letramento, e por quê? Porque já vivenciou outros momentos de audição de histórias. Aliado a isso, constata-se presente uma prática discursiva letrada, podendo se dizer que essa criança está letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Aqui chegamos ao ponto crucial da nossa discussão neste capítulo, e que Soares (2003) nos explica e esclarece cada um desses conceitos de forma muito clara e sucinta, afirmando que:

Um indivíduo alfabetizado não é um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita [...] enfim, o letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2003, p. 2).

Sigamos questionando: fazer uso do exercício do letramento é a garantia de ser letrado, ou demonstrar-se letrado é mais que isso, envolve a utilização dessas práticas com autonomia? Um sujeito ainda não alfabetizado pode estar em processo de letramento, mas não pode ser considerado letrado, devido ao uso da língua escrita estar sem condições desejáveis?

Sobre estes questionamentos, vejamos o que afirma Magda Soares (2003, p. 93), ela afirma que existem diferentes letramentos. Diz ainda, o sujeito pode ser letrado em algumas áreas e em outras não. Mesmo que ela considere que o letramento escolar difere do letramento social, não desconsidera que ocorra a prática de uso de diferentes tipos de material escrito (letramento), tanto nas práticas sociais quanto nas práticas escolares de letramento. Daí os diversos tipos de letramento.

Para ilustrar, ela cita o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), responsável pela avaliação do letramento escolar e o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), órgão que avalia o letramento social, ambos avaliam os letramentos, porém em diferentes gêneros.

Há gêneros mais escolares e outros mais sociais. Por exemplo, a bula de um remédio é um gênero de leitura e não de escrita, sendo de uso mais social do que escolar.

Para que serve o letramento? Ele deve servir e direcionar para a definição dos programas de cada disciplina. É de grande importância e necessidade que todo projeto pedagógico venha acompanhado de alguns questionamentos, como: Qual é a porcentagem de letramento que cada disciplina vai oferecer aos alunos? Quais são os conteúdos que vão tornar o aluno letrado naquele componente curricular? O letramento está sempre presente em qualquer atividade escolar, por essa razão, todas as disciplinas preparam para as práticas sociais, por meio da leitura e da escrita.

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que a alfabetização - entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita - distingue-se de letramento - entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita.

Em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Isso explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos.

Por outro lado, é necessário também reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Em seu livro “Alfaetrar, toda criança pode aprender a ler e a escrever”, Magda Soares afirma:

Alfabetização e letramento são processos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes [...] (Soares, 2020, p. 27).

Sendo processos simultâneos e interdependentes, “[...] alfaetrar: propõe compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas,

intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança” (Soares, 2020, p. 290).

De acordo com essa proposta, qual o método a ser utilizado? O ensino com método, que caracteriza o Alfalettar, é uma proposta de ação educativa com foco no ensino em função da aprendizagem simultânea de um conjunto de princípios de escrita e seu desdobramento para a leitura e a produção de textos. Orienta-se por diagnósticos permanentes como característica da atuação das(os) professoras(es) na sala de aula: sempre acompanhando a aprendizagem das crianças e atentas(os) a dificuldades ou dúvidas que elas manifestem, para orientá-las a vencê-las quando se manifestarem, no contexto de sua turma e de sua sala de aula (Soares, 2020, p. 311).

Assim como para Paulo Freire, educar é um ato político de humanização, Carlos Drummond de Andrade (um dos maiores poetas, contista e cronista brasileiro do século XX) nos faz pensar em seu poema ‘*Sentimental*’⁹:

Ponho-me a escrever teu nome
com letras de macarrão.
No prato, a sopa esfria, cheia de escamas
e debruçados na mesa todos completam
esse romântico trabalho.

Desgraçadamente falta uma letra,
uma letra somente
para acabar teu nome!

- Está sonhando? Olhe que a sopa esfria!

Eu estava sonhando...
E há em todas as consciências um cartaz amarelo:

⁹ Sentimental | Carlos Drummond de Andrade By João Roquer: <https://youtu.be/W6827WkWhAQ>

Terceiro mapa do tesouro

Atravessamentos...

Atenção, marujos, tripulantes e toda a embarcação, brada o Marinheiro Capitão, a postos, num só movimento todos, seus apetrechos minuciosamente se abrirão e com atenção redobrada, sigam a orientação.

Ao lançarem as redes cuidado, carinho e proteção, com olhares apurados, pois novos dias virão, virão com vasta munição de valores, emancipação, transgressão e anunciação.

É do conhecimento de todos que Apirue, encontra-se em nosso meio, porém sem poder nos ver, falar e se locomover. Eu, Capitão Desbravador, ordeno que nesta primavera cuidem e cultivem os jardins do mar para que no momento certo, flores marinhas possamos ofertar.

Desde já vou orientar, seus instrumentos e utensílios da pesca e do trabalho comecem a lustrar, pois em breve, um deles iremos utilizar. Comecem a observar e classificar, somente as conchas perlíferas vamos selecionar.

Se conhecem bem a vida do mar, vão saber do que se está a tratar. Um procedimento cauteloso, vamos realizar, a abertura de uma concha é algo surreal, inusitado a comemorar.

Pois bem, não só das flores marinhas vamos cultivar, em nossas pesquisas destacar, como(vida)s nos trans(formam) estando em qualquer lugar, assim que permitirmos o conhecimento agregar, as relações aprimorar e a vida valorizar.

E nessa travessia, olhar tudo ao nosso redor, valorizar aquilo que vem para nos alegrar e sobretudo, para nos completar.

Ah, já estava me esquecendo de perguntar, onde a pérola Apirue vamos colocar?

A-TRAVESSIAS ENTRE O NADA E O TUDO



Jason deCaires Taylor

Ouso mudar o passo
para entrar no compasso
dessa vida cigana

No coração
já não há mais súplicas
das dores de velhos amores
Dançar é a minha rendição

E danço com a dança
de uma jangada no mar
só para ver no céu
nuvens a rodar
e os pássaros livres
a voar

Em tempo de travessia
vento é sinfonia
Hora de sonhar

Tempo de travessia (Rosa Berg)

4. Ventos epistêmicos da alfabetização

Falar do histórico de alfabetização no Brasil, nos remete a pensar desde o período de influência jesuítica na educação (1549 - 1759). Com a criação da primeira escola de ler e escrever, em Salvador (1549), o principal objetivo das campanhas jesuítas era o de alfabetizar a população, lusitana e indígena, como estratégia de conversão ao cristianismo, e assim expandir a doutrina católica e a cultura europeia ocidental (Silva, 2011; Ramos, 2010). Iniciava-se a primeira fase da alfabetização. Vale lembrar que a alfabetização, no período Colonial, não era prioridade a todos, já que as meninas eram instruídas somente quanto aos afazeres domésticos e, as crianças negras não tinham acesso às escolas.

Nessa época, a alfabetização era de responsabilidade da Igreja Católica, que utilizava métodos de ensino baseados na memorização e repetição de conteúdos (Oliveira, 2005). Entretanto, Ramos (2010) aponta que algumas estratégias de ensino eram utilizadas, mediante as observações do cotidiano indígena. Assim, uma metodologia pautada no lúdico, através de jogos, brincadeiras, teatro e música, também foi empregada.

Após as reformas pombalinas, em meados do século XVIII, os sargentos das milícias militares foram colocados como professores para substituir os jesuítas. Deste modo, o ensino no Brasil assumiu um caráter autoritário, militar e magistrocêntrico (Oliveira, 2005).

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil (1808), o cenário de alfabetização em Portugal e suas colônias recebeu forte influência do educador português António Feliciano de Castilho (1800-1875), o qual desenvolveu um método de ensino que ganhou a atenção do Imperador. Segundo Boto e Albuquerque (2018), a preocupação de Castilho era referente ao analfabetismo do povo, o que, de certa forma, o teria motivado na elaboração de um método de leitura considerado como uma obra redentora, que ele buscou implantar no campo da instrução.

A partir de 1876, menos de um ano depois da morte de Castilho, nota-se a perda de influência de seu método de leitura nos territórios de Portugal. Com isso, outras campanhas de alfabetização ganham espaço, em destaque a ‘Cartilha Maternal’ do poeta português João de Deus (1830-1896), um marco histórico muito particular na produção de manuais escolares de iniciação à leitura, em Portugal (Silva, 2008)¹⁰.

¹⁰ O trabalho de Silva (2008) traz uma análise detalhada das estratégias (tipo)gráficas presentes na Cartilha Maternal de João de Deus.

Nas ondas da história, a Proclamação da República (1889) inaugura uma nova fase, já que a educação passa a ser vista como uma questão de interesse público, e a alfabetização se torna uma prioridade do governo. Neste período, destacam-se como característica da alfabetização o método fônico, que ensinava a ler por meio da associação entre as letras e seus sons, e o método global, que usava textos completos para ensinar a leitura e a escrita.

No início do séc. XX, meados de 1901, quando a preocupação com os métodos e o ensino começou a aumentar, dá-se o início da segunda fase da alfabetização no Brasil. Havia uma grande maioria de professores que defendiam o método analítico, a leitura e a escrita eram ensinadas, a partir do reconhecimento do texto completo para depois tratar de seus componentes, ou seja, do todo para as partes.

Na década de 1920, outro período de grandes mudanças na educação brasileira, a terceira fase da alfabetização foi marcada pela psicologia científica. O educador Manuel Lourenço Filho afirmava que a educação era um processo psicológico que poderia ser mensurado. Foram criados os testes A, B, C para avaliar o desempenho dos alunos, classificando-os em “fracos”, “médios” e “fortes”.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, a alfabetização se transformou de uma habilidade básica de leitura e escrita em uma prática mais abrangente e significativa. Não é mais vista apenas como uma competência técnica fundamental, mas como um processo socialmente construído e politicamente significativo. Isso não apenas expandiu a gama de práticas de alfabetização, mas também levou a um reconhecimento mais profundo dos desafios colocados pela desigualdade em termos de acesso à alfabetização e significado nas sociedades modernas.

Na década de 1980 começou a quarta e última fase da alfabetização e vai até os dias de hoje. A alfabetização no Brasil passou por uma série de mudanças significativas na concepção de alfabetização, que passou de um processo mecânico de decodificação de símbolos para um processo de compreensão e produção de significado. Neste período, surgiram novas abordagens pedagógicas e a contribuição de pesquisadores como o educador brasileiro Paulo Freire e de teóricos no campo da alfabetização, como Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Maria do Rosário Mortatti, Luiz Carlos Cagliari, Leda Tffouni, Angêla kleiman, Ana Luisa Smolka, e outros.

Conforme indica Street (1993), a alfabetização e o aprendizado de letras não são processos naturais ou universalmente uniformes. As perspectivas cognitivas e psicológicas da alfabetização foram desafiadas por uma série de teorias que colocam grande ênfase na

influência do ambiente sociocultural na aquisição de habilidades de leitura e escrita, como podemos observar ao ler os trabalhos de Pierre Bourdieu e James Paul Gee. Essas teorias enfatizam a importância do contexto sociocultural e histórico na compreensão e uso de formas de linguagem.

Outra grande mudança na concepção de alfabetização tem sido a crescente importância da leitura e escrita digital. Com o advento da tecnologia digital e a intercorrência da pandemia de Covid-19, as abordagens para alfabetização estão adaptando-se a um mundo onde as pessoas cada vez mais dependem de tecnologia para se comunicar e aprender. Neste cenário em expansão, a alfabetização digital tornou-se um campo de crescente interesse que impacta todas as outras formas de alfabetização, como a alfabetização científica e matemática.

Apoiada em Marcílio (2016, p.372), “não quero aqui entrar na essência dos métodos de alfabetização no Brasil”. O meu objetivo é analisar as várias tentativas da alfabetização, reverberando com a pergunta inicial desta pesquisa, ***em que medida as minhas experiências como professora alfabetizadora transformou(a) o meu ser/fazer docente?***

Quanto aos estilos epistemológicos da alfabetização ao longo da história, podemos observar a influência de algumas correntes filosóficas e pedagógicas, assim como suas características nesse processo: 1. A vertente empirista: que valoriza a experiência sensorial como fonte de conhecimento, onde se manifesta em métodos que enfatizam a repetição e a memorização de conteúdos; 2. A vertente racionalista: que valoriza a razão e a lógica como fonte de conhecimento, manifestando-se em métodos que usam a análise e a síntese para ensinar as habilidades de leitura e escrita; 3. O pragmatismo: que valoriza a utilidade e a aplicação prática do conhecimento, sendo expressa em métodos que enfatizam a utilização da leitura e escrita em situações cotidianas; 4. O construtivismo: que valoriza a construção do conhecimento pelo próprio aluno, por meio da interação com o ambiente e com outras pessoas, em métodos que valorizam a experiência e o conhecimento prévio do aluno, e que enfatizam a interação entre os alunos e o conhecimento. 5. Alfabetizar letrando: que valoriza e respeita o conhecimento pré-existente do aluno possibilitando que tudo o que engloba a sua realidade seja analisado, se manifestando por meio da teoria da psicogênese da língua escrita, o construtivismo, a alfabetização e o letramento, métodos que refletem o mais próximo possível a realidade do aluno, enfatizando o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Ressalto que em nenhum dos períodos os métodos de alfabetização não deixaram de existir e nem foram adotados de forma universal por todos os professores. Parafraseando Mello (2023), *eles ficam se “acotovelando-se”*.

Como é possível perceber, a história da alfabetização no Brasil está relacionada com diferentes movimentos históricos, cada um deles com suas próprias características e influências epistemológicas. Desde os tempos da colonização, passando pela Proclamação da República e chegando até os dias de hoje, a visão de alfabetização sempre foi dinâmica. Nesse longo período, podemos apontar como as principais características dessa mudança:

- Ênfase na leitura significativa: o foco deixou de ser apenas na leitura de palavras isoladas e passou a ser na leitura de textos completos e contextualizados, buscando a compreensão do significado geral.
- Abordagem global: ao invés de ensinar as letras e seus sons individualmente, a alfabetização passou a ser uma abordagem global do sistema grafocêntrico, que considera a relação entre letras, sons e a escrita como um todo.
- Utilização de textos autênticos: os textos usados em sala de aula passaram a ser mais variados e autênticos, abrangendo diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos.
- Participação ativa do aluno: o aluno passou a ter um papel mais ativo no processo de alfabetização, com atividades que estimulavam sua reflexão sobre a língua e a produção de texto.
- Intervenção didática: o professor assumiu um papel mais ativo e intencional no processo de alfabetização, planejando atividades específicas de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos.

Acredito que essas mudanças foram importantes para a melhoria da qualidade do processo de alfabetização, tornando-o mais significativo e contextualizado para os alunos, e para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita mais efetivas. Considerando o período de 1549 até os dias de hoje, à luz da literatura, ousou rascunhar uma simplificada cartografia com as principais mudanças de concepção sobre o processo de alfabetização.

Período:	Visão:	Referências:
1549	- Início da primeira fase de alfabetização, de influência jesuítica. Era de responsabilidade da Igreja Católica. Utilizam métodos baseados na repetição e na memorização de conteúdos. A alfabetização era prioridade somente para os meninos.	(MORTATTI, 2019, p. 33)
1901	- Início da segunda fase de alfabetização quando a preocupação com os métodos e o ensino começou a aumentar. Destacava-se o método analítico.	(MORTATTI, 2019, p. 38)
1920	- Início da terceira fase de alfabetização marcada pela psicologia científica. Os testes A, B, C avaliavam e classificavam o desempenho dos alunos.	(MORTATTI, 2019, p. 67)
1945 1960	- A alfabetização era vista como um processo mecânico e técnico, no qual o professor ensinava as letras, as sílabas e as palavras de forma isolada.	(RIZZO, 2005) (SILVA et al., 2007 p.20)
1960 1970	- Surgem novas concepções de alfabetização, em que o processo é entendido como uma prática cultural que envolve a leitura e a escrita em um contexto de interações sociais. A visão a respeito do aluno muda, considerando-o como um sujeito ativo no processo de aprendizagem.	(HARRIS, 1999 aput MORTATTI, 2004 p. 20) (FREIRE, 1981, p. 14).
1970 1980	- A alfabetização passa a ser vista como um processo crítico, uma vez que a sociedade exige sujeitos capazes de interpretar textos e compreender as relações sociais. A pedagogia da problematização é incorporada nas práticas de alfabetização. - A alfabetização é considerada a chave para o desenvolvimento sustentável e para a paz.	(CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p.19 (MORTATTI, 2006, p.56) (MAROTE e MAROTE FERRO, 2002) (MARCÍLIO, 2016, p.420)
1980 1990	- Início da quarta e última fase da alfabetização até os dias de hoje. A alfabetização é vista como um processo político, que envolve relações de poder, e que deve ter como objetivo a formação de sujeitos	(MORTATTI, 2019, p. 68)

	críticos e conscientes de seus direitos e deveres.	
	- A alfabetização experimentou uma nova fase, com o surgimento do termo Letramento, amplamente difundido pelas pesquisas de Soares.	
	- Oficialmente é introduzido o sistema construtivista de alfabetização com os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).	
1990 2000	- A alfabetização passa a ser compreendida como um processo dialógico, em que o diálogo e a interação entre o professor e o aluno são fundamentais para o processo de aprendizagem.	(MORALES, 2006) (LIBÂNEO, 2011, p. 2)
2000 atualidade	- A alfabetização é vista como um processo complexo e plural, que considera as diferentes linguagens e culturas presentes na sociedade. A pedagogia da interdisciplinaridade e a utilização de recursos tecnológicos são incorporados nas práticas de alfabetização.	(SOARES, 2008, p. 119) (BRASIL, 2018, p.84)

Fonte: Da autora.

Embora ao longo da história da alfabetização tenham acontecido essas mudanças, isso não significa que todos os professores utilizavam ou utilizam o mesmo método, tanto o método sintético quanto o analítico sempre foram utilizados.

4.1. Marulho das ondas - princípio epistemológico

[...]as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser (Nóvoa, 1992, p. 17).

Principiante de pesquisadora, não podia supor que a direção metodológica deste estudo me levaria por caminhos tão curvos e férteis. Estudar e refletir teorias e a vivência na prática da alfabetização escolar e na formação de professores me custou equívocos. O equívoco de quem, veterana do magistério e pedagoga imaginava-me conhecedora, o bastante, dessa realidade.

Pretensiosamente supunha ter garantido o passaporte para alfabetizar e lidar com os professores fazendo uso dos conhecimentos adquiridos. Os anos todos de inserção na rede particular como professora-alfabetizadora e coordenadora pedagógica, acreditava, me dariam esta passagem.

Outro equívoco nesta trajetória foi o de nunca ter parado para pensar que o cenário educacional, a qualquer momento, poderia mudar de forma inesperada e drástica.

Analisar o meu processo formativo docente como pesquisadora me fazia sentir um “grãozinho de areia”, um estranho recém-chegado, como forma de compreender a pertinência epistemológica da pesquisa narrativa autobiográfica no domínio da educação. Hoje, com o autoconhecimento mais aflorado, sinto-me mais segura.

Fiz ajustes estratégicos necessários para retratar este estudo e fazer da pesquisa mais do que um exercício acadêmico, uma “possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo”, o que requer do sujeito “sua imersão na realidade da qual não pode sair nem se distanciar para admirá-la, se pretender que seus contatos com ela de algum modo possam contribuir para transformá-la”, como nos ensina Freire (1979, p. 16), a propósito do engajamento político do pesquisador e do direito dos sujeitos pesquisados em tomar os resultados deste estudo como referência para a sua prática.

A prática a qual interessou a este estudo não se reduz, portanto, à intuição ou arte de ensinar a cada docente, mas se constitui em elementos estruturantes do processo de formação de professores orientada por finalidades sociais e políticas e por parâmetros pedagógicos, porque são reveladores de fazeres e saberes elaborados no cotidiano escolar e pelos quais os professores estruturam a sua didática aproximando-a dos conhecimentos oficiais recebidos na formação profissional.

Sobre o que é a profissão docente, Nóvoa (2009) apresenta-a, assegurando que,

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (Nóvoa, 2009, p. 30).

Compreendo que a profissão docente se dá numa dinâmica processual de partilha, junto aos seus pares, vivenciada em um dos principais espaços de formação contínua de sua prática, na escola.

A partir de suas experiências concretas no cotidiano escolar, o professor se confronta com um plano teórico-metodológico, reafirmando suas aprendizagens adquiridas e conhecimentos construídos durante seu curso de formação inicial.

Mesmo que os cursos de formação sejam vistos como o principal espaço para a construção de sua identidade profissional, é na escola, na prática de ensino, no estabelecimento de relações humanas e profissionais que o professor reafirma o caráter identitário de sua profissão.

Nóvoa (1995) explica que,

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1995, p. 25).

É por isso que acredito que a formação da identidade docente acontece a partir da construção e da avaliação contínua dos sentidos e dos significados sociais da profissão.

Durante essa viagem, Apirue refletia sobre as suas práticas, sua formação docente, quando em certo momento, parou para pensar, e se indagou, como me constituí como professora-alfabetizadora? Como aconteceu o processo formativo para ser professora? Como aconteceu o meu processo formativo enquanto professora? Como sobrevivi ao maior desafio de alfabetizar no contexto da pandemia Covid-19?

Onda 1 – Memórias revisitadas da minha constituição para ser professora

Recordo que aos 5 anos de idade, eu fui para a escola que era bem perto da minha casa. Todos os dias, a minha professora pedia que pegássemos a cartilha para a leitura. Ah, como eu achava aquele “livro” colorido, bonito, atraente, que dava gosto estudar!

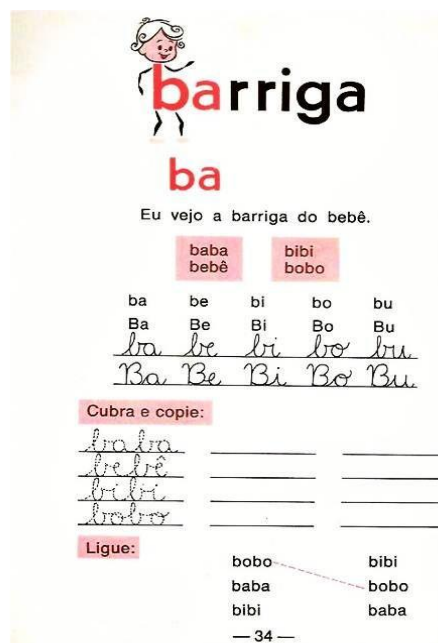
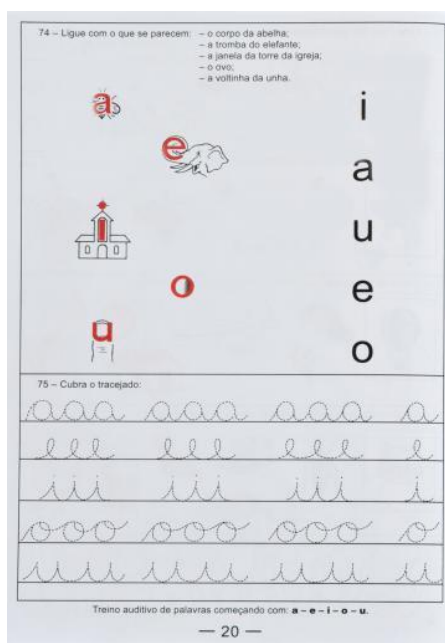
Após a leitura do dia, ela passava no Para Casa o estudo da próxima leitura, ou família silábica (que só fui conhecer esse termo, no magistério). Em casa, lia, relia e adiantava as leituras, pois encontrava facilidade e gostava de ler. No outro dia, na sala de aula ela convidava para fazermos a leitura na frente da turma. Eu adorava ler para os colegas.

Lembro-me que alguns dias da semana ela dava um ditado das palavras estudadas e destacava os que se saíam bem. Para acabar com a curiosidade, vou revelar que o meu primeiro livro de leitura foi a Cartilha Caminho Suave.

A professora Branca Alves de Lima foi a idealizadora e a criadora da cartilha publicada em 1948.



Ela defendia que no processo de alfabetização, tanto na leitura quanto na escrita, é fundamental o treinamento. Para o aprendizado da escrita, introduzem-se, desde a 1ª lição, as vogais, em diferentes tipos de letra (imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas) e várias propostas de exercícios “com letra de mão”, isto é, cópias em escrita manuscrita das palavras estudadas.



Quando estudei no primeiro ano fazendo o uso dessa cartilha, completava 20 anos da publicação de sua 1ª edição. Conforme escrito na capa e conhecida como método de alfabetização pela imagem, ela nos leva a concluir que é um material didático que não apresenta coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos e a efetivação na prática pedagógica. No entanto, a falta de acesso ao manual do professor, pode limitar a capacidade

de avaliação. É importante que os materiais didáticos estejam alinhados com as melhores práticas pedagógicas.

A referida Cartilha concentra-se em ensinar a criança a decifrar códigos a partir da repetição de frases sem muita relação com o cotidiano, cumprindo assim, somente uma das etapas da alfabetização. Partindo dessa lógica, o que falta? A meu ver, falta treinar a criança para se familiarizar, reconhecer e gostar de ler todos os tipos de texto usados socialmente criando uma relação com a leitura, reconhecendo a função social do processo.

Neste período, no Brasil, a partir de meados da década de 1920 até aproximadamente 1970, aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico¹¹ e começaram a se buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita (Mortatti, 2008, p. 98).

Apesar de se afirmar, no manual do professor da cartilha Caminho Suave, que um dos aspectos a ser desenvolvido no processo de alfabetização é a habilidade de compreensão da leitura, não se constata esses princípios no material didático.

Segundo Mortatti (2008, p.102), dentre os saberes necessários aos professores de 1ª a 4ª séries, especialmente em relação a sua função de alfabetizar, a partir das décadas finais do século XX, no âmbito da Habilitação Específica para o Magistério, passaram a ser enfatizados, portanto, os fundamentos da perspectiva construtivista, em especial a fundamentação teórica centrada na psicologia, e uma tentativa de “didática construtivista”, contidos nas propostas curriculares de diferentes estados brasileiros e, a partir de 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentados pelo Ministério da Educação (MEC).

Recordo que no magistério, fazíamos pastas de sugestões de vários exercícios, atividades e leituras complementares referentes ao assunto, tempos depois descobrimos ser os portfólios. Essa prática pode ser útil para desenvolver habilidades de planejamento de aulas e preparação de material didático, mas é importante que os futuros professores compreendam a teoria por trás dessas atividades. A falta de coerência entre os fundamentos teóricos e a aplicação na prática pedagógica pode resultar em desafios significativos para os professores.

Emergindo nessa onda, menciono a transição das abordagens de ensino da leitura e escrita nas décadas finais do século XX, que devido à mudança em direção ao construtivismo e ao enfoque psicológico reflete a busca por abordagens mais eficazes no processo de

¹¹ O método analítico de aprendizagem na alfabetização, como também é conhecido trata desse processo como algo muito maior que a decodificação de letras e sílabas, ele trata do reconhecimento das palavras e orações como um todo, para depois tratar dos componentes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 19).

alfabetização. Isso é um ponto positivo, uma vez que abordagens mais modernas e fundamentadas na teoria pedagógica podem levar a melhores resultados na educação. Destaco a importância não apenas de seguir métodos modernos, mas também de compreender por que esses métodos são eficazes.

Hoje, entendo que os alunos aprendiam a codificar e decodificar e não a descobrir o mundo da literatura, dos jornais, fazendo uso como prática social.

Onda 2 – Memórias revisitadas do processo formativo enquanto professora

Eu fiz parte da época em que a formação de professores no Brasil era para exercer sua profissão, numa visão autoritária e positivista, na qual havia soluções teóricas para todos os problemas educacionais. O curso de magistério era oferecido pelas chamadas Escolas Normais que antes, era um curso profissionalizante junto ao ensino médio. Atualmente, o magistério é um conceito que abrange cursos voltados para o ensino, como licenciaturas e graduação em Pedagogia.

Nos anos 80, a educação foi influenciada pelo contexto histórico, econômico e social pelo qual passava o país, vivia-se o declínio da ditadura e iniciava-se um período de redemocratização, com isso o sistema educacional segue a mesma desorganização pela qual vivia o Brasil.

Cursei o magistério numa escola confessional, cristã, católica, anastasiona-dominicana, centenária, aqui da cidade de Uberaba. Antes do término do curso do magistério fui convidada a assumir o cargo de professora na Educação Infantil, na escola onde presto os meus serviços até os dias atuais. Passei por um treinamento individualizado, do método montessoriano oferecido pela Irmã Mirian Neves, na época supervisora pedagógica e um curso de um mês no Instituto Montessori na cidade de São Paulo.

Ah, quanto me doeu aprender a proposta, a filosofia e a prática em tão pouco tempo! E como eu me preparava para levar à risca todos os conhecimentos adquiridos. Por mais de três décadas estive como professora montessoriana.

Por ter utilizado o método fônico, enquanto estava como professora da Educação Infantil, que tem como base o ensino do código alfabético de forma dinâmica, acabei por me especializar na concepção do mesmo. Em consequência, as relações entre os sons e as letras ocorrem por meio de atividades lúdicas, que levam a criança a aprender a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita em fala e em pensamento. Nesse processo, primeiro são

ensinados as formas e os sons das vogais. Depois as consoantes que, aos poucos, estabelecem relações mais complexas. Em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que, juntamente com outro, forma de sílabas simples até às mais complicadas. Por fim, a criança chega às palavras.

Durante a alfabetização (cujo processo se inicia indiretamente com as atividades da vida prática e desenvolvimento sensorial), o aprendizado se dá pela associação dos fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras, a partir dos quais a criança aprende a construir a palavra e depois o texto, tendo como princípio a vivência em uma sala de aula devidamente preparada, acolhedora, atualizada/contextualizada.

O material montessoriano, destinado ao desenvolvimento da leitura e da escrita é composto por letras de lixa, alfabeto móvel, caixa de areia, de letras e ordem alfabética, quadro de letras relacionadas, livros de sons, folhetos de linguagem, entre outros. Normalmente as letras são apresentadas em maiúsculas e minúsculas, na forma manuscrita. Paralelamente, a gramática é assimilada intuitivamente, por meio dos jogos que são introduzidos após o trabalho com o material concreto.

Durante o período em que trabalhei utilizando o método Montessori observei que as crianças alfabetizadas por este método portador de materiais multissensoriais, são mais propensas a serem indivíduos críticos que escrevem com exatidão.

Para Mortatti (2008, p. 58), “vem ganhando destaque cada vez mais a proposta de reintrodução do método fônico”, consciência fonêmica: conhecer os fonemas (sons) das letras e saber usá-los, instrução fonética sistemática: aprender a relação entre as letras e os sons, desta vez com base na Neurociência. Porém, de acordo com a nova Política Nacional de Alfabetização, (PNA, 2019, pág. 21), revogada pelo Decreto nº 11.556. de 2023, a literacia básica, inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação). No processo de aprendizagem, essas habilidades básicas devem ser consolidadas para que a criança possa acessar conhecimentos mais complexos. O que na minha opinião ajudará a oferecer mais qualidade na alfabetização e na educação.

De acordo com a Lei n.11.274, 06/02/2006, às denominações para cada nível de escolarização foram reformuladas, as turmas do 3º Período da Educação passaram a ser 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Assim que terminei o magistério ingressei no curso de pedagogia. Naquele período, tem-se a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Mortatti (2019, p.40). Como a escola onde eu trabalhava o método era o fônico, para nós nada “mudou”, porque na formação continuada estudávamos as teorias construtivista, socioconstrutivista, interacionista e outros, como forma de acompanhar as mudanças na educação.

Nos tempos atuais, na perspectiva discursiva, o aluno faz tentativas ou hipóteses de escrita num processo de aproximação da escrita convencional. Ele vai arriscando modos de escrita, para se fazer comunicar, vai testando suas elaborações sobre a língua em que está inserido. Smolka (2012) afirma que,

assumindo uma concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação, buscava compreender, com uma equipe de trabalho que desenvolvia projetos de atuação e investigação no espaço escolar, o dinâmico e complexo processo de elaboração coletiva de conhecimento – da língua, da linguagem, do mundo, da leitura e da escrita, da literatura, dos modos de ensinar e a ler e escrever (Smolka, 2012, p. 13).

Atualmente como professora do 1º ano do Fundamental 1, as minhas práticas educacionais se alinham a essa visão de linguagem e ao mesmo tempo, promovem a interação e a elaboração coletiva do conhecimento em sala de aula.

Nessa perspectiva, acredito que esse discurso vem acompanhado da inserção social, de crenças, de interações e seus valores que se entrelaçam na condição de mediador e sendo mediado.

Nesse contexto de constante mudança, destaco este como sendo um dos desafios enfrentados pelos professores para se adaptarem a novas diretrizes e práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de flexibilidade e resiliência na profissão docente.

Onda 3 – Memórias revisitadas do processo formativo atualmente professora

No período da reformulação da Lei n.11.274, 06/02/2006, as turmas dos 1ºs anos do Fundamental 1, da escola a qual eu trabalho, já não eram mais alfabetizadas pelo método fônico, pois a escola fez parceria com uma rede de ensino, que desenvolve o seu material pedagógico próprio, no desenvolvimento de habilidades e competências com o objetivo que o aluno se torne crítico e atuante na sociedade.

Em 2015, a parceria passou a ser com outro Sistema de Ensino que também produz o seu material didático, rico e de excelência na qualidade dos resultados, porém, defendendo a alfabetização convergida como instrumento de empoderamento, permitindo que os indivíduos acessem oportunidades educacionais, profissionais e sociais, promovendo a inclusão, uma vez que capacita as pessoas a participar ativamente na sociedade e a defender seus direitos.

Considerando os argumentos de Disegna e Mello (2020, p. 2),

a história da alfabetização no país evidencia acirrados debates e discussões sobre qual o melhor e mais eficiente método de alfabetização, apontando polêmicas disputas teórico-conceituais que colocaram em pauta visões de mundo e concepções de alfabetização. Assim destacamos, neste estudo, como complexas questões discursivas emergem e se consolidam no contexto atual, colocando em pauta determinado método de alfabetização, em detrimento de outros, como o mais eficiente, sem considerar seus limites internos, salientando apenas os problemas dos métodos que o precederam.

Dessa forma, podemos afirmar que, nós professores, estamos à deriva desde os primórdios da educação no Brasil.

A essência da alfabetização como um processo fundamental deve ser cuidadosamente construída, consolidando habilidades básicas para permitir a compreensão mais profunda e a participação ativa dos alunos no mundo da linguagem e da educação.

Acredito ser essencial considerar a base científica ao determinar abordagens pedagógicas, pois métodos baseados em evidências tendem a fornecer resultados mais sólidos. No entanto, é importante reconhecer que diferentes alunos podem responder de maneira variada a métodos diferentes, e uma abordagem personalizada pode ser necessária.

Em seu livro ‘História da Alfabetização no Brasil’, Marcílio (2023, p. 471) afirma que,

as pesquisas científicas apontam que para a eficácia da alfabetização é essencial o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, perceber como a palavra se divide em diferentes sons e da capacidade de relacionar as letras e aos sons correspondentes. Com a prática de orientações explícitas do professor, o processo da alfabetização ocorre de forma rápida e mais fácil.

Essas habilidades apontadas por Marcílio (2023), são vistas como fundamentais para o desenvolvimento das habilidades mais complexas de leitura e de escrita. Com habilidades de leitura e escrita consolidadas, os alunos podem se envolver de forma mais ativa e eficaz no

processo educacional. Eles são capazes de acessar informações, comunicar suas ideias, participar de discussões e pesquisas, e buscar conhecimento de forma independente.

Retornando ao lema ‘Mar calmo nunca fez bom marinheiro’, em 2019, diante de ondas calmas, acontece o que nunca havia se imaginado. Do outro lado do mundo chega a notícia da pandemia. O mar fica revoltado, muito agitado e traiçoeiro, há uma forte tempestade que ameaça a navegação afundar, mas marinheiro que é marinheiro não abandona o seu barco.

Apirue se prepara para mais uma experiência vivenciar, uma travessia em alto-mar.

4.2. TRAVESSIA EM ALTO-MAR

Se vivemos tempos difíceis e estamos na travessia para outros que não sabemos bem quais, se em muitos casos temos vazios no olhar, por falta de acontecidos que nos sirvam de âncora para encarar os acontecimentos, melhor ter não apenas esperança, mas convicção. E que convicção há de nos servir? A de que, em tempos de Ainda-Não, entre o Nada e o Tudo, podemos inventar inéditos em nossa vida pessoal e na vida social que compartilhamos com sujeitos assim como nós, semelhantes, diferentes, singulares.

Rosaura Soligo

Em estado embrionário e congelada em lactentes lembranças, Apirue remoía pensamentos. Como foi alfalettar em período da maior interrupção da aprendizagem da história, quando nessa conjuntura, as crianças que estavam no estágio crucial do desenvolvimento da leitura e da escrita passaram a realizar suas atividades escolares no ambiente familiar, com auxílio pedagógico formal somente de forma remota?

Em qualquer tempo ou época, ensinar a ler e a escrever, é para o professor um meio para entender como o indivíduo aprende. Historicamente a alfabetização é realidade presente. As habilidades e competências de “saber ler e escrever” são específicas de cada época.

A Alfabetização, propriamente dita sistematizada, se dá por meio de abordagens e procedimentos adequados à faixa etária. No ambiente escolar, especificamente na sala de aula, os educandos conhecem o alfabeto, aprendem a identificar e a reconhecer as letras, as sílabas, a escrever suas primeiras palavras.

De que forma aconteceria essa sistematização? Quais recursos pedagógicos professores e alunos tinham à disposição e que garantiriam o processo de ensino e aprendizagem?

Uma das formas encontradas foi a utilização das tecnologias ou a disponibilização de atividades impressas. De modo a proporcionar aos muitos professores do Colégio da rede particular da cidade de Uberaba, o qual, eu pesquisadora, presto os meus serviços educacionais, foram destinados profissionais das tecnologias para darem suporte técnico e empréstimo de computadores para a utilização de novas formas de ensinar e de aprender em espaços não presenciais de aprendizagem.

Reconheço e tenho a consciência de que a minha realidade laboral é carregada de privilégios, muito diferente das outras realidades de um Brasil profundo, assim como de outros países, onde a pandemia afetou gravemente os caminhos da educação, multiplicando o número de crianças com déficit na alfabetização.

Dentre os recursos utilizados por estes profissionais, destacamos a *plataforma Zoom Meetings*¹², tutoriais e atendimentos individualizados aos professores.

A partir da transformação cultural dos professores, os consumidores dessa nova forma de ensinar, são estimulados mais ainda a procurar e a criar novas conexões com os conteúdos midiáticos.

Na certeza de que no tempo pandêmico não se devia temer à bravura das águas agitadas, Apirue decidiu narrar, atravess(ando), cont(ando) as marés das ondas oceânicas.

“É o tempo da travessia

E se não ousarmos fazê-la,

Teremos ficado para sempre

À margem de nós mesmos” ...

Fernando Pessoa

¹² Plataforma de videoconferências que possui diversas funcionalidades, como compartilhamento de tela, gravação de webinars, acesso via telefone e upload de reuniões na nuvem.

4.3. ATRAVESS(ANDO) A MARÉ

Entre uma aula e outra, já que o espaço-tempo também já não é o mesmo, pois com as novas ferramentas, o pouco tempo que sobrava de um dia para o outro, era consumido com as trocas de mensagens pelo WhatsApp, via e-mail, as pesquisas na internet, as leituras nas redes sociais, os novos modelos de planejamentos e registros praticamente nos tomavam todo o tempo.

Segundo orientações das secretarias de educação, as escolas deveriam seguir os modelos padronizados preenchidos adequadamente para que tivessem reconhecimento de forma legal.

Ouso mudar o passo para entrar no compasso dessa vida cigana... Arregaçando as mangas para o mergulho no mundo tecnológico, iniciei, no dia 30/03/2020, a primeira capacitação *online*, pela Universidade Estadual de Goiás, para aprender técnicas de gravação de vídeos, fazer *lives* e transformar as aulas *powerpoint* em vídeos educacionais.

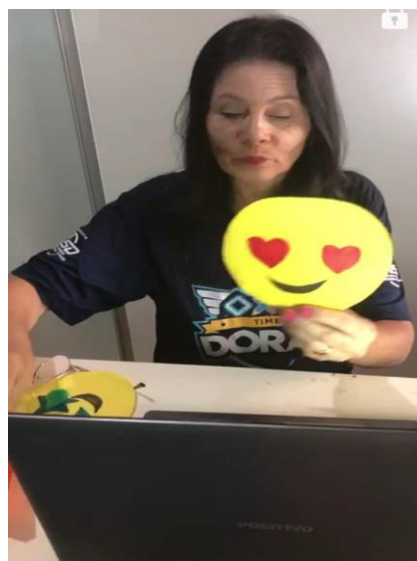
Em entrevista à revista Futura & Educação, Magda Soares alerta:

A pandemia, obrigando ao ensino a distância, tem incentivado o uso de recursos tecnológicos quando disponíveis, e tem estimulado professores a criar atividades que podem não só substituir sua interação direta com os alunos, mas também enriquecer, quando voltarmos ao “normal”, seu ensino presencial – acredito que o ensino a distância esteja promovendo, de alguma forma, o desenvolvimento profissional dos professores (Soares, 2020b, n.p).

Revisit(ando) as décadas de planos, de ensino, planejamentos anuais, mensais, quinzenais, semanais e diários, mudamos o itinerário e as rotas dos registros. No lugar do tradicional plano de aula do dia, elencamos as ditas *lives*.

Muito interessante que por ser o ensino remoto, fenômeno social, educacional, muito recente, na primeira *live*, transmitida no dia 06/04/2020, expressei-me aos alunos e aos seus respectivos responsáveis que os acompanhavam, que de alguma forma deixaria como legado, a travessia do processo alfaletar vivenciado no período da pandemia.

Nesse dia, as mãos suavam, a “cola” com os passos para acessar a plataforma e a expectativa de que do outro lado, após vinte dias, encontrámo-nos pela primeira vez, de forma virtual.



Fonte: Da autora.

Cada um, professor-aluno em suas casas, com o pensamento voltado para tudo o que estava acontecendo e não querendo acreditar. Nessa dialógica, o clima convidava para o desafio de novas ideias, pensamentos e planos de futuro. Pensar no que o aluno, mesmo sendo o da alfabetização, tinha ou trazia em sua bagagem, conhecimentos sobre as letras, o alfabeto, os números, as quantidades, como ligar e desligar o computador, usar o teclado, o chat, a leitura.

Apirue precisou orientar as mais simples ações e, aos poucos, ela foi percebendo que as crianças estavam ávidas por fazerem o uso do computador, do teclado e da variedade de recursos que as ferramentas ofereciam.

Alguns combinados foram necessários, entre eles, ligar e desligar o computador de forma independente, deixar a câmera ligada e sem nela tocar, enfim, cuidar do aparelho com carinho. Reconhecer as letras do alfabeto e a posição correta das mãos sobre o teclado, como encontrar o espaço do chat e digitar letras, palavras e até mesmo, fazer ditado, números e outros desafios possíveis de serem realizados com estes recursos.

Parecia sonhar acordada...

Nos embalos dos dias que trazem consigo o incógnito e a magia do saber viver, Apirue desperta no interior da ostra para mais um capítulo do momento vivido e da lição aprendida.

Ao inflar os pulmões para mais um mergulho, traz consigo uma certeza, a de que a vida nunca mais será como antes, o espaço da sala de aula agora visto uma porta aberta para o

mundo; num sofrido processo de resiliência entre o antes e o depois, as novas formas de ensinar e toda a experiência adquirida, aprimorar.

Sim, ressurgiu uma nova Apirue, agora com maior vontade de alçar voos, tirar os pés do chão, lançar-se para aprofundar os conhecimentos, agregar novas realidades e com a educação, se transformar.

Em tempos de des(construção), Apirue vira, revira, põe a cabeça para fora da concha, almeja colocar o corpo para fora e até romper o invólucro, ainda mais em período de pandemia, de novas aprendizagens e ferramentas de construção do trabalho.

Conforme dito anteriormente, a realidade social da escola em que a pesquisadora atua e desenvolveu a pesquisa, permite aos alunos a posse dos recursos tecnológicos como computadores, tablets, smartphones, celulares e a grande maioria dessas crianças, a presença da família e/ou responsável para o acompanhamento das atividades e *lives* diárias.

Por meio dos recursos tecnológicos, a escola tem o privilégio de experimentar as relações do contato físico com a mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que aliados, formaram elementos facilitadores no ambiente escolar, consequentemente no processo da aprendizagem.

No mundo midiático e tecnológico, os professores têm que aliar os instrumentos tecnológicos tão fundamentais para estimular o sentido das crianças e aliar os meios, ou seja, os recursos audiovisuais (TV, vídeo, cinema, Data show, som etc.) que podem ser um elo nessa perspectiva. Corroborando sobre o assunto, Pablos (2006, p.80) afirma que:

[...] Os professores devem sensibilizar-se a respeito das mudanças de papéis vinculados à presença das tecnologias de informação e comunicação no marco docente, avaliando que podem liberá-los, em certa medida, da tarefa de transmitir informação e conhecimentos, para torná-los dinamizadores e referentes ao processo de aprendizagem.

Em tempo de travessia, vento se tornou sinfonia e nessa sinfonia, ora utilizando recursos tecnológicos e metodologias ativas, fui me reinventando enquanto professora-alfabetizadora.

O uso de novas práticas pedagógicas e tecnológicas, e a adaptação ao novo formato de ensino, visou garantir e melhorar a qualidade das aulas. Com a utilização de movimentos corporais, músicas, arte, aplicação de imagens, poesia, quadrinhas, histórias em quadrinhos, fábulas, cantigas de roda, parlendas, receitas, mitos, universo imaginário, transpondo sobre a

realidade, por meio de recursos diversos, entre eles, audiovisuais, buscamos fazer com que a criança entrasse nesse universo de estímulos que a impulsiona aguçando a vontade, o gosto pela leitura e escrita.

Tivemos que criar, re(inventar) e elaborar propostas para que com o uso das tecnologias as aulas ficassem mais prazerosas e elas, as crianças, mais desafiadas.

Parafrazeando o cantor Cazuza (*in memoriam*), “você precisa se perder para poder se encontrar”, era a sensação que tivemos no momento, mais que a sensação os sentimentos provocados pela luz que brilhava no coração, o desejo de que tudo aquilo fosse passageiro... e assim passou.

Quem diria que a professora-alfabetizadora, com quatro décadas de experiência, teria que “virar de ponta cabeça” e, com o auxílio das novas tecnologias, ensinar a ler e a escrever pelo computador?

=

A OSTRAS E A PÉROLA



Jason deCaires Taylor

5. DO OUTRO LADO DO CAIS

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.*

Cora Coralina

Como professora-pesquisadora, participante das entranhas desta pesquisa, me encontrei em um processo de desconstrução de crenças arraigadas em perspectivas tradicionais, e compreendo que posso construir conhecimento a partir da minha prática pedagógica. Este processo narrativo-investigativo reforçou, conforme traz Rui Canário (2005), o professor como profissional que produz os seus próprios saberes profissionais.

Na minha perspectiva como professora-pesquisadora entendo que o processo de formação é contínuo e exige ações de autoria da construção do conhecimento do processo de ensinar e aprender.

Pude constatar que existem diferentes métodos para se alfabetizar e nenhum é completo em si mesmo, que a história da alfabetização sempre é caracterizada por embates econômicos, políticos, sociais, metodológicos que existem até os dias de hoje. Ficou evidente que estivemos sempre imersos num jogo de interesses políticos e econômicos que acabaram por construir um cenário em que o acesso e o direito à aprendizagem da leitura e da escrita, hoje, denominado de alfabetização, era permitido somente aos nobres.

Retomando ao objetivo principal que era narrar por meio da autobiografia, das narrativas ficcionais e do processo de alfaetrar, memórias de uma professora à deriva, alunos do 1º ano - fundamental 1, da rede particular da cidade de Uberaba, aponto que, nessa experiência eu entendi que a construção do meu conhecimento se fez de forma gradual como as ondas que consegui atravessar durante o processo de (auto)formação docente.

Ao narrar e resignificar minhas experiências vividas como professora alfabetizadora, não somente durante a pandemia da Covid-19, bem como ao longo dos anos dedicados à educação, acessei a intimidade das minhas experiências (sentimentos e subjetividades) e vivências (cognitivo) que ocorreram durante todo esse tempo.

Tomei como base teórico-metodológica a pesquisa narrativa, dando sentido e significado na produção desta dissertação. O contexto no qual desenvolvi a pesquisa abrange todo o meu tempo de formação profissional docente que se estende e se alarga desde o início em 1º de dezembro de 1981, por vezes, tomando um caldo de água salgada durante o maior

desafio na pandemia Covid-19 com novo formato de ensino e se descortinando até os dias atuais.

Baseei-me em pressupostos teóricos que me auxiliaram a compreender melhor a experiência de narrar as memórias enquanto professora-alfabetizadora à deriva.

Durante a nossa viagem, essa investigação pretendeu entender a pesquisa narrativa (auto)biografia por meio de experiências pessoais e profissionais vivenciadas, corroborando com o compartilhamento de fazeres e saberes, formas de pensar sobre a prática e a (trans)formação advinda de novas apropriações constituídas.

Quando faço a análise da problematização, *em que medida as minhas experiências como professora alfabetizadora transform(ou/a) o meu ser/fazer docente*, fundamentada nos estudos sobre a formação de professores, acredito que não caberia a ideia mensurar em valores de peso ou de números expressos que e sim, o olhar no texto ao qual se insere e trazer os conceitos que denotam o impacto na própria vida pessoal, profissional e atravessamentos provocados nos leitores.

Para se atingir a compreensão do objetivo geral da pesquisa, narrar por meio da autobiografia, das narrativas ficcionais e do processo de alfalettrar, memórias de uma professora alfabetizadora à deriva, reverbera de modo político, estético e ético a função da narrativa de tornar possível que “o ‘outro’ (anônimo [...], possa falar de si mesmo” (Reigota, 2016, p. 55) e por si mesmo. Alinhados com Freire (1997, p. 74-75), “a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento”.

Com novo brilho, Apirue olha nas águas cristalinas que deslancham o flutuar do barco que não pode afundar, aprecia várias outras pedrinhas que brilham ao seu redor no desejo de brilhar cada vez mais. Mais à frente, Apirue para, olha de um lado ao outro e percebe que a travessia está além-mar.

Avalio que eu tenha conseguido submergir no processo de construção da presente pesquisa, significando toda essa lapidação e (trans)formação da pedrinha Apirue em pérola, ao entender que a história, e com ela, as experiências, vão me constituindo enquanto professora-alfabetizadora em diferentes contextos e cenários.

A célebre frase de Rubem Alves – “ostra feliz não faz pérola” – é pertinente aos processos de desenvolvimento profissional docente, entretanto, o grão (pedrinha) causador da produção de pérolas é o próprio professor que torna seus incômodos algo de maior valor em sua vida, ao passo que toma consciência do seu fazer. Isso implica ressignificar a própria

prática ao fazer dela uma ostra. Em outras palavras, fazer da reflexão (o que faço, como faço e porque faço) a matriz da relação dialética entre teoria e prática (práxis).

Posso dizer que o meu conhecimento teórico-prático foi edificado nas relações que pude estabelecer com os alunos e seus familiares e/ou responsáveis, com os pares, com a comunidade. Alguns saberes foram adquiridos a partir das trocas de experiências, nas relações tanto no aspecto pessoal, quanto profissional. Saberes que conforme nos ensina Tardif (2010), são múltiplos, e que tem a experiência como centro nucleador.

Reforço, ainda, que muitas das minhas ações, navegando em inconstantes marés, foram reflexões da minha prática como professora-alfabetizadora, assim, muito do meu conhecimento teórico-prático se deu pelo fato de refletir os movimentos feitos por essa pesquisadora narrativa.

Apirue, agora Euripa, aprendeu que *refletir sua prática*, como já alertava Donald Schön e Kenneth Zeichner, é uma das maiores necessidades formativas de docentes. Se a ostra não se sentir “afetada” com os grãos de areia que a atravessam, não faz sentido produzir pérolas.

Refinar e repensar meus temas me ajudou a ter um melhor controle sobre meus *metatemas*. Ao expor e compartilhar as minhas experiências e vivências, possibilito a tentativa de tecer e compor sentidos, a fim de entender a problematização inicial e, de forma simultânea dizer que aprendi a SER MAIS professora. Ao narrar minha vida, literaturizando a Ciência do meu quefazer docente, torno-me leitora-navegante de outros mundos. Afinal...

*“Quando conto a minha história já estou construindo sentidos,
isso é análise, isso é pesquisa”*

Dilma Maria de Mello

CARTA AOS ANÔNIMOS AMANTES, ESTUDIOSOS DAS NARRATIVAS

UBERABA - BRASIL, AGOSTO DE 2022.

Folhas secas se deslocam com o vento em sinfonia, com as lições que o mar a cada segundo anuncia. Os marujos, com suas bússolas, miram novas rotas, perspectivas de buscas e pesquisas. De autores, referências, bons pescadores.

Paulatinamente, quase que em câmera lenta, se deslocam da proa para a popa do barco, quando de repente avistam algo boiando nas ondas do mar. Mais que depressa, bradam, marinheiro, Capitão, garimpeiros, uma mensagem avistar.

Neste exato momento, um relampejo rasga o céu como um sinal a apontar. Apontar para a direção a guiar como a estrela cadente que veio anunciar. Ao aproximarem, uma garrafa a boiar com a seguinte mensagem, destampe-me somente quando do outro lado chegar.

Os marujos, o mistério, quiseram desvendar. Com seus livros de pesquisas, as narrativas foram degustar. Bio:grafia, narrativas ficcionais, alfabetização, eram os assuntos que a pérola Apirue se propôs literatualizar a Ciência.

Dentro de sua concha, a pérola Apirue com as ideias a fermentar. No mar, os navegantes a deslumbrar. Um, dois, três, vários dias se passaram, os sentimentos provocaram um de(vir) para a mensagem da garrafa decifrar.

O Capitão? O Capitão, em Meia-nau com todo cuidado patriarcal, orientava, instigava, mirava, referências indicava. A Perspectiva Ecologista de Educação anunciava, aplaudia por estar consolidada.

Em seus manuais, os marujos buscavam cada vez mais, embasar, aprofundar para falar da investigação narrativa, suas redes precisam tra(mar)- tr(amas), ENORMES como as ondas que querem banhar, imprimir pegadas e indagar, fidelizar.

Dias e noites, noites e dias, as ondas agitadas, calmas, faziam com que a travessia levasse a outro espaço. Espaço esse que remetesse a um novo tempo. Tempo em que a pedrinha Apirue em seu processo de transformação perguntava à pérola, é possível uma professora alfabetizadora ser mestra?

Como em modo de gestação, a viagem se aproximava da chegada do outro lado do cais, agora, com outros modos de navegar, novos agenciamentos, novas formas de pensar.

Do outro lado... a mensagem a decifrar. O capitão de posse da garrafa com a mensagem tirou a rolha puxando a tira de papel que, nos dizeres de Augusto Cury, estava escrito: “Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração”.

Para a surpresa de todos, o tempo se abriu, uma chuva de estilhaços com potência máxima de sentimentos de amor e paz formaram um risco fumaça que podia-se ler,

MAR

CALMO

NUNCA

FEZ

BOM

MARINHEIRO

Aos amantes estudiosos das ciências, das narrativas, etnografias, cartografias e outras, um bom prosseguimento ou re(começo) da viagem. Mais do que uma dissertação, a presente pesquisa é uma bio:grafia, pois narra e escreve sobre a vida.

Ao Capitão Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa que teve a pa(ciência), a ousadia de trans(formar) a pedrinha Apirue em uma pérola brilhante, e a espalhar sementes na grande seara da educação, um forte abraço do marinheiro Paulo Ricardo de Alcântara que nessa tríade, pesquisador-orientador-inspirador protagonizou em grande dimensão os ventos que me guiaram.

Espero que essa dissertação alcance a praia de muitas outras ilhas. Pois, nos encontraremos em outros cais...

Mar Português

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz; MAMEDE, Simone. Quando uma pandemia expõe as limitações da escola e da educação ambiental formal. **Revbea**, São Paulo, v. 15, n. 4, 2020.
- ALVES, Nilda, Garcia, Regina (org.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ALVES, Nilda. Os romances das aulas. Movimento, **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Rio de Janeiro: DP&A; Niterói: UFF, n. 2, set., p. 7-32, 2000.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008b.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, setembro/dezembro, 2006.
- AVERSI, Tânia Lídia Ribeiro. **Pedagogias em deslocamento no cotidiano da (in)diferença: narrativas desde uma revisita à perspectiva Freire(e)Ana**, 2022.
- AVERSI, Tânia Lídia Ribeiro; ALMEIDA, Walter. **30 anos no quintal – trajetórias atravessadas pela educação ambiental**. Campinas: Pontes, 2019.
- ARAÚJO, Márcia Moreira de; BARONI, Patrícia; FUNDÃO, Renato; LIAO, Tarliz. **Reflexões que tramam a teoria de Nilda Alves: pensar os cotidianos, produção de sentidos, redes educativas e artefatos nos cotidianos**, 2013.
- BARCHI, Rodrigo. Uma Educação Ambiental Libertária. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, janeiro a julho de 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2819>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BARCHI, Rodrigo. À Marcos Reigota, e sua vibrante presença ecológica militante, freireana e pacifista (e vice-versa) entre nós. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 22, n. 79, p. 9-13, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/279/27956721001/html/>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BEZERRA, Leonardo Mendes. Arqueologia Antropofágica em Rotas Não Lineares: Narrativas Educacionais Reveladas no Sertão Maranhense. **Tese de Doutorado**: Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas 2022.
- BOTO, Carlota; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes. **Entre idas e vindas**: Porto Alegre, v. 22, n. 56 set./dez., p. 16-37, 2018.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 16 maio 2020.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e ARAÚJO, Mairce da Silva. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as**: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Histórias de Vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Parecer nº 15/2017, **Portaria nº 1.570** publicado no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146, 2017 a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base**. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2017 b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental**: mundos possíveis. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CANÁRIO, Rui (2005). **O que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico**. Porto: Porto Editora.

CARAMÉS, Julia. **Teko Semente e seus Vestidos Poema**: O artista costura roupas. Disponível em: <https://yam.com.vc/conexao/792273/teko-semente-e-seus-vestidos-poema-quehonram-a-natureza>. Acesso em: 22 maio 2022.

CARDOSO, Íris Adriane Santoro – **As costuras adentram o cotidiano escolar**: As práticas pedagógicas na perspectiva ecologista de educação, 2022.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

CATANI, D. B., Bueno. B. O., Souza, M.C.C.C., Sousa, C. P. de (Orgs.). (2013). **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora.

CHAVES, Anderson Trindade. Entre o Real e o Ficcional: A construção da narrativa autobiográfica no Romance O Irmão alemão, de Chico Buarque. **Anais escrita e crítica literária no Brasil**, Assets, edições 2018, arquivos 7, 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa – **Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORALINA, Cora. Poemas dos becos de Goiás e estórias mais. Global. 1ª publicação 1965.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; BARBOSA, Néstor Adolfo Pachón. Educação ambiental e consciência planetária: uma necessidade formativa. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 2, 2018.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé - A Escola Contemporânea: narrativas provocadas pela pandemia – **Research Gate**, 2022.

COSTA, Adelaide. O que meus calos falam sobre mim. <https://www.youtube.com/watch?v=IFZZcR5KMj8>

CUNHA, Maria Amália Almeida Cunha. Narrar a minha experiência ou como buscar o lirismo em tempos de incertezas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5 n. 16, 2020.

CUPELLI, Rodrigo Launikas, GALIAZZI, Maria do Carmo. **Dos (auto)relatos às narrativas ficcionais**: as (re)existências de uma comunidade interpretativa de professores educadores ambientais. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/380>. Acesso em: 24 jul.2022.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart; São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526> Acesso em: 10 nov. 2020.

DISEGNA, Bruna Bissolotti. MELLO, Darlize Teixeira de. Política Nacional de Alfabetização (PNA e o silenciamento do letramento). **Revista de Iniciação Científica da Ulbra**. vol. 18, 2020.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 162, maio 2003.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michael. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michael. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação Bancária versus Educação Libertadora**. Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://www.sintrafesc.org.br/paulo-freire-educacao-bancaria-versus-educacao-libertadora/> Acesso em: 19 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Silvio. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: entre o oficial e o alternativo, *In Comunicações – Revista do PPGE-Unimep*. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, ano 11, nº 1, junho de 2004, p. 17-27.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Olmar. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

HARRIS, Theodore; HODGES, Richard. (Org.). **Dicionário de Alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Tradução Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HENRIQUE, Eda Maria de Oliveira; AZEVEDO, Mônica Maria. **Cartas ao mar... de experiências... que nos habitam**: Narrativas de formação docente. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 311-328, jun. 2017 a set. 2017.

HILLESHEIM, Betina; BERNARDES, Anita Guazzelli; MEDEIROS, Patrícia Flores de. Leitura de uma onda: pesquisa e observação. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 3, septiembre-diciembre, p. 213-224, 2009.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2 2020 escribo.com/revista.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019b.

KLEIMAN, Ângela Bustos. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

LAGÔA, Ana. **Afinal, o que é alfabetizar?** Nova Escola, São Paulo, ago. 1990.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Trad. de Jovita Maria Gerhein Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIBÂNEO, Carlos José. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de VasiliDavydov. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, p. 5-24, set/out/nov/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2011.

LUIZ, Sylvania Sousa Felipe. **Alfabetização na pandemia**: realidades e desafios. Universidade Federal da Paraíba. 2020. Acesso em: 14 de jun. de 2022.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História da Alfabetização no Brasil. 1. Ed., 1. Reimpr. – São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **A pesquisa narrativa na formação de professores**: Aproximações que se potencializam. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-134, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/8878>. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

MAROTE, João Teodoro D'Olim; MAROTE FERRO, Gláucia D'Olim. **Didática da língua portuguesa**. 11.ed. São Paulo: Ática, 2002.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação 2ª edição. Brasília, 2009.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. São Paulo, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v.1, p.1-17, 2006.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e 75612, 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A arte da narração nas invenções de si no contexto de uma pesquisaquisiformação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea* | v. 18, n. 54, p. 182-201, 2021.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno – o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

MOREIRA, Maria Alfredo. **Quebrando os silêncios das histórias únicas**: as narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 11-29, ago./dez. 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF. UNESCO, 2002. NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa / Maria do Rosário. Mortatti. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário. Alfabetização. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril Ltda, ano XXI, n.197, p.55-58, nov./2006.

MORTATTI, Maria do Rosário. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Unesp; Marília: Cultura Acadêmica, 2011a.

Mundo Bitá. A gente cresce. 2016. Álbum: Bitá e o corpo Humano. (2m42s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AFN52hq7d7w>. Acesso em 25 de fev. de 2019.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, São Paulo: EdUFRN; Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. **In: NÓVOA, Antônio**. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

OLIVEIRA, João Batista. O menino e o mar: <https://www.youtube.com/watch?v=qCI2TGnRBx4>

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 01 mar. 2018.

OLIVEIRA, Givanildo Pereira de. Educação e cultura de paz: um olhar para o cotidiano escolar a partir do encontro com os hibakushas. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade de Sorocaba, 2022.

OLIVEIRA, Paulo de. **História da educação no Brasil período Jesuítico**. Monografia apresentada pela Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento; CHRISTOFOLETI, Rogério. A leitura da literatura como possibilidade de formação. Campinas: **Revista Leitura: Teoria e prática**. Ano 30, nº 58, 2012.

RAMOS, Fábio Pestana. História do Analfabetismo no Brasil. **Revista eletrônica para entender a história**, v. 10, Série 13/12, 2010.

PABLOS, Juan. **Tecnologias para Transforma a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leila. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PINEAU, Gaston. De l'air – essai sur l'écoformation. Paris: Edition Paideia, 1992.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa França. **Pesquisa Narrativa em Três Dimensões**. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

RAMOS, Andreia Teixeira, GONZALEZ, Soler. Práticas pedagógicas dialógicas como possibilidade de criação de currículos nos cotidianos escolares. **Revista Espaço do currículo**, v. 13 n. 3, 2020.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REIGOTA, Marcos. **A ecosofia de Félix Guattari e suas conexões tropicais**. In: ROMAGUERA, Alda; AMORIM, Antonio Carlos. *Conexões: Deleuze e Máquinas e Devires e...* Rio de Janeiro: DP et Alli, 2016.

REIGOTA, Marcos. **O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil**. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 2, n. 1, p. 33-66, 2007.

Disponível em: <http://ojs.teste.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6130/4491>. Acesso em: 07 mar. 2019.

REIGOTA, Marcos. **Educação Ambiental: a emergência de um campo científico**. Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 499-520, nov. 2012. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2012v30n2p499/23328>. Acesso em: 07 mar. 2019.

REIGOTA, Marcos. Entrevista a Leandro Belinaso e Davi de Codes. In: BELINASO, Leandro; CODES, DAVI de. **Na pele do mundo: educações ambientais**. Florianópolis: Casatrês, 2020, p. 119-152.

REIGOTA, Marcos. **O nômade e a sua sombra: (Des)encontros com Friedrich Nietzsche por Sils-Maria e arredores**. Espacios Transnacionales, enero-junio, 2020^a. Disponível em: http://espaciostransnacionales.org/wpcontent/uploads/2020/09/ET_14_Reigota.pdf Acesso em: 07 mar. 2021.

REIGOTA, Marcos. **Grupo de Pesquisa: Perspectiva Ecologista de Educação**. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.18675%2F2177-580x.v.5.n2.p.113-117> Acesso em: 10 de fev. 2022.

REIGOTA, Marcos. Da etnografia às narrativas ficcionais da práxis ecologista uma proposta metodológica. **Revista de Estudos Universitários**. Sorocaba, SP, v. 25, junho, p. 35 -60, 2019.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sujeitos, Histórias, Experiências, Trajetórias... a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Cadernos Pedagógicos da EaD. P.73-74.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad.de Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

SANTOS, Géssica Brito. Devir e escrita na filosofia de Deleuze e Guattari. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 01, v. 05, p. 191-204. Janeiro de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/devir-e-escrita>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, Armindo Gil Maia. **Estratégias de design gráfico para a construção da legibilidade na iniciação à leitura - A Cartilha Maternal de João de Deus: um caso particular de pensamento gráfico**. Tese (Doutorado em Design de Comunicação). Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Portugal, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da et al (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHIOCHETTI, Neuzi Schotten. **Processo até ler e escrever convencionalmente: concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores**. 2000. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVALI, Itajaí, 2000.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Batista. **O PENSAR EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE** - Para uma Pedagogia de mudanças. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SILVA, Armindo Gil Maia. **Estratégias de design gráfico para a construção da legibilidade na iniciação à leitura - A Cartilha Maternal de João de Deus: um caso particular de pensamento gráfico**. Tese (Doutorado em Design de Comunicação). Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Portugal, 2018.

SILVA, Edson Ribeiro da. **A identidade do autor na narrativa autobiográfica: água viva como possibilidade de indefinição do pacto de leitura**, Scripta Uniandrade, Curitiba, PR, v. 11, n. 1, p. 09 - 30, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da et al (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SMITH, Kell. Era uma vez. 2017. Álbum: Kell Smith. (3m 45s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xJNKT9HAXRc>. Acesso em: 25 de fev de 2019.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 991-1004, set./dez. 2019.

SMOLKA, Ana Luisa. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos***. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 29, fev./abr., p. 18-22, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001* (Org.) Vera Massagão Ribeiro - 2ª ed. - São Paulo. Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. **Revista de Ciência e Educação**, Campinas, v.23, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23/n81/13935.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2018.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-apandemia/>. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

SOLIGO, Rosaura. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Para ensinar a ler. **Cadernos da TV Escola – Português, Brasília, MEC/SEED, 2000.**

SOLIGO, Rosaura. Metodologias Dialógicas de Formação. In: Fala OUTRA Escola. O teu olhar transforma o meu? Organizadores: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Natal: **Revista Educação em questão**, p. 22-39, 2006.

SOUZA, Elizeu. Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2016.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Landsmann. (Org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TEDESCO, Anderson Luiz; LACERDA, Eurico Tiago de. **Paulo Freire 100 anos** – Disponível em <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-100-anos-2020.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento**. São Paulo. Cortez, 1995.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Moacir. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, fev. 2002.