

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO**

REGINA COELHO NOGUEIRA DE MELO

**AUTOBIOGRAFIA E EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS: CAMINHOS DA
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

CORUMBÁ
2024

REGINA COELHO NOGUEIRA DE MELO

**AUTOBIOGRAFIA E EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS: CAMINHOS DA
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, na área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares..

Orientação: Profª. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade

Coorientação: Profª. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues

CORUMBÁ

2024

REGINA COELHO NOGUEIRA DE MELO

**AUTOBIOGRAFIA E EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS: CAMINHOS DA
CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, na área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Érika Natacha Fernandes de Andrade (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof^a. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues (coorientadora)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof^a. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof^a. Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira (Membro Titular Externo)
(Universidade Federal de Jataí)

Corumbá, MS, 05 de setembro de 2024.

DEDICATÓRIA

Dedico à memória de meu pai, Raimundo Barbosa Coelho, que sabia do meu sonho de ser mestre e não deixou que eu desistisse dele; à minha mãe, Flaviana Trindade Coelho, por suas orações diárias em meu favor.

Ao meu amado companheiro, que sempre esteve atento ao meu crescimento profissional e, mesmo em minhas ausências, conseguiu entender que eu precisava vivenciar essa experiência educativa e sensível.

Ao meu irmão Reinaldo, que me apoiou nos afazeres domésticos, fazendo a melhor comida possível em minhas ausências, e aos meus dois filhos, Eduardo e Raphael, que me fazem repensar todos os dias o que é ser mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de poder contar um pouco de minha trajetória, dando-me forças onde muitas vezes pensei que não tinha, por permitir viver e realizar o sonho do Mestrado e estar presente o tempo todo em minha caminhada, fazendo-me entender que dele, e a partir dele, todos os sonhos são possíveis.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a todos os meus amados professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, que contribuíram de forma espetacular para que eu seguisse em frente em meus estudos e pesquisas, em particular ao Prof. Dr. Jorge Luiz Mazzeo Mariano (in memoriam), por seu abraço caloroso tanto no curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, onde me orientou nos primeiros passos na escrita autobiográfica, quanto na disciplina “História da Educação”, já cursando o Mestrado.

Agradeço à minha querida orientadora, Profª Dra. Erika, que demonstrou ser uma pessoa persistente diante de uma aluna que precisava entender os caminhos da pesquisa, extraíndo de mim toda uma história adormecida.

Agradeço à minha querida coorientadora, Profª Dra. Silvia, que sempre esteve atenta à minha escrita, fazendo-me refletir e estimulando a boniteza de minha narrativa.

À Profª Drª Camila Alberto Vicente de Oliveira e à Profª Drª Márcia Regina do Nascimento Sabugari por aceitarem fazer parte de minha banca, realizando considerações importantes e nos auxiliando na realização de um trabalho científico de melhor qualidade.

De modo particular, agradeço à Profª Drª Márcia Sabugari, que acompanhou o meu percurso e se tornou uma grande amiga, por me abraçar durante o Mestrado, a partir da disciplina de Pierre Bourdieu, levando-me aos congressos e tratando-me de forma semelhante às suas orientandas. Senti-me muito abraçada.

Às minhas professoras Maria de Fátima Rodrigues Alves e Maria das Graças Rodrigues Alves, por fazerem parte de minha trajetória desde a infância, ajudando-me nas tarefas escolares, reforçando o que eu aprendia na escola, além dos abraços e do aconchego que seus colos sempre trouxeram a mim e minha família.

Agradeço aos meus pais, Flaviana e Barbosa, por todas as experiências que vivemos juntos, ao meu pai por ser tão forte como os cajueiros do Nordeste, que enfrentam o sol, a falta de chuva, mas vivem sua resiliência. Agradeço à minha mãe

por suas orações e por ser sempre meu porto seguro, transmitindo-me todos os ensinamentos cristãos necessários a uma vivência sadia diante de um mundo tão desigual.

À minha amiga e maninha Maria Franciane, que me ajudou de todas as maneiras possíveis para que eu realizasse o Mestrado. A cada prova que eu realizava e passava, recebia seu abraço caloroso e suas palavras de otimismo: 'Eu entrei, agora é sua vez, você vai conseguir.' Eu consegui, e você me ajudou a chegar até aqui.

Agradeço à amiga Sônia Baís, que ganhei no Mestrado, pelo carinho e por nossas conversas, que só fortaleceram a minha caminhada.

Ao meu marido, amor da minha vida, que entendeu minhas ausências e conseguiu passar por essa experiência sem me perder pelo caminho. Aos meus filhos Eduardo e Raphael (sobrinho - filho do coração), que me permitiram viver a experiência do Mestrado, amando-me com todas as minhas falhas e ausências, entendendo que eu precisava me dedicar aos estudos.

Ao meu irmão Reinaldo, que me ajudou muito, incentivando-me a estudar, a escrever e a terminar minha narrativa. Ao meu irmão Roberto e à minha irmã Ruty, por serem parte de mim, e cujas ausências só fortaleceram a minha vontade de terminar meu trabalho para poder estar próximos deles.

À minha extensa família, pois o amor de vocês foi uma fortaleza inabalável nos momentos em que o cansaço surgiu, e a compreensão foi alento quando a urgência dos afazeres parecia me tomar todo o tempo.

A todos os meus amigos e colegas de profissão que, direta ou indiretamente, fizeram parte de minha caminhada, desejando-me boa sorte ou lembrando-se de mim em suas orações, minha eterna gratidão. Aos meus amigos mestrandos e mestres, que de alguma forma me ajudaram nesta caminhada, com suas palavras de incentivo, carinho e cuidado, tornando essa jornada mais tranquila.

Enfim, agradeço às minhas crianças, do pré-escolar até o ensino fundamental, que fazem da minha vida um jardim florido, onde me encanta todos os dias com seus sorrisos e conhecimentos, e que me fazem reviver uma infância muito feliz.

Por isso, hoje dedico a vocês essa conquista e os convido a celebrar juntos essa vitória alcançada, que é de todos nós. Amo vocês.

Recomece

*Quando a vida bater forte e a sua alma sangrar,
quando esse mundo pesado lhe ferir ou esmagar,
É hora do recomeço, recomece a lutar, quando tudo for
escuro e nada iluminar, quando tudo for incerto e você
só duvidar,*

*É hora do recomeço, recomece a acreditar, quando a
estrada for longa e seu corpo fraquejar, quando não
houver caminho, nenhum lugar pra chegar,*

*É hora do recomeço, recomece a caminhar, quando o
mal for evidente e o amor se ocultar, quando o peito for
vazio, quando o abraço faltar, É hora do recomeço,
recomece a amar.*

*Quando você cair e ninguém lhe amparar, quando a
força do que é ruim conseguir lhe derrubar... É hora do
recomeço . Recomece a sonhar.*

Enfim,

*É preciso de um final, Pra poder recomeçar, Como é
preciso cair para poder se levantar. Nem sempre
engatar a ré, significa voltar.*

*Remarque aquele encontro, reconquiste um amor,
reúna quem lhe quer bem, reconforte um sofredor,
reanime quem tá triste e reaprenda na dor.*

*Recomece, se refaça, relembre o que foi bom,
Reconstrua cada sonho, redescubra algum dom,
Reaprenda quando errar, rebole quando dançar, e se
um dia lá na frente , a vida te der uma ré, recupere sua
fé e recomece novamente.*

(Braúlio Bessa)

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada: “Autobiografia e experiências sensíveis: caminhos da constituição de uma professora alfabetizadora”, insere-se na linha de pesquisa Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - do Câmpus do Pantanal. O trabalho tem sua semente plantada em 2020, no curso de pós-graduação *lato sensu* em alfabetização e letramento da UFMS, quando tive a oportunidade de iniciar um trabalho científico com uso da narrativa, em formato de Memorial, que se constituiu como trabalho de conclusão de curso. Naquele momento percebi que ainda tinha muito o que aprender sobre os processos que envolvem experiências e a constituição identitária do professor alfabetizador. Assim, o problema de pesquisa são os caminhos trilhados pela professora alfabetizadora e o objeto de estudo a constituição identitária do professor alfabetizador. A pesquisa tem como objetivo geral compreender os caminhos da constituição identitária de uma professora alfabetizadora. Para o alcance dessa finalidade temos os seguintes objetivos específicos: (I) retomar e refletir sobre a própria trajetória enquanto professora alfabetizadora; (II) identificar momentos significativos na construção da identidade docente; (III) identificar e discutir as lacunas que precisam ser preenchidas na formação da professora alfabetizadora. Buscamos refletir sobre os caminhos e experiências que levam o professor alfabetizador a sua constituição identitária com uso da metodologia da pesquisa narrativa autobiográfica. Os resultados da pesquisa indicam que a constituição identitária de uma professora alfabetizadora requer uma formação sólida e continuada. É essencial que essa formação inclua artes, experiências culturais variadas, literatura, jogos e diálogos coletivos, enriquecendo o repertório do professor com múltiplas formas de linguagem e experiências sensíveis. A pesquisa sugere que, para preencher as lacunas na formação do professor alfabetizador, é crucial garantir o desenvolvimento da sensibilidade, por meio de encontros que promovam a apreciação artística, o contato com a natureza e a reflexão sobre as multiplicidades culturais e as histórias humanas. Esses encontros devem incentivar os professores a expressar suas dúvidas e fragilidades de maneira sincera e poética, promovendo um debate coletivo que contribua para uma formação mais humana e transformadora.

Palavras-chave: Professora alfabetizadora. Autobiografia. Formação. Identidade profissional. Experiência.

ABSTRACT

This research, entitled "Autobiography and Sensitive Experiences: Paths of Constitution of a Literacy Teacher," is part of the line of research Educational Practices, Training of Teachers/Educators in School and Non-School Settings, within the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul – Pantanal Campus. The work has its seed planted in 2020, in the *lato sensu* postgraduate course in literacy and education at UFMS, when I had the opportunity to start a scientific work using narrative in memorial format, which constituted the course completion work. At that moment, I realized that I still had a lot to learn about the processes that involve experiences and the identity constitution of the literacy teacher. Thus, the research problem is the paths followed by the literacy teacher, and the object of study is the identity constitution of the literacy teacher. The research aims to understand the paths to the identity constitution of a literacy teacher. The specific objectives are: (I) to revisit and reflect on one's own trajectory as a literacy teacher; (II) to identify significant moments in the construction of teacher identity; (III) to identify and discuss the gaps that need to be filled in literacy teacher training. We seek to reflect on the paths and experiences that lead the literacy teacher to his identity constitution using the autobiographical narrative research methodology. The results indicate that the identity constitution of a literacy teacher requires solid and continuous training. It is essential that this training includes arts, varied cultural experiences, literature, games, and collective dialogues, enriching the teacher's repertoire with multiple forms of language and sensitive experiences. The research suggests that to fill the gaps in literacy teacher training, it is crucial to ensure the development of sensitivity through meetings that promote artistic appreciation, contact with nature, and reflection on cultural multiplicities and human stories. These meetings should encourage teachers to express their doubts and weaknesses in a sincere and poetic way, promoting a collective debate that contributes to a more human and transformative formation.

Keywords: Literacy teacher. Autobiography. Training. Professional identity. Experience.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1.1 Algumas reflexões sobre alfabetização e letramento..... | 13 |
| 1.2 As pesquisas sobre a formação do professor alfabetizador no período de 2012 a 2022..... | 25 |
| 2. EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E A CONSTITUÇÃO DA IDENTIDADE | 35 |
| 2.1 Trajetórias formativas até a entrada na universidade: experiências que compõem uma identidade sensível | 41 |
| 3. CAMINHOS FORMATIVOS DA IDENTIDADE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR..... | 52 |
| 3.1 A pandemia e os desafios da professora alfabetizadora | 95 |
| 3.2 A experiência do mestrado | 99 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 102 |
| REFERÊNCIAS | 107 |

1. INTRODUÇÃO

Era uma vez... todas as histórias começam assim. A minha história tem início nas minhas próprias aventuras, nas minhas inquietações que têm como base algumas lembranças da infância e prosseguem até os dias de hoje. São alguns dos meus aprendizados, os meus achismos, os meus gostos e a minha cultura. São algumas concepções, parte do que vi e ouvi durante a minha trajetória enquanto alfabetizada e alfabetizadora. Mas vou começar citando o que eu mais gosto de fazer, que é alfabetizar.

Observar o desenvolvimento da criança, perceber seu processo de apropriação do sistema de leitura e escrita, é algo que toca profundamente qualquer professor comprometido com a atividade docente. No entanto, de acordo com Soares (2011), o processo de alfabetização não é simples, se trata de um percurso complexo e multifacetado que o coloca como um fenômeno estudado por diversas ciências. Ele faz parte de um todo muito maior que engloba conhecimentos para além da sala de aula, por isso o professor precisa se apropriar do conhecimento em suas formas diversas, buscando sempre aprender e entender como se dá o processo de aquisição de conhecimento da leitura e da escrita pela criança.

Penso que esse professor precisa estar atento à diversidade cultural trazida pelos pequenos e deve possuir um repertório rico de conhecimentos diversos, para que possa estimular o seu aluno na apropriação dos saberes relativos ao letramento e à alfabetização. O que me motiva a continuar desenvolvendo o trabalho de alfabetização é pensar que tive muitas oportunidades que envolveram o letramento, e essas vivências facilitaram a minha apreensão da escrita e da leitura.

Na caminhada como professora alfabetizadora me sinto livre para construir diálogos com os alunos e oferecer ferramentas culturais no sentido de ampliar os conhecimentos e repertórios, auxiliando-os em sua formação humana. As crianças sempre serão o sujeito do conhecimento e poderão voar para onde quiserem, e eu as acompanharei nesta caminhada, também fazendo perguntas, aprendendo com todo esse processo e me apropriando desses saberes culturais que me mobilizam em busca da constituição de minha profissionalidade.

Nesse primeiro momento, recorro à letra da música de Milton Nascimento (1981) para iniciar minha história: "[...] Vou me encontrar, longe do meu lugar, eu caçador de mim"... Nasci em Belém do Pará, onde concluí o ensino superior em

Pedagogia no ano de 2000.

Morei em muitos lugares, mas já resido há 22 anos em Corumbá, Mato Grosso do Sul. A minha carreira em sala de aula teve início em 2008, no município de Ladário, cidade que faz fronteira com Corumbá. Sou filha do Barbosa e da Flaviana. A vida não foi fácil para os meus pais; no entanto, para mim, foi tranquila. Tive o que falta a muitas crianças: acolhimento, amor, alimento e vivências em forma de muitas linguagens. Relembrar o meu percurso antes e durante a vida escolar faz parte de uma busca pela compreensão da minha identidade profissional.

Para além de outras características, eu me defino como professora. Algumas vezes, os estudantes (e ex-alunos) não lembram do meu nome, mas me reconhecem como professora. Isso me traz satisfação. Eu entendo que para ser professor é preciso passar por todo um processo de formação que tem início na academia, por meio dos múltiplos campos da aprendizagem, mas que vai se constituindo nas práticas em sala de aula e alcança seu fortalecimento em práticas compartilhadas.

Assim, a presente dissertação tem como tema a construção da identidade profissional do professor alfabetizador. Penso que o movimento de constituição do professor a partir do seu trabalho como alfabetizador é mediatizado pela validação de vários saberes construídos nas relações sociais e históricas desse sujeito. De acordo com Dubar (1998), a identidade é construída pela percepção de si e dos vínculos que desenvolve no seu meio, uma construção social e cultural. As identidades são construídas nos contínuos e diferentes processos de socialização, nos diferentes espaços, ao longo de nossa existência, por meio das experiências individuais e coletivas.

Esse processo de construção de nossa identidade profissional tem seu início a partir de uma identidade individual, que vai se constituindo mediante a apropriação de conhecimentos pedagógicos, experiências formativas em sala de aula, em produções de saberes constituídos em práticas escolares, em práticas de dialógicas com os pares, com os alunos, nos cursos de extensão, nas nossas leituras e estudos individuais e coletivos, nas múltiplas experiências individuais e coletivas, que são importantes porque mobilizam saberes. Neste sentido entendo que a constituição identitária do professor alfabetizador vem se constituindo ao longo de suas histórias de vida de si e dos outros, como um encontro necessário à sua constituição identitária. Então é importante falar dos encontros e experiências que fazem parte de minha trajetória enquanto sujeito aprendente. Entendo que essas relações de saberes e

experiências significativas de alguma forma, desencadeiam novas construções identitárias. Assim, buscarei fazer um entrelaçamento entre as minhas memórias, as minhas histórias e as teorizações sobre identidade docente com foco específico na ação do professor alfabetizador.

Haverá situações vividas por mim e que conferem uma coloração específica para a constituição da minha identidade como professora alfabetizadora. Essas situações podem ser tratadas de modo mais generalizado e pensadas como eixos caros à formação da identidade do professor alfabetizador? Penso que sim. Então, isso me leva a formulação de algumas hipóteses tais como: existe relação entre experiência e processos formativos; a autobiografia e as experiências fortalecem a formação do professor alfabetizador; o exercício da formação é autônomo, mas a formação não; os programas impostos pelos governos têm interferido no processo formativo do professor alfabetizador; os caminhos trilhados pelos professores alfabetizadores em busca de sua identidade profissional ainda estão em fase de construção.

É assim que o meu “era uma vez....” – ou seja, que a história da professora alfabetizadora Regina – se encontra com o objetivo de estudar e aprofundar conhecimentos acerca dos caminhos de constituição da identidade do professor alfabetizador.

1.1 Algumas reflexões sobre alfabetização e letramento

Na trajetória do professor alfabetizador, se faz necessária a clara compreensão dos processos que permitem aos indivíduos se apropriarem da complexa ferramenta de comunicação envolvendo a leitura e a escrita. Na caminhada de dizer e escrever, nos deparamos com muitas histórias, que de alguma forma nos tocam, construindo em nós um movimento de ressignificação. Pensando na magia da literatura, a qual impacta profundamente a minha constituição, trago fragmentos da arte literária diluídos no corpo deste texto de pesquisa, ajudando a retratar uma caminhada com erros e acertos na difícil tarefa de alfabetizar.

No livro “O Menino Que Aprendeu a Ver”, Rocha (2013), apresenta a temática da alfabetização e expõe as inquietações do sujeito aprendente:

[...], meu filho, você agora está aprendendo a ver o que você está aprendendo a ler. [...] Até que chegou o dia em que João olhou a placa

na rua que ele morava e lá estava escrito" Rua do sol [...] e, de repente João compreendeu: - Gente eu já sei ler! [...] (Rocha, 2013, p. 16-17).

A autora traz para o debate a questão social da escrita e da leitura; apresenta a figura do professor alfabetizador, bem como as dificuldades e as incoerências do trabalho com a alfabetização. A escritora (Rocha, 2013, p. 14-15) transcreve partes da metodologia utilizada pela professora do personagem João: "Ela mostrava às crianças uns cartazes coloridos, assim: E ela dizia: A - VE. E as crianças repetiam A- AVE. E a professora escrevia no quadro-negro: A - A- A".

Analisando a prática utilizada pela professora de João, observamos um processo de treinamento em que ocorre a predominância do método sintético. Inicia-se com a memorização do alfabeto, com a repetições dos sons, das letras, dos fonemas; posteriormente, juntam-se as sílabas e, por fim, há a formação de palavras. O livro aborda um trabalho mecânico em que "a professora ensinava D de doce, D de dado, D de dedo, e D de dourado..." e "as crianças repetiam, repetiam, repetiam" (Rocha, 2013, p. 25).

Quando o processo de letramento e de alfabetização transcorre de forma reduzida, mecânica, sem contextualização, sem envolver a voluntariedade dos educandos, temos impactos na aprendizagem e até mesmo na relação de sentidos que a criança constrói com o universo da oralidade, da escrita e da leitura. "João vivia espantado"; o menino vivia dizendo que "Há coisas que a gente entende... E coisas que a gente não entende". "Algumas figuras João entendia: flores, cigarros, meninas..., mas havia outros sinais que João não sabia" [...] (Rocha, 2013, p. 4-7).

Embora não se trate de uma conclusão fechada, é necessário considerar a formação centrada na escola como centralidade para a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que a formação pensada nesse espaço da escola, a partir de dentro, possibilita que os envolvidos no processo educativo possam refletir sobre sua prática. São as suas reflexões, suas problemáticas cotidianas que desencadeiam mudanças, alternativas para a organização do trabalho pedagógico com a intenção de intervir nas ações pedagógicas. O professor deve estar ciente dos desafios que estão envolvidos no processo de aquisição da leitura e escrita. Para a criança, a combinação de letras como "B" e "A" ou "D" e "A" não possui um significado imediato. As dificuldades encontradas pelas crianças nesses domínios muitas vezes estão relacionadas à falta de exposição a ambientes enriquecedores, envolvendo atividades culturais, artísticas e vivências com diferentes saberes e linguagens; é essa ambição

com múltiplas experiências e incursões em linguagens que poderão contribuir para apropriações e desenvolvimentos na oralidade, na expressão, na socialização, no brincar, na dramatização, na simbolização, na criação de variadas formas de narrar e explicar o mundo.

Na escola, é importante que as crianças se conscientizem de que são capazes, também acerca do que já sabem e do que elas entendem, e, principalmente, desenvolvam a vontade de aprender sobre aquilo que não sabem e que não entendem.

Neste processo, o professor é responsável pelo movimento de facilitação do direito à aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o educador deve oferecer subsídios, criar situações, buscar e criar instrumentos que possibilitem aos alunos a construção de estratégias, na apropriação dos conhecimentos das diversas áreas da ciência e das diferentes artes, impulsionando-o na autoria de suas próprias histórias.

Por isso, novos caminhos e possibilidades precisam ser pensados e aplicados para fortalecer a aprendizagem significativa dos aprendentes, e é função do professor fazer esse movimento provocador, incentivando nas crianças o desejo de querer aprender mais.

Acontece que o processo de conscientização, do desenvolvimento da vontade de querer saber mais, e da atribuição de sentidos aos novos conhecimentos, acontece com o tempo, com a mediação intencional e em meio a situações que encantam, que mobilizam saberes já internalizados e que desafiam, sendo, por isso, significativas. Soares (2010, p.119) especifica que a gênese da alfabetização se encontra na vivência significativa – e não mecanizada – do sujeito com os mais diversos tipos de portadores textuais. A criança será capaz de compreender os processos que envolvem a complexa tecnologia da escrita e da leitura na medida em que o foco não for o método, mas o sujeito da aprendizagem, envolvendo clareza do “como a criança aprende”.

Uma das grandes dificuldades que acompanham o desenvolvimento do letramento e da alfabetização é, portanto, entender como a criança constrói conhecimentos acerca da leitura e da escrita, conferindo-lhes função social. Refletir sobre o desenvolvimento da criança no letramento e na alfabetização envolve considerar a diversidade de usos e expressões linguísticas. Além da comunicação por meio do corpo, gestos e expressões faciais, a criança aprende a utilizar a oralidade (ou língua de sinais) como um meio de interagir socialmente. Através desse processo,

ela adquire habilidades de conceituação, idealização e generalização, tornando a linguagem significativa no contexto social. Conforme a criança cresce, a oralidade (ou língua de sinais) se torna uma ferramenta para sustentar o pensamento generalizante, permitindo que ela reconheça que as coisas do mundo possuem nomes estabelecidos por acordos sociais. A criança demonstra interesse em compreender os significados das palavras e objetos, e isso se reflete em jogos de papéis, envolvimento em narrativas, histórias e atividades que envolvem planejamento, criação e representação de experiências significativas (Oliveira, 1993).

Por isso, o professor precisa se preparar, construindo conhecimento, estudando, refletindo sobre sua prática, sobre a aprendizagem do aluno, fazendo pesquisa, lendo bons livros, ouvindo música, fazendo no seu tempo livre o que gosta. Para então poder, construir seu planejamento com prazer, e poder oferecer ferramentas, adequadas, disponibilizando literaturas, dando acesso a diversos gêneros literários, criando oportunidades em que a criança possa desenvolver suas habilidades por meio de peças teatrais, de apreciação de pinturas, de apreciação musical, de práticas de modelagem com a argila, e outros materiais, essas práticas precisam levar o aluno a se apropriar de conhecimentos múltiplos, onde ele seja protagonista.

A criança precisa vivenciar experiências diversas para que aflore nela a imaginação, a sensibilidade para as coisas do mundo, o interesse por novas descobertas, pois, esse é um processo autoral, que envolve interesses pessoais e motivação para aprender. Antes de motivar, o professor precisa estar motivado, então trago minhas histórias esperando que venha contribuir com esse processo, então vamos às narrativas.

“O menino que aprendeu a ver” é uma história que me toca. Percebo, atualmente, que muitas crianças matriculadas em nossas escolas brasileiras não chegaram a ler “Rua do sol” (Rocha, 2013, p. 16) ou melhor, não chegaram a ler tantas coisas que lhes tocassem o interesse. São crianças que deixaram de descobrir não só as palavras, mas o mundo e o seu movimento; deixaram, portanto, de viver experiências significativas em meio ao mundo letrado e de fazer as conexões necessárias para um aprendizado mais eficaz.

Soares (2010, p. 27) assinala que “[...] a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento”, ou seja, participando de práticas sociais de leitura e escrita. O letramento é um processo amplo, que inclui a compreensão dos

usos sociais e culturais da escrita, como a leitura de textos variados e a produção de textos adequados a diferentes contextos. O letramento envolve, sobretudo, o conhecimento de mundo e o desenvolvimento da capacidade de leitura intencional, crítica e consciente do lugar social que as pessoas ocupam em uma sociedade de classes. Para Tfouni (2010, p. 19) este é “[...] um processo que é tanto o meio como o produto da experiência de cada um no mundo”. É constituído por meio das práticas sociais significativas.

Embora não sejam a mesma coisa, os processos de alfabetização e o letramento são complementares e essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, uma vez que permitem a construção de habilidades de leitura e escrita que são fundamentais para a participação plena e crítica na sociedade. É por intermédios dessas práticas sociais que a criança começa a escrever e a contar a sua própria história, e quem o auxilia neste sentido é o professor, ouvindo-o, estimulando-o, sendo muitas vezes seu escrevente e seu leitor. Neste sentido entendemos que o professor é o responsável por levar as diversas culturas para dentro da sala de aula, culturas que vão contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e cultural. Ainda sobre isso, os conhecimentos advindos do contexto familiar, precisam ser valorizados, pois isto empodera o aluno em práticas que vão contribuir na apreensão da leitura e da escrita.

O desenvolvimento da criança em termos de letramento pode ocorrer no contexto familiar, comunitário e com os mais próximos. Pode-se dizer, ainda, que o processo de letramento e de alfabetização da criança não tem início somente na escola, mas continua a partir dela. A escola é o local que, por excelência, possibilita o acesso da criança ao universo letrado, possibilitando, com intencionalidade, aprendizagens no que tange à oralidade, à escrita e à leitura. Embora não sejam a mesma coisa, a alfabetização e o letramento são complementares e essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, uma vez que permitem a construção de habilidades de leitura e escrita que são fundamentais para a participação plena e crítica na sociedade (Tfouni, 2010).

No que diz respeito à relação entre oralidade e alfabetização, vai-se além da simples percepção dos sons. A palavra não se limita ao seu aspecto sonoro, mas carrega principalmente uma ideia. Conforme apontado por Soares (2021), a alfabetização requer que a criança desenvolva o domínio do objeto do conhecimento e seja capaz de associar significados aos sinais linguísticos. À medida que a criança

avança nesse processo, ela começa a perceber que uma ideia, representada por uma palavra, pode ser também representada por outros símbolos, como desenhos e signos alfabéticos. Ao dominar as funções de socialização e generalização de linguagem, assim como as relações entre signos e significados, a criança aprende que os sons da fala podem ser transformados em símbolos escritos e visuais, os quais também comunicam ideias.

Desde os primórdios da pré-história, a humanidade sempre buscou meios de se comunicar, seja por meio de sinais, gestos, símbolos ou desenhos. O desenho desempenhou um papel de destaque na representação, remontando aos primórdios da escrita. Na educação formal, o desenho é um recurso essencial, pois a criança trabalha a linguagem ao colocar no papel o que ainda não domina na fala ou na escrita. As narrativas infantis são expressas através dos desenhos feitos pelas crianças, especialmente aqueles que abarcam figurações.

À medida que os desenhos vão evoluindo, a simbolização se torna mais estruturada, a relação entre símbolos e conceitos se torna mais estável e a escrita ganha vida. Conforme ressaltado por Cagliari (2009, p. 91), “[...] as crianças utilizam os desenhos como uma forma de representação gráfica e são capazes de contar histórias longas por meio de alguns traços desenhados”. O desenho também é um meio linguístico-artístico valioso para que o educando compreenda os processos que usam marcas (símbolos e signos) para criar ideias, ou que transformam a fala em marcas, as quais podem ser interpretadas e narradas.

O processo de alfabetização é desafiador, pois envolve a aquisição do sistema de escrita alfabética composto por símbolos, letras, palavras e textos. Além da oralidade (ou do uso de sinais linguísticos) e do desenho, é crucial que as crianças participem de práticas sociais envolvendo leitura e escrita. Essas práticas ocorrem quando as crianças têm acesso a diferentes universos, como histórias, artes, brincadeiras e tecnologias. Para desenvolver o gosto pela leitura e escrita, é fundamental que os estudantes estejam imersos em um contexto estimulante, que ofereça uma seleção cuidadosa e amplo acesso a diversos materiais. Durante o processo de alfabetização, é essencial envolver as crianças em situações de leitura e de produção de textos (Soares, 2010). É necessário engajar os estudantes em diversas atividades de problematização acerca do que leem e escrevem, envolvendo-se, ainda, em atividades literárias, que se conectem ao seu mundo real; atribuindo significado aos símbolos que já conhecem.

No Brasil, historicamente, vêm sendo criadas políticas públicas voltadas para a alfabetização, como o Programa Brasil Alfabetizado (2003), o Programa Mais Educação (2007), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013), o Programa Tempo de Aprender (2020), e Atualmente, a Recomposição de Aprendizagem (2022) com o objetivo de minimizar as perdas, no letramento e na alfabetização, causadas pelo período pandêmico e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), no qual foram desenvolvidas ações de formação e prática na luta contra o analfabetismo e as disparidades de aprendizado na educação.

No entanto, muitos desses programas não obtiveram êxito e mostram-se ineficazes no combate ao analfabetismo. Isso ocorre porque, muitas vezes, os fins dos programas atendem mais às necessidades econômicas do que aos problemas enfrentados pelas escolas e pelas crianças. As frequentes mudanças na política e no governo também impedem a continuidade das iniciativas, resultando na interrupção de projetos em andamento e, consequentemente, prejudicando qualquer progresso potencial na qualidade do ensino.

Além do mais, os programas em si não transformam o trabalho pedagógico, pois são necessárias formações que mobilizem o profissional para lidar de forma sensível com os processos singulares das crianças, para elaborar um ensino verdadeiramente comprometido com experiências significativas, que potencializam as aprendizagens e gerando novos interesses. Logo entendemos que o aprendizado depende de uma ação pedagógica bem elaborada, onde as crianças venham a se apropriar de diferentes conhecimentos, então não se trata apenas da apropriação de um método, “mas um ensino com método” (Soares, 2021, p. 285). É um processo que o professor precisa ter domínio, precisa entender que o aprendizado da língua escrita não se reduz ao uso irrestrito dos métodos.

Conforme Soares (2021), nas escolas também prevalece uma miscelânea de métodos de alfabetização: (i) o método alfabético, também conhecido como soletração, que trabalha a associação das letras aos sons; (ii) o método fônico, que começa com o reconhecimento dos fonemas, dos mais simples aos mais complexos; (iii) o método silábico, que utiliza as famílias silábicas associadas a desenhos e parte de unidades silábicas menores para maiores; (iv) o método da palavração, que utiliza grupos de palavras para que os alunos reconheçam as letras, frequentemente usando cartões com figuras e palavras; (v) o método da sentenciação, que explora o significado das palavras a partir de frases; e (vi) o método global, que inicia com a

observação de um texto visando à memorização e compreensão do texto em seu sentido geral.

Entretanto, penso que todos esses métodos acabam por desconsiderar o sujeito da aprendizagem, ou seja, como a criança efetivamente aprende. A preocupação está na escolha e acerto do método a ser utilizado, acreditando-se que a solução do fracasso escolar esteja na escolha da metodologia utilizada pelo professor. Sem estudos aprofundados sobre como a criança aprende, os métodos ainda tendem a ser criados por pessoas que há muito tempo estão fora das salas de aula.

As reflexões sobre o processo de alfabetização, sobre as práticas alfabetizadoras com as crianças nas escolas não podem prescindir do debate sobre a formação do professor alfabetizador. É no curso de Licenciatura em pedagogia que ocorre a formação do professor pedagogo, que atuará no ensino fundamental, e, em especial, que atuará com os processos de alfabetização. Tendo em vista a complexidade da função de alfabetizar, a capacitação universitária é imprescindível, todavia, também são necessárias formações continuadas, visando o desenvolvimento profissional como um processo ininterrupto, um “[...] processo permanente do ser humano para o existir, para o descobrir como sujeito” (Arruda, 1989, p. 71).

O professor se constitui na medida em que apropria saberes científicos, e, também, na medida em que tece reflexões que lhe possibilita a conscientização de como ele se percebe enquanto indivíduo historicamente construído. O trabalho do professor possui suas especificidades e exige uma disposição constante para desconstruir e reconstruir sua prática. Por isso, a formação do professor não se baseia apenas na acumulação de conhecimentos, mas sim em um trabalho crítico de reflexão sobre as práticas e na constante reconstrução de uma identidade pessoal. Essa formação permeia diversos momentos da vida social e cultural, indo além dos cursos realizados, participação em eventos e atuação em movimentos populares, abrangendo também as relações construídas nos espaços escolares e não escolares (Nóvoa, 1997; Pimenta, 2002).

Leal (2005, p. 90) aborda cinco saberes que devem compor o perfil do professor alfabetizador:

[...] para exercermos nossas funções de professores(as) – alfabetizadores(as), é preciso que tenhamos muitos tipos de saber [...].

- (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento [...].
- (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de

compreendermos o que é texto, gênero textual [...]. (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, consequentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética [...]. (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam [...]. (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos [...]

Para cumprir efetivamente seu papel, o professor das primeiras letras deve estar devidamente capacitado, participando de formação continuada específica e dominando o objeto de ensino essencial: a alfabetização e o letramento. É fundamental que os professores alfabetizadores estejam em constante aprimoramento não apenas na área da educação em geral, mas também no entendimento do processo pelo qual as crianças aprendem a dar significado, a analisar símbolos e interpretá-los de maneira independente e crítica. Em outras palavras, a preparação do professor alfabetizador requer conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais; bem como sensibilidade derivada da experiência, além de indagação teórica e criatividade (Pimenta; Anastasiou, 2014).

No contexto da alfabetização, o professor alfabetizador torna-se, então, o profissional que significa e fortalece uma prática pedagógica responsável pela a formação de estudantes leitores e escritores. O processo de pensar a constituição do ser professor, especialmente no exercício da profissão, permite a revisão e a antevisão de caminhos, de escolhas que direcionam o fazer profissional. Nas narrativas – das histórias de vida, das histórias profissionais, das histórias de atuação político-social –, o professor apropria a vida, o trabalho, as forças que impactam a constituição pessoal e as necessidades coletivas, para poder ser um agente de mudança. Refletir sobre a práxis é poder ter auto orientação em um movimento de investigação e de formação ancorado na noção de sujeito aprendente (Rech; Boff, 2021).

O procedimento de refletir do ser professor é um processo autobiográfico, uma narrativa de vida em formação, uma autopoiese (Rech; Boff, 2021). O interesse reflexivo, de valoração profunda da própria atuação docente, faz com que o profissional alfabetizador se encontre, se perturbe e se reconheça nas dificuldades e nas facilidades. A narrativa torna-se um instrumento poderoso para o professor identificar como vem constituindo-se, adquirindo mais condições para dialogar com as especificidades relativas aos processos de letramento e de alfabetização, e, ainda, para a criação de práticas poéticas, ou seja, de práticas humanizadoras e de

resistência que, mesmo não existindo no momento presente, podem vir a existir pela ação intencional dos profissionais.

O presente trabalho reconhece que o percurso histórico do professor é um elemento constitutivo da sua identidade profissional, assumindo que: “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 2000, p. 17); bem como que o processo reflexivo, contínuo, que o professor precisa elaborar acerca de suas próprias experiências, atuações, sensibilidades, crenças, relações e saberes é o que delineará a sua prática e o identificará na caminhada da docência.

A presente investigação tem como objeto de pesquisa a constituição identitária da professora alfabetizadora e como problema os caminhos trilhados pela professora alfabetizadora. O objetivo geral da pesquisa é, portanto, compreender os caminhos da constituição identitária da professora alfabetizadora; para o alcance dessa finalidade são elencados os seguintes objetivos específicos: (1) Retomar e refletir sobre a própria trajetória enquanto professora alfabetizadora; (2) Identificar momentos significativos na construção da identidade docente; (3) Identificar e discutir as lacunas que precisam ser preenchidas na formação da professora alfabetizadora.

O referencial que dá suporte para à metodologia utilizado neste trabalho se vincula à escrita de si e à narrativa (auto)biográfica. De acordo com Sousa e Cabral (2015, p. 151), “[...] considera-se que a abordagem (auto)biográfica ou biográfico narrativa imprime a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos”. A escrita se torna “[...] uma escrita que tem como objeto o *si próprio*, a análise, isto é, a autoanálise da história de uma vida, a vida do próprio sujeito narrada por ele próprio” (Teixeira, 2003, p. 41, grifos da autora).

Ainda conforme com Sousa e Cabral (2015, p. 151), “[...] considera-se que a abordagem (auto)biográfica ou biográfico-narrativa imprime a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos”. A respeito do processo de rememoração, Rioux (1998) apresenta a existência de três tipos de memória:

[...] uma **memória individual**, cíclica, ligada ao quotidiano e à história da vida pessoal e familiar (com, por exemplo, uma forte valorização da vida pessoal), uma **memória coletiva**, largamente organizada do exterior pelo Estado, a escola, as organizações políticas ou sindicais, uma **memória comum**, está muitíssimo bem partilhada, muitas vezes conservada por uma rede coerente de “portadores de memória”, conflitual na ocasião, constantemente refrescada por narrativas que

emarcam a coesão do grupo e tornada comum pela repetição (Rioux, 1998, p. 320, grifos nossos).

Neste momento, minhas memórias de infância foram retomadas. Também busquei nos diálogos com minha mãe e com minha irmã elementos que contribuíssem para rememorar vivências acerca do período em que me alfabetizei. Muitas dessas lembranças ficaram como quadros empoeirados, e precisaram da ajuda de alguém na limpeza da poeira; uma faxina que acontece quando se está em um processo de construção e reconstrução, quebrando paredes, alicerçando piso, furando buracos, construindo pilares, fortificando teorias; compete a mim limpar, juntar ou jogar fora o que sobrar dessa obra em construção.

Neste movimento, serão trabalhadas, especialmente, as memórias referentes à minha atuação docente na alfabetização. São experiências que refletem uma visão de educação que vem se construindo mediante estudos, formações continuadas e olhares e formas de sentir sensíveis. No início da escrita sobre minhas memórias, minha irmã me disse que eu estaria em meio a uma cidade destruída. Eu me identifiquei com essa metáfora dos escombros, pois retrata uma trajetória em que prevalecem processos de construção, tijolo por tijolo, do meu eu e do meu fazer pedagógico, do que eu fui e do que eu estou sendo, e, principalmente, do que eu me tornarei.

Considero que a experiência da escrita de mim, vivenciada durante a minha vida profissional e pessoal, possibilita-me reflexões e conexões entre os estudos teóricos e a minha trajetória de vida. O modo como eu realizo a minha prática profissional, por mais contraditória que possa parecer, representa o jeito que eu enxergo o mundo e esse olhar me faz única entre milhares de professoras alfabetizadoras. Recorro à escrita de uma narrativa em primeira pessoa construída na junção de muitos tijolos, alguns no prumo, outros nem tanto, com o modo peculiar de quem ainda está analisando a sua própria trajetória de vida e as dificuldades enfrentadas.

A pesquisa autobiográfica é intrinsecamente enriquecida com os aspectos subjetivos do indivíduo, abraçando suas características únicas que se entrelaçam com o contexto social, histórico e cultural, resultando em uma trama complexa. Esses elementos, juntos, proporcionam valiosos *insights* para uma variedade de estudos. Ao refletir sobre suas próprias vivências, o pesquisador/pedagogo tem a oportunidade de identificar lacunas no conhecimento e aprofundar sua compreensão sobre suas

experiências pessoais. Isso, por sua vez, permite que o pesquisador formule questões dignas de investigação mais profundas.

A narrativa autobiográfica desempenha um papel fundamental na construção da identidade do professor, permitindo-lhe refletir sobre sua trajetória pessoal e profissional, compreender as diversas relações que foram construídas e ainda estão em desenvolvimento, suas crenças, valores, experiências de vida, laços familiares, vivências culturais e educacionais que influenciaram suas estratégias e expectativas de ensino, bem como sua abordagem à educação.

Além disso, a narrativa autobiográfica é uma poderosa ferramenta na formação da identidade do professor, pois possibilita a reflexão sobre suas experiências educacionais, pessoais e profissionais. Um novo olhar, mesmo que seja pelo retrovisor, nos revela o que ficou para trás e o que deixamos pelo caminho. A narrativa reforça a necessidade de quebrar o silêncio em busca de novos conhecimentos e de ouvir os outros, pois os outros sujeitos também contribuem para nossa formação contínua. As narrativas dos professores orientarão muitas das decisões relacionadas ao nosso trabalho pedagógico.

"As Histórias de Vida desempenham um papel crucial na formação, não como uma mera técnica de instrução, mas sim como uma abordagem que, por si só, gera um tipo específico de formação." (Couceiro, 2002, p. 157). A autobiografia é empregada pela ciência como uma ferramenta de pesquisa que se baseia na narrativa do sujeito, que é tanto autor quanto participante da trama. Essa narrativa revela, despe-se e compartilha a história de vida do indivíduo, registrando sua jornada e sua construção pessoal.

As histórias de vida podem ser empregadas como instrumentos metodológicos nas pesquisas científicas, uma vez que constituem práticas sociais. A partir desses instrumentos, a ciência formula hipóteses, inicia investigações e faz proposições. O campo da educação, em particular, é um terreno fértil para a pesquisa, pois está em constante evolução e é influenciado por diversas correntes.

Como afirmou Schmidt (1990, p. 51), a narrativa permite que a palavra circule, concedendo a todos o direito de ouvir, falar e compartilhar suas experiências e reflexões. Através da autobiografia, os professores têm a oportunidade de refletir sobre compartilhar, aprimorar e avaliar os desafios, conquistas e transformações ocorridas em sua prática pedagógica. A partir dessas reflexões, podem reconstruir sua identidade como educadores, reconhecendo tanto suas escolhas acertadas quanto

suas falhas ocasionais, mas sempre buscando o aprimoramento constante em seu trabalho. Narrar e avaliar o que foi feito também pode destacar o que ainda precisa ser alcançado.

Portanto, é fundamental revisar os passos dados, visando a melhoria contínua e a consolidação de uma identidade docente sólida e autêntica. Nossas histórias individuais são únicas, e é por meio delas que nos reconhecemos, redescobrimos e investigamos aspectos que muitas vezes desconhecíamos de nossa constituição pessoal e profissional.

Nessa direção, penso que a formação da identidade de uma professora alfabetizadora é um processo dinâmico que envolve uma interação complexa entre experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Trata-se de uma busca incessante pelo desenvolvimento profissional, na qual a reflexão sobre a prática desempenha um papel essencial. Portanto, a narrativa autobiográfica pode ser uma ferramenta poderosa para que os professores explorem e fortaleçam sua identidade profissional, estabelecendo uma conexão profunda com suas próprias experiências e compreendendo melhor suas subjetividades como educadores. Realizei a busca por pesquisas sobre a formação do professor alfabetizador, enfocando nos trabalhos que tinham como metodologia científica a utilização da autobiografia, e encontramos alguns dados que constam em nossa revisão bibliográfica que apresentamos a seguir.

1.2 As pesquisas sobre a formação do professor alfabetizador no período de 2012 a 2022

Como primeiro movimento de execução da presente pesquisa foi realizado levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar a existência de pesquisas abordando a formação do professor alfabetizador a partir de narrativas autobiográficas. Foi realizada uma busca na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os seguintes descritores, a maioria de forma combinada: (1) formação do professor alfabetizador; (2) formação x professor alfabetizador; (3) formação x professor alfabetizador x narrativa; (4) formação x professor x autobiografia; (5) formação x professor alfabetizador x autobiografia. Foram encontrados, em uma primeira busca, 1.092 trabalhos.

Para reduzir o quantitativo de trabalhos a serem lidos, foi realizado um recorte temporal na busca, com os mesmos descritores, abarcando os anos de 2012 a 2022;

também foi ajustada a área de estudo, pois percebeu-se que havia muitos trabalhos em áreas diversas de conhecimento; foram, então, selecionados os trabalhos que tivessem como campo de estudo a educação. Com o uso dos filtros mencionados, culminou-se na a separação de 19 trabalhos, sendo 5 Teses e 14 Dissertações, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Principais informações dos estudos encontrados

| | Descritores | Total de trabalhos encontrados | Total de trabalhos selecionados |
|--|--|---------------------------------------|---|
| | Formação professor alfabetizador | 684 | 8 dissertações selecionadas 2 teses selecionadas |
| | Formação x professor alfabetizador | 238 | Não houve dissertações selecionadas Não houve teses selecionadas |
| | Formação x professor alfabetizadorex narrativa | 20 | Não houve dissertações selecionadas 1 tese selecionada |
| | Formação x professor x autobiografia | 142 | 4 dissertações selecionadas 2 teses selecionadas |
| | Formação x professor alfabetizadorex autobiografia | 2 | 2 dissertações selecionadas Não houve teses selecionadas |
| | Total | 1.086 | 19 |

Fonte: Organizado pela autora (2022).

No Quadro 1 constam os títulos dos trabalhos selecionados, o ano, bem como a autoria, o tipo textual (dissertação ou tese), os principais temas abordados e as instituições/regiões em que as pesquisas foram defendidas. Todos os trabalhos selecionados foram lidos; o objetivo, como mencionado, foi identificar pesquisas abordando a formação do professor alfabetizador a partir de narrativas autobiográficas

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico sobre a formação do professor alfabetizador a partir de narrativas autobiográficas

| Título do artigo | Ano | Autor | Tipo de texto | Temas abordados | Instituição |
|--|------------|--------------------------------|----------------------|---|--|
| Um olhar para si: o tecer da identidade | 2013 | SILVA, Elba Gamino. | Dissertação | Identidade docente, formação de | Centro Universitário La Salle |
| Docente dos professores alfabetizadores. | | | | Professores, prática educativa. | Rio de Janeiro . |
| Alfabetização e alfabetizadoras: objeto inconsistente, ofício contingente. | 2014 | NICHES, Cláudia Cardoso. | Tese | Alfabetização, formação de professores, cursos de pedagogia e ofício de alfabetizar. | Universidade do Vale do Rio dos Sinos / Rio Grande do Sul. |
| Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras Alfabetizadoras em processo de formação continuada. | 2014 | SILVA, Aline Gomes da. | Dissertação | Formação continuada, coletivos docentes, alfabetização, professores, narrativas pessoais. | Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro. |
| Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora. | 2015 | MARTINS, Rosana Maria. | Tese | Professores formação, formação inicial, pedagogia, aprendizagem profissional da docência, narrativas autobiográficas. | Universidade Federal de São Carlos / São Paulo. |
| A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas. | 2016 | PAGNAN, Katiane Beatriz Silva. | Dissertação | Formação do professor alfabetizador e mudanças que ocorreram no contexto educacional. | Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais / Minas Gerais. |

| | | | | | |
|---|------|---|-------------|--|---|
| A formação do professor alfabetizador leitor e seus desdobramentos na sala de aula. | 2016 | ROCHA, Raquel da Silva. | Dissertação | As práticas de leitura de professores alfabetizadores, e proposta que contribua para o desenvolvimento do professor. | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / São Paulo. |
| Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras. | 2016 | PAIM, Fernanda Regina Luvison. | Dissertação | Professores alfabetizadores, formação, alfabetização e leitura. | Universidad e do Extremo Sul Catarinense / Santa Catarina . |
| Processo de constituição de identidade profissional de professores de | 2017 | DUARTE, Alisson José Oliveira. | Dissertação | Processos de constituição de identidade profissional docente, docência | Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências |
| Educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais. | | | | na prisão e educação escolar nas prisões. | Humanas e Sociais / Minas Gerais. |
| Atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização: vivências formativas em contextos de cultura escrita. | 2017 | MILLANI, Silvana Martins de Freitas. | Tese | Atividades docente de estudo, vivências formativas, cultura e escrita. | Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação / Rio Grande do Sul. |
| Formação para alfabetizar: lições de professoras que aprenderam. | 2017 | ARAUJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. | Tese | Formação de alfabetizadores. | Universidade Católica de Petrópolis/Rio de Janeiro. |

| | | | | | |
|---|------|--|-------------|--|--|
| Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário | 2017 | CAPICOTTO, Adriana Dibbern. | Dissertação | Saberes docentes, formação de professores, alfabetização e linguagem escrita. | Universidade Estadual Paulista/São Paulo. |
| Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada. | 2017 | BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. | Dissertação | Produção do Professor alfabetizador, governamentalidade, formação continuada, PNAIC. | Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/Rio Grande do Sul. |
| Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma Professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico. | 2017 | JESUS, Deise Cristina Carvalho de. | Dissertação | PNAIC, reflexividade, formação continuada de professores. Pesquisa autobiográfica. | PUC-Campinas/São Paulo. |
| Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras. | 2018 | MICOSSI, Milena Marques. | Dissertação | Professores alfabetizadores, práticas de ensino. Educação permanente. | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / São Paulo. |
| Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência. | 2020 | WASILEWSKI, Cassiana da Silva. | Dissertação | Professores alfabetizadores e a formação profissional. | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / São Paulo. |
| Professoras alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas. | 2020 | SANTOS, Nalim Moura. | Dissertação | Formação de professores, práticas de ensino. | Faculdade de Educação/ Bahia. |

| | | | | | |
|--|------|-------------------------|-------------|--|--|
| Poesia infantil e formação continuada: reverberações na sala de aula. | 2021 | FELIX, A. M. | Dissertação | Poesia, formação continuada, saberes docentes e alfabetização. | Universidade Federal de Campina Grande /Paraíba. |
| Processos formativos em contextos emergentes: professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização. | 2021 | ROSA, Hellen de Prá da. | Dissertação | Alfabetização,ciclo de alfabetização, processos formativos e Formação continuada. | Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Rio Grande do Sul. |
| Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola. | 2022 | LUIZ, Simone Weide | Tese | Alfabetização, letramento, formação continuada de professores, 1º Ano do ensino fundamental. | Universidade do Vale do Rio dos Sinos / Rio Grande do Sul. |

Fonte: Organizado pela autora (2022).

Os trabalhos citados no Quadro 1 discutem, de modo geral, as seguintes temáticas: as especificidades da formação para alfabetizar, as vivências e a formação continuada de professoras alfabetizadoras, a formação do professor leitor, os registros dos professores alfabetizadores, programas de políticas públicas voltados para os professores alfabetizadores, os desafios enfrentados na profissão docente, especialmente no que tange à alfabetização. Os trabalhos foram realizados nas seguintes localidades: 6 no estado de São Paulo, 3 no estado do Rio de Janeiro, 2 em Minas Gerais, 1 na Bahia, 1 em Santa Catarina, 1 na Paraíba, e 5 no estado do Rio Grande do Sul. Verifica-se que não há pesquisas sobre a formação do professor alfabetizador a partir da narrativa autobiográfica no estado de Mato Grosso do Sul.

“Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores” é uma pesquisa-ação cujo objetivo foi investigar como os professores construíram sua identidade docente, estabelecendo relações entre sua formação inicial e sua experiência profissional (Silva, 2013). Niches (2014), em “Alfabetização e alfabetizadoras: objeto inconsistente, ofício contingente”, por meio de entrevistas semiestruturadas, investigou os significados que os objetos alfabetização e o ser/estar alfabetizadora assumem para professoras, buscando

entender identificações entre as narrativas das profissionais, dando contornos à alfabetização como um lugar profissional.

Silva (2014), em “Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras Alfabetizadoras em processo de formação continuada”, traz uma discussão sobre a formação continuada vivida por professoras/es no contexto de um coletivo docente. Pelo intermédio das narrativas docentes, o autor reafirma a legitimidade e a importância dos conhecimentos produzidos pelas professoras/es alfabetizadoras/es no cotidiano escolar. A Tese “Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora”, de Martins (2015), é um estudo centrado nas investigações sobre a autoescrita como prática de formação de professores. O autor buscou compreender como as graduandas, ainda em formação inicial, trazem em suas narrativas autobiográficas indícios da constituição da identidade docente.

A Dissertação, “A formação do professor alfabetizador: O que dizem as produções acadêmicas”, de Pagnan (2016), analisa os discursos apresentados em 6 periódicos da CAPES sobre a formação do professor alfabetizador, fazendo um breve histórico sobre a alfabetização. Rocha (2016), em “A formação do professor alfabetizador leitor e seus desdobramentos na sala de aula”, investiga as práticas de leitura de professores alfabetizadores, mediante entrevistas e análises documentais, apresentando uma proposta prática com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do professor/leitor.

Em “Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras”, Paim (2016) vale-se das narrativas de professoras alfabetizadoras sobre o próprio processo formativo para correlacioná-las com concepções teórico-metodológicas das sobre a alfabetização.

Duarte (2017), no estudo “Processo de constituição de identidade profissional de professores de educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais”, aborda o processo de constituição de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais. Por meio de entrevistas, o trabalho discorre sobre o processo de constituição de identidade de cinco professoras, levando em conta a experiência com alunos que passam por privação de liberdade. Millani (2017), na tese “Atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização: vivências formativas em contextos de cultura escrita”, objetivou compreender o desenvolvimento da atividade docente de professoras do ciclo de

alfabetização; buscou-se compreender, especificamente, como as vivências formativas repercutem no desenvolvimento da atividade profissional de professoras.

Araújo (2017), em “Formação para alfabetizar: Lições de professoras que aprenderam”, discute a formação de alfabetizadores, os processos acadêmicos da formação dos docentes formais, bem como os fatores – dificuldades e motivações – que influem no desenvolvimento profissional. A pesquisa teve como objetivo a compreensão de como alguns alfabetizadores conseguem fazer um trabalho considerado bem-sucedido, mediante entrevista com 18 alfabetizadoras.

Na dissertação “Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário”, Capicotto (2017) investigou os saberes docentes colocados em prática por alfabetizadores de quatro escolas de uma mesma rede de ensino. Buscou-se compreender os fatores que concorrem para a diversidade de desempenho de alunos em processos de alfabetização; os dados foram coletados por meio da observação das aulas e entrevistas com docentes do ciclo de alfabetização. Bragamonte (2017), em “Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada”, investiga como emergem, no Brasil, as práticas de produção do professor alfabetizador, e o que é necessário saber quando se é formador/a de professores alfabetizadores nos programas de formação continuada. A metodologia utilizada foi a cartográfica, utilizando estudos de produções científicas e da legislação brasileira.

Jesus (2017), em “Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico”, objetivou compreender o processo reflexivo como movimento potencializador do desenvolvimento pessoal e profissional docente. A autora narra rememorações em um programa de formação em serviço de professores alfabetizadores. É uma narrativa autobiográfica.

Micossi (2018), no trabalho “Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras”, propõe uma reflexão sobre as possíveis mudanças nas práticas de cinco professoras alfabetizadoras da rede municipal de São Paulo que participaram dos encontros formativos ministrados pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. O estudo buscou investigar se houve indicadores de alterações das práticas a partir da formação continuada oferecida no PNAIC. A metodologia pautou-se no uso de questionários e entrevistas. Wasilewski (2020), na pesquisa “Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência”, mostra o trabalho de três alfabetizadoras atuantes nas séries iniciais de três escolas municipais. A

metodologia abarcou a análise documental e entrevistas. Os resultados mostram as lacunas existentes na formação acadêmica do professor pedagogo e suas consequências na alfabetização dos educandos.

Santos (2020), em “Professoras alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas”, identifica e analisa aspectos marcantes na trajetória pessoal e profissional de professoras, o trabalho pontua as concepções que orientam as decisões didáticas das professoras, evidenciando que existem lacunas na formação inicial e continuada de professores pedagogos, futuros alfabetizadores. Trata-se de uma etnopesquisa, cujos instrumentos utilizados para produzir os dados foram as entrevistas com quatro professoras alfabetizadoras, responsáveis pelas turmas de primeiro ano de duas escolas privadas, as observações da sala de aula e a roda de conversa.

Félix (2021), na pesquisa “Poesia infantil e formação continuada: reverberações na sala de aula”, por meio de relatos de professores, investigou a vivência dos docentes com a poesia. A investigação aborda os processos de aprendizagem, e de mediação, no âmbito da leitura literária. Como objetivo analisou as possíveis reverberações das práticas de leitura de poemas realizados em sala de aula por professores alfabetizadores em Boa Vista na- PB; é um trabalho de cunho narrativo.

Rosa (2021), em sua dissertação “Processos formativos em contextos emergentes: professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização”, teve como objetivo compreender como contextos emergentes implicam na formação continuada e como esses contextos são abordados no processo de formação de professores e alfabetizadores. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas narrativas sobre as experiências de vida e de formação de professores. A pesquisa possibilitou a construção de novos significados e reflexões sobre as várias demandas dos espaços escolares que refletem o pensar e o fazer docente e a organização das práticas que enfocam na leitura e na escrita. Por meio da pesquisa observou-se a construção de novos significados e reflexões acerca das demandas do cotidiano escolar.

Luiz (2022), na tese “Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de co-construção entre universidade e escola”, teve como objetivo geral conhecer e refletir sobre as percepções e concepções de professores quanto à apropriação da leitura e da escrita por alunos de 1º ano da rede pública municipal, por meio de ações de formação continuada envolvendo a parceria entre universidade e rede escolar. Trata-se de um trabalho narrativo.

Das 1.086 pesquisas encontradas, apenas 19 delas foram selecionadas mediante critérios já mencionados acima. Destes, apenas um trabalho traz como metodologia a autobiografia, Jesus (2017), quatro dessas pesquisas abordam a formação do professor alfabetizador mediante estudos bibliográficos e análise documental, e 14 são narrativas, mas, de pesquisadores que escrevem sobre os trabalhos vivenciados e realizados por outros professores.

Destaco, ainda a importância do trabalho de Jesus (2017), que se utiliza da metodologia autobiográfica; porém, suas reflexões têm início apenas quando o pesquisador participa em um curso de formação em serviço proposto pelo PNAIC, narrando como um curso de formação continuada pode potencializar o seu desenvolvimento pessoal e profissional docente.

A presente pesquisa utiliza-se da metodologia autobiográfica também, mas, se difere de Jesus (2017), por entendermos que são os diversos processos construídos nas relações e as diversas experiências sensíveis, experiências individuais e coletivas, que possibilitam conhecer os caminhos na constituição de uma identidade pessoal e profissional.

Desta maneira, a segunda seção da dissertação traz reflexões de algumas memórias de minha infância, minha alfabetização, e o caminho trilhado até a entrada na universidade; posteriormente, é apresentada a prática da docência, acertos e erros. As narrativas permitirão a rememoração de experiências sensíveis que impactam em minhas práticas pedagógicas e consequentemente me constituem em minha identidade profissional.

A experiência metodológico-científica da autobiografia não é uma escrita fácil, onde eu compartilho não apenas experiências, mas a própria vida, como ela veio se mostrando para mim. Sempre haverá reflexões que ainda precisam ser retomadas; todavia, neste momento como pesquisadora me despi de minhas certezas; busco, nesta trajetória, por meio das experiências e das relações sociais, aprender sobre como venho me constituindo como professora alfabetizadora. Minhas narrativas não terão marcos temporais, mas circunstanciais.

Ainda na segunda seção, abordo o tema das experiências estéticas na constituição identitária buscando no ideário de Dewey, e nas teorizações de Maxine Greene, as contribuições necessárias para pensar as minhas narrativas. Entendo que a partir da escrita das minhas memórias vou amadurecendo os valores que me constituem e forjam a identidade profissional, construída em minha trajetória pessoal

e profissional, bem como em percursos de formações múltiplas, nas relações diversas, nas experiências vivenciadas com outras culturas. Então, trago essas narrativas, sempre em contrução, na intenção de entender como as experiências que eu considero como tendo qualidade singular, podem fortalecer a percepção que tenho de minha formação identitária.

A terceira seção é dedicada, principalmente, à narrativa das minhas experiências profissionais, como professora, aos processos formativos que vivi. Retomo o ideário deweyano, as proposições de Greene, além de dialogar com outros autores como Paulo Freire e pensadores do campo da formação de professores. Os dados dessa terceira seção, entrelaçados aos fatos da minha história de vida pessoal, possibilitaram considerar que a constituição identitária de uma professora alfabetizadora requer uma formação sólida e continuada, que inclua artes, experiências culturais variadas, literatura, jogos e diálogos coletivos, enriquecendo o repertório do professor com múltiplas formas de linguagem e experiências sensíveis.

2. EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E A CONSTITUÇÃO DA IDENTIDADE

A filosofia de Dewey tem na experiência um dos seus conceitos fundamentais. Conforme o ideário deweyano, uma educação emancipadora pressupõe uma educação com base em experiência, mas não qualquer experiência, e sim uma experiência que se constitua em reflexão, que problematize, que seja valorativa, que passe por uma avaliação, que impulsione práticas transformadoras (Dewey, 2010).

Para Dewey (2010), a experiência verdadeiramente educativa tem qualidades estéticas. Uma experiência com qualidade estética não é mecânica, independente, pontual, tecnicista, e, também não constitui um mero fazer. A experiência com qualidade estética é aquela que toca o sujeito singularmente, levando-o a sentir e a perceber mais o mundo e as relações, a relacionar-se com variações e qualidades – às vezes imperceptíveis à primeira vista – que compõem os fenômenos, as situações, os seres. Vivendo relações mais íntimas e mais profundas, a pessoa também vivencia mais paixões que, em meio à ação dialógica, podem ser coordenadas, valoradas, transformadas (Dewey, 2010).

Uma experiência com qualidade estética é aquela que, a partir da união dos valores de uma experiência, permite uma sensação plena, conclusiva, de modo que, quando ocorre, chama a atenção, é diferente das outras e é, pois, dotada de um valor

único (Dewey, 2010, p. 139). As experiências com qualidade estética nos tocam e nos fazem sentir em dialogia com o nosso pensamento e/ou com as outras pessoas, provocando a busca por transformações.

A experiência com qualidade estética desperta no sujeito novas percepções, ou novas interpretações, ultrapassando o senso comum. O sujeito transvê a realidade; isto é, coisas pequenas (papéis, insetos, luzes, olhares, gestos etc.) e/ou situações complexas (fatos da vida, sentimentos, relações interpessoais, condições estruturais etc.) são vistas, pensadas e expressas de outros modos, a partir de outras perspectivas. A finalidade da experiência com qualidade estética é a formação da sensibilidade, provocando no sujeito um desejo de agir e de viver novas experiências, potencializando as possibilidades pessoais e coletivas, impulsionando novas descobertas.

A experiência com qualidade estética pode ocorrer mais abundantemente quando o sujeito entra em contato com as linguagens artísticas, por exemplo, diante de uma exposição de arte, ouvindo uma música, contemplando um quadro ou uma escultura.

Acerca das situações que ocorrem no nosso cotidiano e que podem constituir-se como experiências com qualidade estética, Dewey (2010, p. 62) cita o “deleite da dona de casa que cuida de suas plantas”. Apesar do cuidado com as plantas poder ser considerado, à primeira vista, um trabalho simplório, e até mecânico, pode-se aventar que atividade de cortar os galhos, molhar as plantas, colocar adubo etc., pode ser permeada pelo prazer e por uma atitude investigativa, cujo processo envolve admiração, análises e escolhas, proporcionando, ao final, o sentimento de que o fazer valeu a pena, pois de alguma forma modificou o meio e marcou singularmente a própria pessoa envolvida na ação. O cuidado com as plantas pode provocar o sentimento de que é bom – e belo – o cuidado com a própria vida, suscitando, assim, um momento de encantamento pelo que se está produzindo, provocando, enfim, uma experiência com qualidade estética.

Como professora – e especialmente, como professora alfabetizadora – vou me constituindo por meio de experiências. Por intermédio da minha história de vida, vi a possibilidade de retomar a reflexão sobre o que me faz e me toca enquanto professora alfabetizadora. Silva e Cunha (2021), ressaltam que [...] “pelo compartilhamento, conhecemos a experiência do outro, a imaginamos por intermédio de sua narrativa, e assim podemos entender a nossa própria experiência” (p.39). De modo semelhante,

entendo que o compartilhamento da própria vida, suscita entendimentos acerca do si mesmo, contribuindo para a consciência de si e para a tessitura do coletivo. Compartilhar o que nos toca, o que nos transforma, pode ser um potencializador de novas experiências. Percebo, portanto, que rememorar minhas próprias experiências e refletir sobre esses caminhos me conduzem na (re)constituição de minha identidade profissional.

A reflexão acerca da constituição identitária envolve pensar as experiências, e o sujeito das experiências, a professora, que, na medida em que toma consciência de suas trajetórias, pode se tornar cada vez mais autora de sua própria história. Ao longo de minha existência venho passando por diversas situações de práticas sociais e educativas, e percebo que é o momento oportuno de me colocar no lugar do sujeito da aprendizagem. Hoje, a pesquisadora, humildemente, está em busca de ser autora de seu próprio conhecimento. As experiências sensíveis nos constituem, nos toca e nos transforma no sujeito que somos ou estamos nos constituindo, por isso falarei nesta seção de identidade e experiências na formação do professor alfabetizador.

A construção da identidade docente é um processo que não se limita à escola, tampouco tem início na instituição de ensino; isto porque a identidade é compreendida como “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização [...]”(Dubar, 2005, p. 136).

A identidade docente se forma a partir da interseção de diversas experiências significativas que se amalgamam ao longo da vida, desde a educação recebida na infância, proporcionada pela família, passando pelo ensino escolar inicial, e continuando com os estudos profissionais até chegar à socialização com os colegas na carreira docente (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991; Tardif, 2002).

O professor, alguém que motiva e nutre sonhos, deve estar devidamente habilitado em pedagogia para exercer sua profissão de forma eficaz em uma escola ou instituição de ensino superior. O seu compromisso é o de proporcionar uma formação integral aos estudantes, estimulando-os a descobrir o mundo e os seus sonhos, coordenando ações junto aos educandos para que formulem e alcancem propósitos genuínos para si e para a coletividade.

A preparação formal para se tornar um professor alfabetizador tem início na universidade, dentro do curso de pedagogia, onde se busca adquirir os conhecimentos necessários para a prática docente. O professor, além de apropriar conhecimentos,

também conhece mais sobre a sua profissão em meio às práticas. A formação do professor é um processo contínuo e autônomo, que se renova diariamente. Ninguém nasce professor, já feito. Ao discutir a formação docente – aspecto central à constituição da identidade profissional – destaca-se a importância do meio coletivo para a aquisição e para a problematização de fazeres e de concepções (Nóvoa, 1995).

Todavia, ao mesmo tempo, acentuamos que é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente (Nóvoa, 2018, p. 15). A formação docente, e em específico a construção da identidade do professor, também é tecida subjetivamente, pois cada um de nós se desenvolve em meio a diversas experiências, no interior de histórias e condições múltiplas e sempre em constante modificação. De acordo com Nóvoa (1995), é por meio da apropriação dos processos de formação que o professor dá significação para suas histórias de vida, através dos espaços de interação entre as dimensões profissionais e pessoais.

Em seus processos de desenvolvimento identitário, os professores – inclusive os professores alfabetizadores – enfrentam desafios como falta de recursos, grande carga de trabalho, desprestígio social, pressão burocrática, políticas impostas, pressão para atingir metas de desempenho, fadiga, solidão devido à diminuição das parcerias e dos coletivos fortalecidos, oportunidades escassas de desenvolvimento profissional continuado, salas de aula lotadas, falta de ajuda para atender às demandas específicas dos educandos (Dias, Cicillini, 2005).

Porém, a identidade do professor também é constituída em meio à vivência da satisfação, que impulsiona o gosto por estar na profissão, e a permanência na atividade docente (Tardif; Raymond, 2000). O professor alfabetizador vivencia a satisfação na docência, especialmente, ao observar uma criança dominando as primeiras palavras, compreendendo seus significados, apropriando a função social da leitura. Incentivar uma criança durante suas primeiras incursões no mundo das letras é crucial tanto para o desenvolvimento dela quanto para o enriquecimento pessoal do professor. A satisfação profissional nesse caso é vivida peculiarmente, considerando que a habilidade de escrever e ler capacita os indivíduos a se apropriarem plenamente de suas experiências como cidadãos (Soares, 2003).

As palavras que apresento, a partir de agora, fazem parte de minha formação identitária enquanto professora alfabetizadora. Compartilho, então, algumas das minhas experiências pessoais, que também são parte de uma narrativa coletiva, afinal ninguém constrói seu caminho de forma isolada. Abordo não apenas minhas

perspectivas sobre o mundo, mas também a influência das diversas culturas, relações interpessoais, aprendizagens e possibilidades vividas, que influenciaram na constituição de uma paraense determinada, trabalhadora, forte e sonhadora; uma paraense professora e alfabetizadora.

A trajetória até a profissão docente não foi fácil, foi desafiadora, mas durante essa jornada, contei com o apoio incondicional de minha família, que nunca me impedi de buscar conhecimento e oportunidades. Enquanto inicialmente poderia ter sido vista como uma "dona de casa", conforme meu pai pensava para suas filhas, eu me tornei uma professora que tem satisfação na atuação profissional, especialmente na atividade de ensino. O ensinar, aqui, é concebido como prática com qualidade estética, que, segundo a perspectiva deweyana, media o processo de crianças a apropriarem-se das melhores produções humanas, e, ainda, coordena a composição artística das individualidades, acolhendo as energias singulares, auxiliando na transformação das mesmas em meio à coletividade, impulsionando a criação de sonhos – ou de fins poéticos – para si e para o meio (Dewey, 2010).

Nessa perspectiva, a educação sempre desempenhou um papel crucial na minha trajetória, porque venci a resistência de poder estar onde eu quisesse, no caso em uma universidade, buscando oportunidades profissionais mais promissoras, sempre mantendo vivo o sonho de ajudar outras crianças, assim como fui, por vezes, ajudada. Na minha infância, o tema da possibilidade de as mulheres frequentarem a universidade não era discutido em nossa casa. Esse projeto parecia ser reservado exclusivamente aos homens, que poderiam cursar uma faculdade ou seguir uma carreira militar. No entanto, apesar desse pensamento predominante, meu pai tinha um desejo firme: que todos os seus filhos e filhas concluíssem pelo menos o ensino médio. Ele esperava um empenho igual de todos nós. Meu pai era um nordestino de Itapipoca, no Ceará, que se mudou para Belém do Pará para ingressar na Marinha do Brasil, como aprendiz de marinheiro. Ao longo desse percurso, ele enfrentou inúmeras dificuldades, e seus estudos foram financiados pelo seu padrinho. Minha mãe sempre foi uma dona de casa cuidadosa.

Aos dez anos, eu já dominava com maestria todas as habilidades de uma dona de casa, porém, o auxílio nas tarefas domésticas não impediu que eu desfrutasse de uma infância brincante e de um adolescência sensível. Penso que tudo que uma criança quer é viver sua infância e adolescência de forma plena. Nas experiências de minha infância, e adolescência – e até mesmo enquanto professora- o faz de conta,

afetos, leituras, viagens, canções, desejos, coragem, gostos, aromas, arte, sonhos, poesia, teatro, dança, brincadeiras, brinquedos, estudos, pessoas e fazeres diversos. Entendo que as experiências que eu relato, tendo um caráter sensível e poético, foram, para mim, experiências com qualidades estéticas.

Conforme Dewey (2010, p. 139), no processo de vivência das experiências com qualidade estética, os valores que advêm da interação entre o sujeito e algum aspecto do mundo em que ele vive são tratados ritmicamente – mediante fluxos de intuições e de análises que se fazem e se desfazem, que se reconstroem e se tornam diferentes – até o alcance de uma harmonia entre forças que “[...] permite uma sensação plena, conclusiva, de modo que, quando ocorre, chama a atenção, é diferente das outras é, pois, dotada de um valor único”.

Na educação, o movimento rítmico das experiências estéticas nos impulsionam a refletir sobre a nossa prática pedagógica, levando-nos a pensar criticamente as realidades do passado e do presente, e, especialmente, a imaginar outros mundos possíveis. Podemos, nesse sentido, questionar acerca das experiências com qualidade estética vivida pelos professores alfabetizadores, quer na vida em geral, na formação ou no exercício da profissão, que contribuem para a formação de disposições curiosas, problematizadoras e de busca pela transformação, impactando na constituição de suas identidades docentes.

Conforme o aporte teórico deweyano, pode-se aventar que as experiências estéticas, promotoras da sensibilidade – e de uma identidade docente sensível – têm mais chances de serem promovidas nas relações sociais e nos encontros com as diversas artes e culturas. Neste viés, eu mesma participei de situações sociais que deixaram marcas, que provocaram o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da criação de sentidos, significados, e conceitos que dialogam com a multiplicidade.

Por exemplo, no que tange à linguagem musical, vivi esse engajamento social e cultural com a música; eu não virei artista, mas a semente da arte, do encantamento continuam dando frutos a partir de minhas práticas com meus alunos; enxergo isso quando crio oportunidades em sala para que os alunos apreciem diversos ritmos musicais, quando os instigo a tocarem e a produzirem instrumentos musicais. As linguagens artístico-culturais, o conhecimento da nossa cultura, da cultura do outro e dos nossos artistas populares, nos levam a produzir novos saberes, que estão a nossa disposição, mas que precisamos enxergar essas possibilidades.

Retomando a teoria, se por um lado a arte, a cultura, as linguagens estético-artísticas facultam experiências estéticas e o desenvolvimento sensível do ser humano, por outro o aporte deweyano também nos instiga a pensar na qualidade estética de experiências da vida comum, torna-se ainda mais provocativo investigar a qualidade das experiências que, como em uma manufatura artística, contribuem para o delineamento da identidade docente do professor alfabetizador.

Considero importante pensar as experiências estéticas e promotoras da sensibilidade como parte da formação da identidade do professor alfabetizador, pois este tem condição de gerar “[...] conhecimento pedagógico que estrutura e orienta sua teoria e prática” (Imbernon, 2010, p. 77). O professor que está em contato direto com o aluno, tendo uma sensibilidade mais desenvolvida, tem a oportunidade de criar condições que levem o aluno a vivenciar experiências com qualidade estética, impulsionando, também, as formas dos estudantes de ver, sentir e narrar o mundo.

A necessidade de fazer um bom trabalho como professora alfabetizadora implica em apropriação não apenas do conhecimento científico, das matérias ou da didática, mas, precisamos aprender a refletir criticamente, a imaginar, a criar, a investigar, a socializar o conhecimento, a repensar a nossa prática a partir de experiências com qualidade estética.

Hoje me vejo em fase de reconhecimento e busca deste lugar identitário, um lugar de aprendizagem constante, de diálogo, de procurar respostas, onde eu falo um pouco de mim, corro ao outro que me constituiu, dialogando, também, com outros interlocutores mediante o estudo de aportes teóricos. Como afirmam: Freire e Shor (2008, p. 45) é “[...] necessário construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]”. Eu me constituo ouvindo e construindo novas narrativas; eu relembro um pouco do que fui, visito o passado, meus caminhos trilhados nas diversas formações, me encontro com pensadores e construções teóricas, e, assim, eu vou experienciando e produzindo saberes apoiados em minha história de vida.

2.1 Trajetórias formativas até a entrada na universidade: experiências que compõem uma identidade sensível

Retomo a afirmação de que as experiências com qualidades estéticas podem transformar o ser humano, pelo fato de facultar o desenvolvimento da sensibilidade.

No caso da docência, o desenvolvimento da sensibilidade pode levar o profissional a práticas mais efetivas, a estratégias metodológicas mais eficientes, a novos olhares, inclusive para os sujeitos e para as relações interpessoais; podem, então, ser aventados novos trajetos, despertando em nós projetos pessoais e sociais com potencial humanizador. Abordarei, nas sequência, algumas experiências que suponho terem sido relevantes para a minha formação enquanto professora alfabetizadora; são experiências que, de alguma forma, impactaram esteticamente a minha vida pessoal e, paralelamente, influenciaram a constituição de minha identidade profissional.

Para Dewey (2010, p. 84), a “experiência é a arte em estágio germinal”. O filósofo refere-se às experiências com qualidades estéticas, que mobilizam os desejos e as paixões ritmicamente, que desestabilizam os fazeres, conhecimentos e interesses do presente, provocam e suscitam a criação de novos modos de agir e pensar. É uma experiência que interage com o meio e com as respostas advindas do meio; é, ainda, uma experiência intencional que marca – ou modifica – o meio ou o(s) sujeito(s). Por exemplo, um bebê pode estar integralmente entretido em uma atividade, criando gestuais intencionais, que levam à uma comunicação com o meio, e que marcam – transformam – o meio, suscitando respostas e ações da parte de outras pessoas (Dewey, 2010). Esse pode ser considerado um cenário em que o bebê participa de experiências com qualidades estéticas, em que a sua ação é artística – em um estágio germinal, inicial, uma vez que traz a intencionalidade, a comunicação e a transformação que também estão presentes na ação do artista (lembrando que o artista faz isso de modo muito mais complexo).

Nesse momento da escrita, eu me sinto construindo arte em estado germinal, estimulada a relatar o que experienciei em meio a brincadeiras, músicas, danças, cheiros, lugares, diálogos, sabores, cores etc.; são situações que me afetaram esteticamente, impactando a minha constituição identitária. Eu (re)crio, por meio de operações mentais, o que eu senti e vivenciei, atribuindo significados aos fatos e aos seus impactos na vida. São situações que, penso, me tornaram mais sensível e que me ajudam na construção de novas narrativas que partem de um olhar mais sensível e acolhedor.

Iniciarei falando sobre as experiências no estado do Pará, onde nasci e fui absorvendo alguns de seus encantos. Parece até brincadeira, mas nasci na passagem Rua das Flores; depois nos mudamos para a Rua Moça Bonita, onde minha mãe mora

até hoje; acho isso um sinal, de que tudo vai dar certo, que novas experiências mais provocantes ainda terei. Tive a base familiar composta de pai, mãe, três irmãos e uma irmã, além de uma tia que morou conosco até a minha adolescência.

Meu pai era militar e a vida profissional de meu pai nos proporcionou experiências diversas, levando-nos a conhecer cidades acolhedoras, como Capanema e Belém, no Pará. Nessas localidades, tive a oportunidade de explorar praias de água salgada, como a deslumbrante praia de Ajuruteua e Salinópolis, localizadas no nordeste do Pará. Durante essas experiências, vivenciei momentos de alegria, como a coleta de conchinhas do mar, brincadeiras de enterrar-me na areia, escrever na praia, construir castelos com meus irmãos, mergulhar e surfar nas ondas, experimentando a força da natureza através das águas e apreciando o melódico som das ondas quebrando.

Eu também tive a oportunidade de nadar em praias de água doce, como as praias da Ilha de Mosqueiro, Icoaraci e Outeiro, todas próximas da cidade de Belém. Conheci também o Carimbó, uma dança cultural típica do meu estado natal, o Pará. No que diz respeito à gastronomia do Pará, é impossível esquecer o Mercado do Ver-o-Peso, onde pude experimentar, desde a compra até o cozimento, diversas iguarias e produtos que são ricos em diversidade de sabores, cores e aromas.

As comidas (cheiros, aromas e sabores) que vivenciei em minha infância e região foram verdadeiramente únicas. Um exemplo foi a Maniçoba, uma iguaria feita com folhas de mandioca que compartilha ingredientes comuns com uma feijoada típica, substituindo o feijão pelas folhas moídas. Estas folhas precisam ser cozidas por sete dias para que percam suas propriedades tóxicas. Outra delícia que aprendi a apreciar foi o tacacá, feito com goma de mandioca cozida, semelhante a um mingau, e acompanhado pelo tucupi, um líquido extraído da mandioca, folhas de jambu, camarão e, opcionalmente, pimenta a gosto. O pato no tucupi é outra iguaria saborosa que compõe as minhas lembranças, consistindo em pato assado e depois cozido em molho de tucupi com folhas de jambu. O Caruru era feito de um mingau à base de quiabo picado e várias especiarias, além de camarões e jambu. O jambu, uma hortaliça de cor verde, era um ingrediente essencial na maioria desses pratos que, além de estimular a salivação, causava um leve adormecimento na língua.

Nas minhas experiências pelo estado do Pará, eu também aproveitei a diversidade de frutas, tais como pupunha, bacuri, tucumã, buriti, murici, graviola, biribá, cupuaçu, açaí e a castanha do Pará. Com essas frutas, eram feitos diversos sucos,

cremes e sorvetes. Além disso, não posso esquecer do cacau, cujo suco possui um sabor adocicado, e cujo caroço é utilizado pelas indústrias brasileiras na fabricação de chocolate e seus derivados. Junto com essa variedade de frutas, também observei o uso de óleos medicinais únicos que só encontramos na região, como o óleo de andiroba, o óleo de copaíba e o óleo de murumuru, que são utilizados na produção de cosméticos. No que tange à fauna do Pará, tive a oportunidade de conhecer o peixe-boi.

No Amazonas, minha família e eu moramos em Itacoatiara e Manaus. Tive a oportunidade de nadar no Rio Amazonas e realizar diversas viagens de barco. Uma experiência incrível foi presenciar o fenômeno do encontro das águas entre o Rio Negro e o Rio Solimões, onde as águas, mesmo com ondas, não se misturam. No Amazonas, eu também experimentei uma variedade de peixes, como sardinha, tambaqui, acarí bodó, tucunaré, carauçu, pacu e o pirarucu, conhecido como o "bacalhau da Amazônia". Esses peixes são encontrados principalmente nos rios da região. Destaco, ainda, a experimentação de outras frutas, como a pitomba e a bacaba, das quais eram retiradas polpas utilizadas na produção de vinho e farinha na culinária amazonense. Também tive a oportunidade de avistar o boto rosa de perto e explorar um pouco da Floresta Amazônica. Durante esse período, na adolescência, construí algumas amizades que perduram até hoje e mantendo contato com elas pela internet.

Cheguei em Corumbá, no Mato Grosso do Sul, no meio de 1979 e residi lá até 1984. Em 1984, retornei para Belém do Pará quando meu pai foi transferido novamente e se aposentou. Durante meu tempo em Corumbá, tive a oportunidade de desfrutar de passeios de lancha no rio Paraguai e viajar de trem. Minha infância foi feliz, cheia de brincadeiras, em grandes casas com quintais enormes, árvores e animais de estimação. Também conheci e saboreei frutas como bocaiuva e pequi. Essa proximidade constante com a natureza me proporcionou experiências únicas que não consigo expressar completamente em palavras.

Também tenho memórias significativas sobre brinquedos e brincadeiras. Lembro-me vividamente de que meu pai costumava construir balanços nas nossas casas para nosso entretenimento, o que era incrível para nós crianças. Não tínhamos brinquedos caros; a maioria deles era doada pela Marinha no Natal, geralmente jogos para quase todas as crianças. A lembrança mais vívida que tenho é minha irmã ganhando uma boneca, que às vezes causava brigas entre nós. Com cinco filhos na

família, meus pais tinham dificuldade em comprar brinquedos comerciais para todos.

Nossas brincadeiras incluíam muitos jogos como pega-pega, onde uma criança era a "mãe" e tentava pegar as outras; a única maneira de escapar era subir em um lugar mais alto. Outro jogo divertido era o "cemitério", envolvendo uma bola e dois grupos. O objetivo era acertar jogadores do time oposto com a bola e enviá-los para o "cemitério". O jogo continuava até que um time não tivesse mais jogadores vivos. Também brincávamos de "três Marias", "cai no poço", pulávamos corda, desfilamos como modelos, brincávamos de faz de conta e cozinhávamos de brincadeira.

Na minha adolescência, em Corumbá, tive a oportunidade de participar ativamente da comunidade local. Entrei para a banda da igreja aos dezesseis anos, onde aprendi a tocar o trompete. Também cantei no coral da igreja e fui professora da escola Dominical aos domingos, compartilhando histórias e lições bíblicas com outras crianças, algo que sempre me encantou.

Ainda compartilhando minhas experiências, no início da minha carreira como professora, em Corumbá, tive o privilégio de conhecer artistas que tocavam a viola de cocho, instrumento emblemático da cultura sul-mato-grossense, produzido artesanalmente por mestres cururueiros como Agripino Soares, André Gomes e o senhor Martinho. Este último, que conheci por acaso enquanto vendia balas, me deixou maravilhada com sua paixão pela viola de cocho. Realizei uma entrevista com ele, onde as crianças da comunidade tiveram uma oportunidade de conhecer um artista tão especial. Infelizmente, essa entrevista e trabalho ficaram apenas na minha memória, mas me ensinaram que as experiências não têm hora ou momento específico para acontecerem.

Mais tarde, também em Corumbá, tive o privilégio de conhecer e admirar a arte de dona Izulina Xavier, uma artista plástica, escritora e doutora Honoris causa pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Ela se tornou uma referência cultural em Corumbá. Levei meus alunos da zona rural para visitar sua casa-museu, onde eles puderam conhecer suas esculturas em alto-relevo, obras de arte feitas de diversos materiais, como cimento, cerâmica, vidro, madeira e até moedas antigas. Dona Izulina também construiu uma Via Sacra e uma escultura do Cristo do Pantanal no Morro do Cruzeiro. Além disso, ela era autora de vários livros, que tivemos a oportunidade de conhecer. Anos depois, returnei à casa-museu de dona Izulina, mas ela já não conseguia conversar com fluência devido ao estado de saúde. Dialogando com sua filha, eu percebi quantas perguntas importantes deixei de fazer e o quanto

ainda tinha para aprender com essa artista.

No que tange ao meu percurso de escolarização, o início ocorreu na escola particular "Santa Maria de Belém", em Belém, PA. Lembro-me como se fosse hoje, pois tínhamos que acordar muito cedo. Pegávamos o ônibus às 6h00 para chegarmos pontualmente às sete da manhã na instituição de ensino, antes que o sino tocasse. Se, por acaso, atrasássemos, era registrado na caderneta um recado aos responsáveis para que soubessem o motivo do atraso. E se isso acontecesse novamente, o responsável tinha que comparecer à escola para se explicar. Minha tia, irmã de meu pai, era quem nos levava para a escola. Para minha família, a educação sempre foi prioridade. Meu pai, naquela época, era apenas um marinheiro e mantinha nossos estudos na rede particular com dificuldades financeiras. Minha mãe ajudava costurando roupas e fazia shorts para vender na praia, o que complementava a renda familiar.

Sobre o meu processo de alfabetização, por não ser um fato recente, muitas brechas e perguntas ficarão sem respostas. Mas o que posso afirmar é que consegui ser alfabetizada e letrada. Com o recorte de algumas recordações, entendo que isso foi possível porque tive pessoas – especialmente professoras- ao meu redor me incentivando. Minha primeira professora que tenho lembrança chamava-se Helenice Freitas. Ela tinha cabelos curtos, cortados como cabelo masculino, o que, para a época, chamava bastante atenção. Era muito bonita e tinha um sorriso largo.

Também contei com a ajuda de professoras de reforço no início da minha alfabetização, pois a escola enviava muitas atividades. Minha mãe até poderia nos ajudar com as atividades escolares, pois tinha algum nível de estudo. No entanto, ela tinha cinco filhos e ainda precisava realizar os afazeres domésticos, como lavar, passar, cozinhar e limpar a casa, além de outras tarefas que só uma mãe tem. Então, ela e nós contávamos com o apoio extra da professora de reforço.

As minhas professoras de reforço chamavam-se Maria de Fátima e Maria das Graças, que eram duas irmãs. Uma substituía a outra quando uma delas não podia me ajudar nas tarefas escolares. A primeira professora de reforço ainda leciona para adultos e é professora itinerante com formação em sociologia. A segunda professora lecionou por muito tempo, mas agora já está aposentada. Por meio de uma conversa por telefone com a professora Graça, ela me confirmou que fui alfabetizada por meio da cartilha "Caminho Suave". Informou-me que fui uma boa aluna e tive facilidade no aprendizado das primeiras letras.

Com o passar dos anos, as duas irmãs se tornaram parte da nossa família. Quando nós, crianças, saímos da escola morrendo de fome, a casa delas era parada obrigatória para tomarmos um açaí ou comer uma tapioca. Como éramos crianças, parecia que elas sempre estavam nos aguardando com um lanche pronto. Quando chegávamos em casa, minha mãe reclamava porque não queríamos comer, só depois de muitos anos, em uma conversa informal, foi que ela descobriu que comíamos no retorno antes de chegar em casa.

Entendo que vivi juntamente com essas três professoras – e em especial com as professoras de reforço – experiências que me tocaram afetivamente. Não é apenas a lembrança da pessoa física que me marcou, mas um conjunto de sentimentos que de alguma forma moldaram a pessoa que sou e busco ser.

Ainda no que tange aos momentos que contribuíram para o meu desenvolvimento, cito o acesso à leitura de bons livros, uma infância diferenciada, com adultos presentes, carinhosos e acolhedores. Realizei passeios únicos, fiz piqueniques e fui batizada em duas religiões, uma por parte de meu pai e outra por parte de minha mãe. Acredito também que o uso dos jogos doados pela Marinha, que eram manuseados por toda a família, incluindo quebra-cabeças, de alguma forma contribuíram para o meu interesse pelo conhecimento. Lembro-me que toda a família se reunia para montar esses jogos à noite.

Logo depois que aprendi a ler e escrever, meu pai pedia que eu escrevesse as cartas que ele ditava. Eu escrevia para os nossos parentes que moravam no Nordeste e no Rio de Janeiro. Naquela época, nos comunicávamos por carta. Posteriormente, surgiu o telefone, e as escritas das cartas diminuíram. Meu pai ditava as cartas e depois as revisava; eu também era incentivada a lê-las para ele.

Também era comum, no final do ano, enviar cartões aos conhecidos e familiares desejando votos de Feliz Natal e um próspero Ano Novo, os quais também tinham a minha participação. Transcrever as cartas para os nossos familiares era um prazer e representava um momento único entre mim e meu pai. Após algum tempo nessa missão, meu pai começou a pedir para que eu desse minha opinião sobre a escrita das cartas, e assim comecei a compartilhar a tarefa com ele. As cartas eram escritas a quatro mãos, e eu me sentia importante ao participar da redação.

Em alguns momentos, eu também copiava os hinos cantados no coral da igreja em um caderno, pois às vezes não havia cópias suficientes para todos os membros do coro, essa era mais uma das minhas funções. Copiar os hinos era uma prática que

naquele momento era importante porque era algo que eu fazia com muito carinho para minha mãe. Hoje, depois de muito tempo, agora como professora alfabetizadora, entendo que essa prática da cópia é simplesmente um trabalho mecânico, que não leva à construção de novos conhecimentos. Além disso, fazíamos a lista de compras para o mercado e eu ajudava os irmãos mais novos nas tarefas escolares.

A partir da quarta série até o segundo ano do ensino médio, estudei em escola pública. No último ano do ensino médio, consegui uma bolsa parcial para concluir o segundo grau. Quando decidi optar por um curso superior, meu pai não se opôs; muito pelo contrário, acredito que ao longo dos anos ele tenha percebido que a educação abriria portas para todos. Naquela época, não recebi orientação de meus familiares sobre qual curso escolher. Tinha muitos sonhos; queria me casar, ser dona de casa, ter filhos e uma profissão. Prestei inúmeros vestibulares; considerei medicina, farmácia, serviço social e gestão escolar; eram os cursos os quais eu acreditava que tinha afinidades. Nos cursos de medicina e farmácia eu passei na primeira etapa do concurso, mas na prova específica, física e química fiquei retida. Nos anos seguintes continuei prestando vestibular, então fui para área de ciências humanas, e logo fui aprovada em gestão escolar (licenciatura plena), naquele momento tive de fazer uma escolha, onde estudar, na universidade pública ou particular, por entender que eu não podia mais perder tempo, e as universidades federais viviam em greve, optei pelo particular.

Então, quando me inscrevi no curso de gestão, tinha convicção de que seria aprovada, uma vez que a concorrência era menor. E foi exatamente o que aconteceu. Com o tempo, comecei a gostar do curso e não busquei mais outros vestibulares. Hoffman (1981) afirma que a maioria das mulheres não opta pelo magistério devido ao amor pelas crianças, mas sim por uma necessidade imediata de trabalhar, mesmo com salários inferiores aos dos homens. Isso também se aplicou a mim. Eu já tinha completado trinta anos, morava com meus pais e sentia a necessidade de conquistar minha autonomia financeira. Apesar de já ter um emprego, sempre acreditei que ter um diploma era fundamental para alcançar um salário melhor.

Com a perspectiva de melhorar financeiramente, eu me formei. Foi um período em que eu também me casei, e me mudei, novamente, de Belém/PA para Corumbá/MS. Em terras pantaneiras, eu logo busquei um trabalho na área da educação, todavia, eu não consegui pela falta da experiência profissional em meu currículo. Logo, eu abracei outros serviços que surgiram no meu caminho, mas, em

nenhum momento pensei em desistir de trabalhar com a educação.

Trabalhar na área em que me graduei, passou a ser o meu objetivo. Eu percebi que não bastava ter alcançado a graduação e que eu precisava de outros cursos, de outros conhecimentos que somassem com os saberes adquiridos na universidade. Por não ter estabilidade financeira imediata, eu tive que esperar um pouco, e, em 2008, iniciei o curso de Pós-Graduação, *Lato Sensu*, em Gestão escolar, em nível de especialização, pelo Centro de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- EDUCON; o meu trabalho de conclusão de curso foi: “Avaliação Educacional: a questão metodológica da avaliação”.

Também, no ano de 2008, iniciei o curso de Bacharelado em serviço social, pela Fundação Universidade de Tocantins, e concluí em 2012, foi um curso que há muito tempo eu desejava realizar, o trabalho de conclusão do curso foi um projeto de intervenção junto aos apenados. Logo após, em 2015, iniciei o Curso de Pós-Graduação lato sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, este foi o meu primeiro curso vinculado à Universidade Federal, e concluí em dezembro de 2016. Em seguida, no ano de 2017, pela Faculdade Paulista concluí o curso de Pós-Graduação em Gestão em Segurança Pública, em nível de especialização Lato Sensu, com a Monografia: A importância da Educação na reabilitação de presos.

Ainda em novembro de 2017, pela Faculdade de São Luís concluí o curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, em Educação Infantil, culminando com o trabalho: A importância das vivências na Educação Infantil. Também em março de 2020, no período pandêmico, iniciei o curso de Pós-Graduação lato sensu em alfabetização e letramento pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e concluí em março de 2022, apresentando como trabalho de conclusão um artigo autobiográfico que teve como título: “Construindo memórias: tijolo por tijolo”. Com a realização deste curso me senti mais segura na questão de alfabetização e letramento.

Após o término deste último curso de especialização, em 2022, participei do processo seletivo do mestrado, que eu já havia tentado por seis vezes, sem conseguir a aprovação. Naquele momento, eu fui lançada a novas perspectivas, que se iniciaram com a minha aprovação no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Essa é a experiência formativa que vivo e que ainda está em curso. O aparato cultural em que estive envolvida em minhas

experiências compuseram (e continuam a compor) a minha constituição identitária e, profissionalmente, dialogam com o meu fazer pedagógico. Entendo que as experiências com qualidade estética vividas me motivam a uma prática mais sensível, aos encantamentos, impactando para além da dimensão profissional, a minha formação humana. Entendo que as minhas experiências têm me levado ao encontro com o outro, com a diferença, com a luta sindical, com o enfrentamento da injustiça, com a persistência, com o sonho de uma educação de qualidade para todos. As minhas experiências têm me levado a desejar, e a não desistir de agir por, um fazer pedagógico mais comprometido com o outro, proporcionando às crianças – em alfabetização – imensas possibilidades de se expressarem livremente e vivenciarem várias experiências estéticas em suas vidas.

Segundo Greene (1995), estamos a todo momento em comunicação com o mundo, com suas diversidades e culturas, porém não estamos acostumados a refletir sobre a totalidade do que se passa ao nosso redor, pois nós nos apoiamos em nossa racionalidade; em outras palavras, tendemos a valorizar as ligações lógicas que nosso pensamento é capaz de encadear.

O convite de Greene (1995) é o de que precisamos romper com o estabelecido e valorizar, verdadeiramente, experiências sensíveis. A experiência sensível movimenta a imaginação, emancipando o pensamento, favorecendo a liberdade de se repensar o que já foi pensado, libertando as ideias que libertam também as pessoas. Por meio das experiências sensíveis – ou seja, com qualidades estéticas –, desenvolvemos sensibilidades múltiplas, o que nos facilita a imaginação e a fuga da cultura generalizada, incentivando, enfim, o pensamento crítico, o pensamento reflexivo (Greene, 1995).

Para Greene (1995), as experiências estéticas com arte – com a literatura, com a música, com as artes visuais, com a dança etc. –, assim como as experiências sensíveis com a natureza e com as múltiplas linguagens, com os artefatos e os produtos culturais, em suas significações mais singulares, têm poder para provocar e alargar a sensibilidade humana. Conforme a sensibilidade é instigada, a imaginação também o é, proporcionando à pessoa que vive a situação cultural ou a arte, a ver e a pensar prismas antes não levados em conta. Ocorre uma paulatina transformação no sujeito da experiência, um sujeito que lê, que ouve, que sente, que participa etc.

Se por um lado Greene (1995) valoriza a arte e as vivências culturais como fatores capazes de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, por outro a autora

afirma que “a existência de formas artísticas não é o suficiente para ocasionar uma experiência estética ou para mudar uma vida” (Greene, 1995, p. 125). Não basta estar presentes nas apresentações, ou exposições de arte; não basta estar na natureza; não basta ter contato com cantos, danças, cheiros, sabores etc.; é necessário uma participação, muitas vezes mediada pelo outro, envolvendo trocas, comunicação, disposição de abertura para o mundo – no sentido de saber olhar/ouvir o que tem a nos mostrar/dizer, de querer sentir outras e/ou diversas sensações, muitas das quais nunca experimentadas.

A participação do sujeito em experiências com qualidade estética, promovendo a sensibilidade, a comunicação, a reflexão e a imaginação de mundos diferentes – e melhores – é responsável por formar em nós a consciência de si para se posicionar no mundo. Mais consciência crítica provocará, dialeticamente, mais sensibilizações da pessoa no que tange às ações de vida prática, de modo que o sujeito passará a indagar mais, pensando soluções, a partir da imaginação criativa, para resoluções de problemas da vida cotidiana. A vivência de todo esse processo contribui para a constituição de pessoas mais empáticas e de identidades fortalecidas.

Com Greene (1995), podemos pensar identidades que se transformam e que passam a aproveitar ainda mais as sutilezas do meio para sentir mais, para refletir, para tomar decisões, e, inclusive, para aproveitar ainda mais outras boas situações literárias, artísticas e culturais. No âmbito da atuação docente, Greene (1995) nos leva a pensar em pedagogias que respeitem as experiências sensíveis e que as reconheçam como parte importante, e indispensável, da formação. Professores com identidades mais sensíveis tratarão o currículo na relação com a arte, com a literatura, com as vivências capazes de provocar a apreciação e a imaginação; certamente, serão aqueles professores capazes de nos dizer: “já aprendi a ouvir as crianças” (Greene, 1995, p. 54).

Se nós professores, quisermos desenvolver uma pedagogia humana e libertadora, devemos nos sentir engajados em uma relação dialética. É mais provável que descubramos ou sejamos capazes de interpretar a espontaneidade e consciência individual de nossas próprias origens, através da comunicação com crianças ou envolvimento com obras de arte (Greene, 1995, p. 52).

A imaginação liberta e é um processo que quando vivido desenvolve o ser humano de forma global, validando as diversas experiências e seus processos educativos. Docentes com identidades sensíveis vinculam-se mais às artes, às

manifestações culturais, às vivências com a natureza, aos diálogos com o diferente e com o inexistente. A sensibilidade e a imaginação ensinam a pensar, a provocar e criar novos sentidos ao que já está estabelecido, tornando-nos seres pensantes e consequentemente atuantes ética, estética e politicamente.

Considerando o período da alfabetização, torna-se mais urgente a necessidade da docência sensível, da imaginação; uma docência que quer promover o conhecimento, que medeia diálogos com formas culturais e artísticas, isto é, com múltiplas linguagens, e que busca o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Onde se ouve muitos tipos de línguas, “são as línguas do direito e do poder” (Greene, 1995, p.48). Por isso a necessidade de uma práxis provocativa, que estimule nos alunos à imaginação, aos sonhos, ao pensamento crítico, ao desejo pela leitura e pela escrita, inclusive de reescrita de suas próprias histórias.

Reviver minha docência me leva a caminhos que provocam o meu desejo por novos conhecimentos. Por intermédio de minhas vivências formativas, e dos processos interativos em sala de aula, eu busco uma práxis mais participativa, que descontine, continuamente, a minha identidade como professora alfabetizadora. Na

próxima seção, me permito narrar mais um pouco de minha formação continuada, contar alguns momentos que marcaram a minha docência e que me fazem a profissional que sou.

3. CAMINHOS FORMATIVOS DA IDENTIDADE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Sabendo da importância dos caminhos trilhados em busca da formação, é que prossigo trazendo as narrativas sobre a formação que minha história de vida me possibilita enquanto sujeito em contínua aprendizagem. Nessa perspectiva, Delory-Momberger (2008, p. 66) afirma que:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

Nesta narrativa, eu, professora passei por dificuldades, tive problemas que me angustiaram, mas também tive momentos positivos que de alguma forma me fizeram repensar a minha prática, a profissional que eu almejo ser. Os fatos narrados até aqui me asseguram que venho construindo, em minha profissão, um modo peculiar de ser

professora alfabetizadora. Refiro-me, especialmente, ao tornar-me professora na relação com experiências de vida com qualidades sensíveis, ou estéticas, as quais, conforme Dewey (2010), têm a função de romper com as distinções convencionais do mundo e desenvolver uma individualidade singular e mais intensa, capaz de compor diferenças, utilizando as oposições internas, isto é, os isolamentos e conflitos do próprio ser, para construir modos genuínos – ou talvez mais reflexivos – de pensar e agir.

A partir de minha entrada no campo de trabalho, busquei entender o processo constitutivo da alfabetização que se compõe pela escrita, leitura, oralidade e compreensão dos textos, que são etapas que vão se consolidando no esforço do aprendente ‘professor’ e do ‘aprendiz’ aluno. Aprendi que as práticas pedagógicas se constituem em instrumentos que possibilitam o acesso ao aprendizado. São experiências formativas constitutivas, por isso tão importantes para os dois sujeitos do aprendizado. Algumas práticas que hoje são utilizadas por mim em sala de aula foram construídas no decorrer de minha profissionalidade, e elas têm como base as experiências anteriores, ricas de possibilidades e de vivências ao qual algumas delas tenho lembranças, e que de alguma forma me fazem experienciar refletindo sobre os caminhos constitutivos do sujeito aprendente, uma professora alfabetizadora.

Vivi e desenvolvi práticas pedagógicas que eu entendo que deram certo, e, também, tiveram aquelas que de alguma maneira não foram positivas em dado momento, mas que, na relação com estudos e experiências sensíveis, têm me levado a problematizar a minha prática. Entendo que todo esse movimento de lembrar, de rememorar, provoca, continuamente, em mim, mudanças importantes. Cientificamente, preciso me apropriar dos conhecimentos necessários a uma prática transformadora. As experiências estéticas vivenciadas provavelmente têm me ajudado nos processos de estranhamento, de problematização da minha própria narrativa acerca dos erros e acertos – os quais são dialeticamente intensificados na relação com as teorias -, possibilitando, assim, um despertar de novos aprendizados. Depois de me apropriar de várias manifestações culturais de meu estado, o Pará, cresci e me tornei uma adolescente ansiosa, questionadora, e determinada, assim como na história, “A primavera da lagarta”, escrito por Rocha (2011), em que a jovem lagarta, em determinado momento, sai do seu casulo transformando-se em uma borboleta. Borboleta que enfrenta dificuldades, mas que mesmo assim vai atrás do belo, das flores, do encantamento. Agora, em busca de meu crescimento profissional,

me permito ir atrás de todos os conhecimentos possíveis, pois, o tempo é curto, e eu preciso conhecer as belezas do mundo, incluindo o belo constante nas produções científicas sobre educação, sobre a alfabetização. Tal como na literatura infantil, na narrativa do pequeno príncipe, eu também desejo conhecer novos asteroides, “andando sempre em frente” (Saint-Exupéry, 2010, p.16).

Apesar da necessidade de reavaliar e relembrar todo o percurso vivido, como se estivesse voltando atrás, esse processo na verdade vem materializar dados que, de alguma maneira, se encontravam esquecidos e agora vem à tona, com a intenção de embasar cientificamente uma pesquisa sobre o meu próprio processo de formação. Entendo que reviver essas histórias me impulsionam a novos desafios, “e que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo” (Freire, 1996, p. 19). Neste momento continuo uma investigação participativa sobre como foi se construindo a profissional alfabetizadora que sou.

A faculdade marcou parte de minha trajetória, da pessoa que estava me tornando; na universidade aprendi a ser mais colaborativa com meus colegas, a entender a educação como um instrumento de luta e de transformação social. A partir do diálogo, aprendi a dividir responsabilidades, a colaborar mais com os colegas, a trabalhar em equipe, a respeitar os limites de cada pessoa, a ser mais tolerante no meu dia a dia, a ser mais produtiva, mais acolhedora, a ser mais engajada em meus projetos, entendendo que as nossas práticas nos embalam em novos aprendizados. Hoje percebo que muitos de nós professores somos ótimos falantes, mas ainda precisamos aprender a ouvir e a ver, pois é a partir de um trabalho colaborativo, onde muitas ideias são faladas, debatidas, ouvidas e implementadas, que ocorrem mudanças substanciais em nosso meio educativo.

Assim como no conto de Eduardo Galeano, em *O Livro dos Abraços* (2003), onde o filho pede ajuda ao pai para entender o mar que vê pela primeira vez, também podemos recorrer à reflexão de Dewey: “Esse ato de ver envolve (...) a cooperação de todas as ideias acumuladas que possam servir para completar a nova imagem em formação” (2010, p. 135). Muitas vezes, precisamos de ajuda ou precisamos ajudar nossos pares e alunos a aprenderem a olhar, a criar conexões com experiências anteriores. Por isso, é importante vivermos múltiplas experiências que nos possibilitem novos olhares e nos impulsionem a novas problematizações, ao novo. “[...] A função moral da própria arte é eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a

capacidade de perceber" (Dewey, 2010, p. 548).

Hoje me permito observar e vivenciar a educação como movimento de luta e transformação. Entendo que essa consciência que eu desenvolvi acerca da necessidade da luta se inicia bem antes da profissionalização; primeiramente, se esbarra na questão de gênero, pois, sendo mulher, eu fui ensinada a ser dona de casa, submissa, e isto me afastou de muitas possibilidades. Todavia, eu não me contentei com o que me foi posto, eu queria mais, eu queria viver novas experiências, conhecer, desbravar novos horizontes, ser mais independente. Para além das experiências sensíveis vividas, que me mostraram outros modos de ser, sentir e viver, e que me aproximaram da pluralidade, a entrada na universidade também me impulsionou a buscar novas experiências e possibilidades.

Estar agora em uma nova profissão é uma mudança significativa, pois no início da minha carreira eu era apenas uma recepcionista, cuja função era anotar dados referentes a quem fosse autorizado a entrar e sair da parte administrativa do aeroporto. Era um trabalho voltado para a segurança dos que trabalhavam na área administrativa. Tinha regras claras e bastava segui-las. Após ingressar na Universidade, aprendi que somos seres pensantes e podemos refletir por intermédio de uma pedagogia de participação, que envolve "observar, escutar, problematizar, negociar politicamente e reconhecer que os sujeitos, juntamente com suas culturas, se entrelaçam" (Formosinho, 2007).

Para Freire (2003, p.10), a educação como fenômeno formativo é uma ação "política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica [...], é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta". Sendo a educação, para Freire, um processo de conhecimento, mas também uma vivência estética, entendi (e ainda entendo) que, a partir do percurso de profissionalização não há como fugir das batalhas que permeiam o ambiente formativo, o ambiente social e as histórias de vida. Com Dewey (2010), e igualmente, considerando os postulados de Freire (2003), a formação da consciência perpassa o domínio do conhecimento, que, por sua vez, implica o acolhimento da dimensão sensível, e até mesmo do senso comum, trazidos pelos indivíduos, para a problematização, para a elaborações de intuições diferentes e clarificadas.

A minha primeira experiência na educação, a qual tenho lembrança, ocorreu ainda jovem, aos 20 anos; eu ainda nem pensava na possibilidade de estar em uma sala de aula. Ajudei no reforço escolar de dois meninos, que moravam próximo de

casa; depois continuei colaborando com crianças próximas nas leituras de pequenos textos e auxiliando-os nas tarefas escolares; em seguida fui contratada para ajudar minhas primas, que se encontravam de recuperação e se não aprendessem a ler, ficariam retidas na primeira série. Foram experiências que se tornaram importantes ao longo de minhas escolhas profissionais.

Para esse público de crianças, eu consegui ensinar o alfabeto e a formação de sílabas simples. Também formamos palavras e lemos algumas frases, mas o letramento propriamente dito não foi alcançado. Naquela época, eu acreditava que tinha atingido meu objetivo com aquelas crianças, pois elas conseguiram passar na prova de leitura. Mais tarde, já na docência e refletindo sobre essas experiências, entendi que fiz o que foi possível naquele momento. Entendo que, no decorrer desta caminhada, passei por diversas formas de experiências, algumas sensíveis e outras apenas formadoras. Para Dewey (2010), o conhecimento é gerado a partir da ação humana por intermédio da experiência, e esse conhecimento só emerge a partir da reflexão.

Hoje constato que o professor que pretende ser um alfabetizador precisa, antes de tudo, ter coragem para explorar o mundo e se preparar para esse percurso, aprendendo sobre cultura, arte, tecnologias, política, sociedade etc. Isto é, o professor precisa ter um sistema de referências, e este sistema, além de ser necessário para a sua formação, também é essencial na constituição de sua profissionalidade, visto que ele vai precisar de todos esses conhecimentos ao desenvolver a sua prática. Para Josso (2004, p. 39):

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

Nóvoa (1995) afirma que a formação é um processo de reflexão sobre práticas educativas. No início de minha profissionalização, eu acreditava que precisava apenas de muitos cursos. No entanto, depois de muita reflexão, consegui desestruturar a ideia de formação como apenas a realização de cursos. Entendi a importância da formação como uma prática contínua na construção do conhecimento técnico e que os cursos são importantes aliados na reconstrução de novos aprendizados.

Ao longo de minha caminhada como docente, venho aprendendo, tal como

indica Nóvoa (1995), a problematizar o passado e o presente, avaliando o percurso formativo e construindo novos caminhos diante do desconhecido, já que só podemos oferecer experiências significativas e reflexivas se já as experimentamos e as realizamos de alguma forma. Refletindo sobre minha constituição profissional, começo a entender minhas próprias dificuldades nas práticas pedagógicas que abrangem a formação humana em seus aspectos cognitivos, socioafetivos e políticos, questionando como minha prática e formação podem efetivar uma formação complexa e integral tanto para meus alunos quanto para mim.

Devo relatar que, a princípio, a pedagogia não era minha escolha inicial para graduação, como mencionei anteriormente. No entanto, ao iniciar o curso, vi nele a possibilidade de contribuir de alguma forma para a formação do cidadão e fui acolhida pelo curso e pelos professores. Minha entrada na universidade, contudo, não foi fácil. Optei por uma universidade particular, que era mais próxima de casa, mas ainda assim eu precisava pegar um total de cinco conduções. Foi um momento de superação. A luta que travei para continuar meus estudos foi uma experiência que fortaleceu minha pessoa e amadureceu meus objetivos profissionais e pessoais. Essa luta nunca foi solitária, pois é uma experiência compartilhada por muitos jovens em nosso país que precisam trabalhar e estudar.

Naquela época, eu enfrentava dificuldades financeiras. Minha jornada de trabalho era extensa: iniciava às 8:00 da manhã e terminava às 12:00, com um intervalo de duas horas para o almoço, durante o qual eu levava minha marmita e comia lá mesmo. Retornava às 14:00 e saía às 18:00. Minha alimentação era precária; à noite, algumas vezes tomava uma sopa que custava R\$ 1,00, e em outras ocasiões comia um sanduíche com um copo de suco pelo mesmo valor, vendidos na entrada da universidade. Retrato esses momentos porque fazem parte de todo o caminho que percorri até a formação, um caminho de luta que é parte fundamental da minha constituição.

As aulas começavam às 19:00 e, na maioria das vezes, iam até as 23:00. Chegava em casa sempre muito cansada, não por causa do serviço – eu trabalhava como recepcionista no aeroporto de Val-de-Cans, Júlio Cesar Ribeiro, em Belém do Pará. Era um trabalho que eu gostava, trabalhava sentada e, às vezes, conseguia ler um pouco durante o expediente. Embora o trabalho fosse tranquilo, o salário não era suficiente para custear meus estudos e outras necessidades. Para complementar a renda, conciliava outros trabalhos com o emprego de carteira assinada: vendia

bijuterias, calcinhas, salgadinhos e doces, muitas vezes por encomenda. Meu pai também me ajudava financeiramente com R\$ 80,00 mensais, mas meus custos eram altos. Foram quatro anos difíceis, de muito esforço e determinação.

Diante das dificuldades enfrentadas, como o pouco tempo para a família e a necessidade de trabalho para manter o status de estudante, aprendi a me dedicar com maior afinco aos meus objetivos pessoais. Na época, talvez não tivesse essa clareza, mas, ao refletir sobre isso hoje, percebo que nada foi em vão. Não podemos permanecer estagnados; a luta por dias melhores, por uma educação integral, permanente e transformadora, deve ser constante.

Acredito que nós, professores, temos a responsabilidade de compartilhar com nossos alunos e colegas como alcançamos nossa profissionalização. Esses momentos de reflexão são essenciais para uma formação mais humana e comprometida com a aprendizagem e autoformação. Como afirma Nóvoa (1992, p. 15), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Essa perspectiva nos leva a refletir sobre como as experiências formativas do professor e sua profissionalização se entrelaçam na construção de suas histórias de vida. Não é possível separar a pessoa do profissional; carregamos traços vividos, construídos e transmitidos de aluno para professor e vice-versa. Essas experiências fazem parte de nossa constituição e profissionalidade, refletindo quem somos ou quem queremos ser. Nesta caminhada em busca de formação profissional, sempre fui crítica, fazendo o que considero prudente e justo. O dinheiro nunca foi tudo, mas ajuda a comprar muitas coisas. A escolha da profissão não me levou a pensar em nenhum momento no retorno financeiro; pensei apenas em fazer um curso que me trouxesse felicidade.

Na universidade fiz algumas amizades com pessoas que tinham objetivos semelhantes aos meus: terminar o curso e trabalhar na área da educação. Formamos um grupo de estudo composto por seis pessoas, todos trabalhando em áreas diferentes: uma freira, um administrador, uma enfermeira, uma vendedora de loja, um bancário e eu, uma recepcionista. Estudávamos quase todos os sábados, um compromisso que levávamos a sério. Nossos trabalhos geralmente recebiam muitos elogios porque nos dedicávamos. Esses momentos foram significativos, pois me impulsionaram a trabalhar coletivamente, uma necessidade fundamental para o desenvolvimento de nossa profissionalidade.

Quando trabalhamos coletivamente, as tarefas se tornam mais leves. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo pode fortalecer a organização de uma comunidade

crítica e servir como instância de promoção de autonomia profissional (Chaluh, 2009). Ali compartilhávamos conhecimentos e aprendíamos uns com os outros. Foi nesse momento que também aprendi a gerir melhor meu tempo e a valorizar mais os momentos que passo em família. Aprendi que através das relações construídas, podemos desenvolver novos conhecimentos sobre o outro, sobre nós mesmos e sobre o mundo. O trabalho coletivo é fundamental porque nos humaniza, permitindo aprendizado, troca de experiências, convivência e diálogo com aqueles que pensam de maneira diferente.

Nossos estágios foram todos realizados em uma única instituição; estávamos sempre juntos, mesmo quando o grupo era dividido, encontrávamos oportunidades para estudar em conjunto. Naquela época, talvez devido às ocupações de todos, a responsabilidade com o curso era imensa. Quando tínhamos provas, nos reuníamos aos domingos para estudar em uma sala reservada na Paróquia; éramos um grupo coeso. O melhor desse grupo era que cada um dava apoio aos outros para não desistirem, e no final todos conseguimos concluir o curso. Realizamos uma formatura memorável, apesar das muitas dificuldades enfrentadas pelos membros do grupo.

Preciso lembrar que fui acolhida por professoras maravilhosas na UNAMA, que nos incentivaram muito com suas histórias e práticas. Fazer um curso superior foi um divisor de águas na minha vida, pois fui a primeira da minha família a ingressar na Universidade. Isso, em 1997, foi muito comemorado, não só pela minha família, mas também pelos meus amigos e colegas de trabalho. Em 2001, me formei em Pedagogia. “O ingresso e a continuidade dos estudos na Universidade apresentam-se, portanto, como um momento ponte entre um passado e um futuro [...]” (Josso, 2004, p. 26). O apoio recebido dos meus pais, colegas e professores foi determinante para a continuidade dos meus estudos até a entrada na Universidade.

As vivências de dificuldade – financeira, envolvendo cansaço etc. – foram coordenadas em meio ao apoio mútuo e coletivo, e, pode-se dizer que os processos vividos em meio às interações amorosas, acolhedoras, parceiras, simpáticas, tiveram qualidades estéticas, influenciando no meu modo de ver o outro, inclusive as crianças e as suas famílias que, no cotidiano, também vivem dificuldades. Apoiado na teoria deweyana, Garrison (2010) diz que a “simpatia” usada para entender as outras pessoas, influência, também, o modo como nós reconhecemos, reagimos e respondemos às situações. No campo da docência essa reflexão é importante, pois o olhar simpático para com as outras pessoas, ou a interação amiga e acolhedora, ou o

apoio em meio a coletivos respeitosos, leva o professor à tessitura de apreciações estéticas dos processos vividos na sala de aula, possibilitando a imaginação – a criação – de fins belos para os alunos e para a própria prática pedagógica.

Em 2008, iniciei minha carreira docente como professora nas séries iniciais na escola João Batista, na cidade de Ladário-MS. Fui presenteada com a primeira série, uma sala com 25 alunos. Eram crianças ativas, e foi o meu primeiro teste de resistência, pois para muitas das crianças era a primeira vez na escola. Precisavam aprender coisas básicas, como socializar, ter autonomia para ir ao banheiro e se vestir; muitas ainda nem falavam direito. Assim como os alunos, eu também precisava me apropriar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos na academia e no estágio. Tentava me lembrar das rotinas vividas naquele percurso, das falas das professoras, das discussões acaloradas que tínhamos com nossos tutores e colegas de classe. Nós éramos divididos em grupos, e cada grupo estagiava em uma escola diferente.

Lembrei-me, então, de um caderno com anotações sobre o estágio e fui atrás do meu diário das atividades realizadas na academia, em busca de algum apoio nas linhas escritas anteriormente. Algumas reflexões eram registros muito importantes naquele momento turbulento de dúvidas e aprendizados. Neste momento, recordo que “a história da escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis” na “mão” das crianças e lhes “mostra como formar letras” (Luria, 1988, p. 143). Internalizar esta teoria naquele momento foi primordial, pois, a partir desse entendimento, percebi que as crianças já traziam conhecimentos importantes para continuarmos o aprendizado da alfabetização. Suas vivências e seus conhecimentos seriam a base para a minha prática.

Nosso dever, como educadores, é não apenas responder às infinitas questões das crianças, mas também estimular ativamente a curiosidade delas, para que, de um ano para o outro, essas questões se tornem mais e mais interessantes (Chukovsky, 1968 p.32).

Assim, a partir dessa reflexão, iniciamos nosso trabalho. As lembranças do estágio foram fundamentais, pois eram as únicas experiências nas quais eu podia me apoiar. Eu lembrava do acolhimento caloroso das crianças, que sempre nos recebiam com entusiasmo. Essas experiências sensíveis com as crianças ressaltam a importância de criar um ambiente acolhedor e receptivo para promover uma aprendizagem significativa.

Conforme Dewey (2010, p.125) destaca, “o estético (...) é o desenvolvimento

esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa". Essa perspectiva enfatiza que o estético não se limita às artes, mas abrange todas as experiências que envolvem um senso de completude e significado. No contexto educacional, isso se traduz na importância de cultivar experiências de aprendizagem que não apenas transmitam conhecimento, mas também despertem emoções, empatia e uma apreciação mais profunda do mundo ao nosso redor.

As situações de estágio foram, enfim, vivências significativas que agora me faziam refletir diante de algo semelhante que eu já havia vivido, mas agora com novos sujeitos, uma experiência solitária de reflexão, sem discussão, diante das lembranças coletivas que chegavam à minha memória. Hoje, ao longo de minha trajetória, percebo que uma das coisas que me faltou no início de minha carreira foi considerar que eu ainda não tinha experiência profissional suficiente para uma prática segura. Pensava que apenas o curso superior fosse o passaporte suficiente para uma prática.

“O saber docente não é formado apenas pela prática, sendo nutrido também pelas histórias da educação” (Pimenta, 2010, p. 24). Naquele momento, entendi que eu precisava da prática da docência, de conhecer meus alunos individualmente e de construir um planejamento específico para a minha primeira turma. Agora entendo a importância da prática docente; a profissão requer pessoas preparadas, não apenas com formações técnicas, mas com experiência na docência, o que requer tempo. Então, coloquei no papel tudo o que desejava comunicar aos meus alunos: os conteúdos, meus objetivos e uma avaliação das possibilidades que a escola oferecia em termos de estrutura e material didático, além do que eu poderia construir com meu trabalho dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Em um caderno de 10 matérias, comecei escrevendo a data, o nome dos alunos (um por folha), o nome completo, a idade e impressões pessoais que estabeleci naquele momento. Depois, tive acesso aos pais, e fiz outras perguntas de meu interesse que foram respondidas pelos responsáveis, compondo meus relatórios pessoais. Esse processo avaliativo foi construído com base nas observações diárias das aulas, e durou o ano todo, pois conforme as aulas se desenvolviam, eu notava o progresso dos alunos e ouvia dos pais o quanto a criança tinha se desenvolvido naquele ano.

A sala de aula era adequada e ao redor da escola havia um espaço amplo com árvores, mas infelizmente só podia ser usado na hora do recreio, o que impunha algumas limitações burocráticas. Sair da sala de aula era permitido apenas para tomar

água, ir ao banheiro, durante o recreio e na hora de voltar para casa. Apesar de não termos acesso liberado ao pátio, brincávamos de roda, amarelinha, pião e bola de gude dentro da sala de aula, fazendo nossas rodinhas na classe.

Meus estudantes sentavam-se em semicírculos, o que chamou a atenção da coordenação. Tive que me explicar e disse que essa prática foi aprendida na universidade. A partir das brincadeiras, as crianças amadureciam capacidades essenciais para a alfabetização, como atenção, socialização, memória e imaginação. Além disso, possibilitava o desenvolvimento de outras habilidades por meio das interações e socializações das culturas e dos papéis que envolviam as várias possibilidades realizadas através das brincadeiras (Brasil, 1988).

Tudo o que era novo era motivo de questionamento por parte da coordenação. Não me apresentavam bases teóricas para reprimir minhas práticas inovadoras para aquela época; o diálogo era escasso. Não mandavam parar, apenas questionavam. Lembro-me de que, naquela época, os únicos recursos ou materiais pedagógicos que usávamos eram o mimeógrafo para fazer cópias de atividades para as crianças. Ainda não se falava em xerox ou impressão digital. Tínhamos o quadro negro e o giz regrado, e não contávamos com sala de tecnologia ou biblioteca. Já percebia a necessidade de ter meus próprios recursos para trabalhar com os estudantes. O uso de materiais diversos era essencial para a vivência e aprendizagem daqueles alunos.

Lembro do mimeógrafo porque aquele instrumento e sua utilidade eram algo novo para mim. Precisei utilizá-lo, mas não tinha habilidade. Começo a refletir sobre como essas experiências fortaleceram meu pensar e agir. Neste momento, reflito sobre os conhecimentos necessários para o exercício de minha profissão, mas entendo também a importância de revisitar os saberes que me constituíram ao longo de minha história.

Imbuída de uma energia que necessitava romper com regras estabelecidas, posso dizer que, naquele momento, apesar de estar iniciando na docência, já entendia que os estudantes eram capazes de se apropriar dos diversos conhecimentos necessários à sua aprendizagem. Tinha a formação deles como minha prioridade. Fui aprendendo devagarinho, juntamente com minhas crianças. Já tinha o hábito de ler e comprar literatura infantil, então levava meus livros para a escola e lia para as crianças, deixando-as à vontade para fazerem suas leituras de imagens. Começamos a trabalhar assim, e fui ganhando a confiança dos alunos. Quanto mais leituras eu fazia para eles, mais eles queriam. Algumas crianças pediam para ler para todos

também. Apesar de ocorrer muita dispersão depois que os alunos começavam a ler, ainda assim havia crianças que aguardavam sua vez para realizar suas leituras.

A música também estava sempre presente. Embora, naquele momento, eu ainda não a visse claramente como uma linguagem com suas especificidades, a considerava um instrumento que se assemelhava a um abraço. Isso era o que eu considerava quando cantava para as crianças e com elas. Um abraço cuidadoso, acolhedor, necessário para quem está no início da alfabetização e do letramento. Penso que, naquele momento, aquele carinho era tão necessário quanto o colo de uma mãe para uma criança pequena. Eu também precisava daquele aconchego, e a música fazia esse papel.

“Quando cantamos músicas de cantigas de roda, ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa” (Leal; Albuquerque; Leite, 2005, p. 117). Hoje, me divirto lembrando que cantei muitas vezes com as crianças a música “Boi da cara preta, pega essa criança que tem medo de careta”. Era uma de minhas músicas preferidas porque me lembrava um pouco da minha infância com meus avós. Hoje entendo que essa canção tem um tom intimidador, uma música cantada para que a criança tivesse medo e dormisse.

Observando os alunos e visando a perspectiva de alfabetizar, constatei que as crianças gostavam de cantar, fazer gestos e imitar. “A música tem esse caráter de provocar interações, pois ela traz em si ideologias, emoções, histórias, e muitas vezes se identifica com as de quem ouve” (Gonçalves et al., 2009). Assim como eu tinha boas recordações das canções entoadas, os alunos também guardavam ou iriam cultivar lembranças a partir desses momentos intensos. Eu os instigava a cantar músicas que eles também conheciam.

Além de cantar com eles, escrevia no quadro negro as letras das canções. A mais pedida naquela época era “O sapo não lava o pé”. Os alunos gostavam muito dessa canção folclórica. A partir dessa dinâmica, comecei a substituir a palavra “sapo” pelo nome das crianças, e eles aprendiam muito e ainda se divertiam.

Logo, após observar que os alunos já conseguiam identificar seus nomes e os dos colegas, iniciávamos a substituição da palavra “sapo” pelo nome de outros animais como gato, cachorro, jacaré, galinha, pato, etc. Diante da leitura da canção folclórica, eu escrevia a letra da música no quadro negro e identificávamos as letras, sílabas, palavras e frases. As substituições – especialmente a que envolvia o nome das crianças – era interessante porque eles escolhiam qual nome seria escrito

primeiramente. Íamos ao quadro e escrevíamos letra por letra com a ajuda dos alunos. Depois que se sentiam confiantes, eles mesmos queriam ir ao quadro escrever e demonstrar seus conhecimentos.

Muitas vezes, eu dividia a turma e brincávamos disputando quem sabia mais, os meninos ou as meninas. Era um alvoroço, todos queriam participar. Eu ficava pensando o quanto a nossa aula podia ser prazerosa, e isso era estimulante para o meu fazer pedagógico, principalmente quando os objetivos que eu traçava em relação ao aprendizado das crianças eram alcançados. Hoje, acerca da linguagem musical, percebo que utilizei a música, às vezes, apenas como pretexto para a alfabetização e que, de modo mais expandido e coerente, poderia ter envolvido mais as crianças com a linguagem da música em si, isto é, em uma perspectiva de percepção dos sons, dos movimentos, de análise das letras das canções, de uso das brincadeiras musicais. Entretanto, acredito que naquele momento foi de suma importância o apoio dessa linguagem. Hoje entendo que a finalidade da música não seja alfabetizar, mas as letras musicais podem ser usadas como instrumentos que mexem com a imaginação, a criação e a reflexão, impulsionando outros movimentos importantes na construção do aprendizado e da formação humana.

Conforme Dewey (2010), a estética cotidiana – aquela proveniente do contato com a natureza, com a alimentação, com as brincadeiras, com a ludicidade, com as danças e cantos, com os encontros acolhedores, com os debates que nos incitam imaginações etc. – tem continuidade nas diversas experiências humanas. O nosso fazer diário, quando incita o desenvolvimento da sensibilidade, é visto por Dewey como uma prática que liberta como a própria arte, favorecendo o refinamento das reflexões, que levam à equilibração de novas estruturas mentais, e que, em suma, nos instigam experiências sensíveis.

Nessa linha de raciocínio, é possível pensar que minhas experiências com músicas, danças, cores, naturezas, espaços plurais, estados e municípios diferentes, em terras, mares e rios, contribuíram para a formação de uma disposição mental e corporal que busca a liberdade, e, assim, para uma identidade docente que se liberta – e quer libertar as crianças – em meio às linguagens.

Continuando o relato de minha primeira experiência em sala de aula, depois de quinze dias, já me sentia familiarizada com a turma e as coisas foram ficando mais fáceis. Nossas rodas de conversas começaram a render, as histórias das próprias crianças começaram a ser contadas por elas e começamos a produzir nossas próprias

histórias. As crianças, além de contar suas histórias verbalmente, também queriam escrevê-las, e as histórias que elas ouviam e contavam começavam a tomar forma no papel por meio dos desenhos.

A escrita foi desenvolvida ao longo da história da humanidade e sua descoberta possibilitou que a linguagem oral se tornasse uma ferramenta crucial para marcar o tempo. Com isso, começamos a registrar e contar nossa própria história, demarcando passado, presente e futuro. Por meio da escrita, adquirimos conhecimento sobre culturas, artes, leis e as criações de nossos cientistas. Além disso, ideias foram postas no papel, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a imaginação. Dessa forma, a escrita revolucionou o fazer humano, pois "contribui não só para o nosso entendimento do mundo como de nós mesmos" (Olson, 1997, p. 13). Quando os instrumentos culturais, como a escrita, são apropriados pelos alunos em um contexto que possibilite a apropriação de significados, podem consolidar uma escrita significativa.

Nesse sentido, Luria (1988, p. 102) afirma que a criança "[...] embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia". Algumas delas queriam que eu desenhasse para elas, mas eu as instigava a fazer seus próprios desenhos e a desenvolverem a própria escrita. A experiência das escritas dos alunos tinha início nos rabiscos e desenhos; depois, iam se apropriando das letras, sílabas e palavras. As crianças da primeira série saíam conhecendo as letras e juntando as sílabas; poucas saíam lendo. Essa foi minha primeira experiência como docente, em Ladário-MS, no ano de 2008. Acho até que foi a mais instigante, pois me permitiu refletir sobre minha própria formação e o desafio de alfabetizar.

Em 2009, me ofereceram uma cedência em Corumbá, e eu aceitei porque já economizaria na gasolina. Assim, fiquei ainda por um ano e meio trabalhando em Corumbá e recebendo por Ladário. Nesse período, eu trabalhava como convocada. Foi minha primeira experiência profissional. Naquela época, o salário que eu recebia em Ladário era bem inferior ao do município de Corumbá, o que muito me aborrecia, pois o mesmo serviço que eu prestava em Ladário, como professora, eu realizava em Corumbá. Nunca aceitei essa diferença salarial, que era de quase 40%. Às vezes tinha vontade de chorar, até porque sempre acreditei no valor do trabalho docente.

Apesar de o salário ser inferior, ele representava uma conquista naquele momento, pois eu havia passado um bom tempo sem trabalhar na minha área. Agora

que havia alcançado um dos meus objetivos, que era trabalhar na minha profissão, fui em busca de outros encantamentos que viviam guardados dentro de mim. Decidi buscar conhecimento no curso de Serviço Social, pois uma de minhas preocupações enquanto pessoa era a dignidade humana. Ver pessoas em necessidade, tendo que pedir ajuda para se alimentar, me fez pensar em uma formação que me desse base para oferecer um atendimento humanizado, que fosse além de um prato de comida ou uma roupa usada.

Em 2008, iniciei minha segunda graduação em Serviço Social e finalizei em 2012. Esse período foi de muito aprendizado, durante o qual realizei meu estágio no presídio feminino Carlos Alberto Jonas Giordano e no masculino Agepen, em Corumbá, Mato Grosso do Sul. Esse curso me proporcionou uma base para novos voos e uma visão mais ampla acerca das questões sociais, ainda não percebidas naquela época. Embora eu já estivesse comprometida e trabalhando como pedagoga, viver essa nova profissão foi uma experiência formadora, pois fortaleceu em mim uma prática mais comprometida com a formação humana.

Nas prisões, a educação busca oferecer ensino a jovens e adultos de acordo com suas especificidades, caracterizados pela riqueza da diversidade de cultura e classe social. Geralmente, os indivíduos encarcerados são oriundos da camada mais pobre da população, na sua maioria formada por pessoas de pele negra, desempregados, dependentes químicos, analfabetos e, enfim, os excluídos socialmente (Oliveira & Araújo, 2013). Para ensinar a um público com características tão diversas, é necessária a presença de um profissional preparado para tal tarefa.

Minha passagem pelo estágio no presídio foi uma experiência sensível, transformadora e formadora, porque estimulou em mim uma reflexão sobre o meu fazer profissional. “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22). Quando estava no berçário com os filhos das apenadas, refletia sobre a possibilidade de fazer um trabalho educativo que não apenas atendesse às internas que cumpriam pena naquele momento, mas também refletisse no futuro daquelas mulheres e se estendesse ao cuidado com aquelas crianças. Percebi ali que as experiências formativas podem tornar um ser humano melhor. Essa experiência me fez pensar e planejar novas oportunidades e sonhos para os outros.

Os apenados têm a oportunidade de continuar seus estudos e seguir seu caminho rumo à socialização. É um caminho estreito, mas ele existe. A educação,

dentro e fora de uma instituição de ensino, precisa ser libertadora. Assim entendia Freire: “participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética” (Freire, 1996, p. 24). Não tem como falar de educação sem falar em reconstrução, liberdade, emancipação, democracia e direitos. E não tem como lutar por esses direitos se não nos dedicarmos a “aprender criticamente”. Essa prática só é possível quando nos tornamos educadores reflexivos, interessados e perseverantes (Freire, 1996).

Por isso, é necessário que o professor se aproprie do saber da ciência, da política, da arte, da música, da literatura, buscando sempre uma prática sensível, que só é possível quando nos tornamos sujeitos de todo esse processo educativo. Os diversos conhecimentos são a base para que se possa “aprender a pensar criticamente”, o que “requer dar significados à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias” (Hernández, 1998, p. 72). Aprender não é o ato de absorver informações; é ir muito além; é pensar criticamente.

Diante de tudo que vivenciei nos presídios, entendo que a educação é essencial nas lutas pelos nossos direitos e deveres. Não basta ter ciência dos nossos direitos; é necessário que eles sejam implementados por meio de políticas públicas. No curso de Serviço Social, aprendi que os direitos existem e que precisamos nos apropriar deles. Isso fez muita diferença para mim, pois comecei a refletir sobre a minha entrada na universidade.

Quando me matriculei em uma universidade particular, não pensei nas lutas que poderia ter travado naquela época pelos direitos que meus pares buscavam. Pensei apenas em evitar as greves, esquecendo que este também é um direito constitucional. Hoje, percebo que fui da luta por não entender a importância de uma educação de qualidade, que começa com o direito à educação, salários dignos, bolsas de estudo, incentivo aos cientistas e melhorias nas estruturas educacionais.

Assim que soube das lutas travadas por meio de conversas com alguns professores atuantes no sindicato, comecei a participar das reuniões do sindicato como ouvinte. Hoje, estou comprometida com a causa de uma educação de qualidade e faço parte do SINTED (Sindicato dos Trabalhadores em Educação) como filiada do município de Corumbá-MS desde 1º de outubro de 2018. Nunca mais fui dos embates e pretendo continuar participando dos encontros, mobilizações e greves, se necessário.

Para Dewey (2010), a experiência estética impulsiona a formulação de propósitos, de fins genuínos, conscientes e com potencial de transformação. Tal como as experiências sensíveis de minha história de vida, e as situações que marcaram o início do meu magistério, posso dizer que as vivências com encarcerados me tocaram particular e profundamente. Os encontros junto à diversidade, nos levam a transcender os hábitos arraigados, provocando mudanças nos modos de sentir e pensar (Dewey, 2010). As lutas de uma população à margem, isto é, de mulheres privadas de liberdade, contribuíram para que eu me tornasse mais sensível às dores e às lutas humanas e de coletivos minoritários. Como diz Dewey (2010, p. 580), "a mudança no clima da imaginação é a precursora de mudanças que afetam mais do que os pormenores da vida". Sentindo mais, também quis me informar mais; revisitei discussões teóricas; passei a pensar – e a imaginar – vividamente as condições de classe, as lutas, as participações sindicais como instrumentos coletivos da docência.

Na atual conjuntura, sinto-me mais preparada para os enfrentamentos políticos que surgem em nossa caminhada. Outros professores iniciaram esse desafio, deixando-nos um legado de esperança, força e determinação. Pensar na luta dos companheiros da educação, em suas greves e dores por uma educação de qualidade, nos fortalece e nos faz mais atuantes dentro do sindicato e de nossas escolas. A busca pela democracia e pelos direitos previstos na Constituição exige que nos dediquemos a "aprender criticamente", tornando-nos educadores reflexivos, interessados e perseverantes (Freire, 1996).

Em 2010, tive minha primeira experiência profissional formativa em uma região de difícil acesso. Tomei posse no meu primeiro concurso e ingressei em uma escola na zona rural de Corumbá-MS, nas séries iniciais. Já havia trabalhado na zona urbana e, a partir dessas vivências, percebi as possibilidades e encantos que o contato com as diversidades desse público me traziam. As experiências ao longo da minha formação se completavam com diferentes realidades que me envolviam. Sentia falta dos alunos afoitos e da correria da cidade, mas a calmaria da zona rural me fazia feliz. Ali, sentia-me livre como um passarinho, lembrando da classe escolar no presídio e refletindo sobre as várias possibilidades de vivências.

Não foi em vão estar ali com os apenados, sentir de perto suas vivências e refletir sobre a situação das pessoas enclausuradas e minha profissão. A educação é essencial na vida da sociedade, e o professor, como mediador e gerenciador do

conhecimento, tem uma responsabilidade grandiosa. Para dar conta desse papel, é necessário apropriar-se do conhecimento científico. Freire lembra que pessoas que perderam a esperança e se entregaram ao fatalismo dizem: “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” (Freire, 1996, p. 10). Podemos nos mobilizar, ser os profissionais que desejamos, levar o educando a refletir, problematizar e conquistar seus próprios conhecimentos, e lutar por dias melhores.

Nossas práticas, vivências e experiências nos desafiam constantemente, convidando-nos a novas transformações e lutas. Ingressar na zona rural foi um novo desafio para minha docência, com peculiaridades e características que me apaixonaram novamente. As crianças eram tranquilas e o ambiente estimulante pelo contato com a natureza e os animais. No entanto, nem tudo era fácil. Tínhamos dificuldades para chegar à escola, utilizando um ônibus escolar mantido pela prefeitura em condições precárias. A estrada era cheia de buracos e, em época de chuva, tornava-se um atoleiro.

Muitas vezes, tivemos que empurrar o ônibus para seguir caminho. Esses momentos difíceis precisam ser lembrados e contados para que se saiba que o professor da zona rural enfrenta desafios como o difícil acesso. Essas vivências impactaram minha prática diante das dificuldades que o ambiente me oferecia. Relatar esses momentos ajuda a dar uma ideia mais real sobre as experiências na zona rural. Hoje, a situação melhorou um pouco com a colocação de pedregulhos nos caminhos até a escola onde lecionei. Mesmo com todas as dificuldades e falta de estrutura, a escola foi transformada em integral.

O trabalho na zona rural me tocou de tal forma que busco motivos em minhas memórias para retornar àquele lugar, talvez pelos aprendizados vividos e rememorados agora.

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tornar-me? Como me transformei? Sobre que me baseio para pensar o que penso? De onde vem as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer? [...] De onde vem minhas aspirações e meus desejos? (Josso, 2004 p. 26).

Hoje, me vejo em busca de uma base teórica que me ajude a pensar com mais clareza sobre meu fazer profissional. Fui para a zona rural porque era o local para o qual fui aprovada no concurso. Fiz o concurso para a zona rural porque, desde a infância, sempre gostei de viver próximo à natureza. Já tinha uma ideia de como era

viver na zona rural, pois, quando jovem, morei em um sítio e via as crianças andando até 2 km para pegar o ônibus na pista da BR, pois só havia escolas na cidade. Elas iam de bicicleta, levando mochilas com roupas para trocar antes de entrar no ônibus, pois naquela época, onde morei, havia muita lama e barro. Os adolescentes se arrumavam muito para chegar à escola. Lembro-me de que eles saíam de madrugada, às 5h30, e nos cumprimentavam, pois eu morava próximo à passagem deles e, de segunda a sexta-feira, eu os observava.

Atualmente, percebo que minha escolha pela zona rural tem suas raízes, pois, de certa forma, criei laços com aqueles aprendizes. Eu acordava cedo e recebia seus bons dias e sorrisos. Acredito que eles tinham muita força de vontade, pois naquela época não havia condução para levar esses estudantes de suas casas na zona rural até a cidade, nem rede elétrica. Eles iam em busca de conhecimento porque os pais acreditavam no poder da educação. Mesmo não estando na escola naquele momento, de alguma forma, a escola se fazia presente e próxima de mim. Essas vivências se tornaram importantes, pois, quando tive a oportunidade de prestar concurso, havia vaga para a cidade, mas optei pela zona rural.

Já no meu segundo ano de serviço na escola rural, em 2011, participei do concurso “Professor por Excelência” com o projeto “A televisão: fonte de aprendizado de leitura e produção de textos”. Nossa escola foi premiada em primeiro lugar com um notebook e em segundo lugar com uma máquina fotográfica. Essa premiação foi muito importante para nossa escola, pela visibilidade que o concurso oferecia. No ano seguinte, fui impedida de participar do concurso devido a novas regras que permitiam apenas a participação de quem nunca havia sido premiado. Nunca mais participei do evento.

O projeto premiado foi construído para suprir as necessidades da minha turma da 4^a série. Trabalhamos com muitas atividades diferenciadas, desenvolvidas a partir de um planejamento focado nas necessidades de alfabetização e letramento dos alunos, em concordância com a gestão pedagógica. Contamos com sugestões de colegas sobre metodologias e com o apoio das famílias dos alunos. Eu me coloquei à disposição dos alunos, ouvindo suas necessidades e dificuldades na apropriação da leitura. Entendi que caberia a mim encontrar os meios necessários para a construção do conhecimento e a apropriação de habilidades que ainda eram necessárias. Freire nos lembra: “Não basta pensar, refletir; o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, comprometendo-nos com nossos desejos e nossa

história" (Freire, 1996, p. 39).

Quando iniciei o trabalho com essa turma, observei que muitos alunos ainda não tinham segurança na leitura, o que dificultava a interpretação de textos não apenas em língua portuguesa, mas também em outras disciplinas. Em um primeiro momento, escolhi cuidadosamente as leituras a serem compartilhadas com os alunos. Investiguei os gêneros literários de que gostavam e busquei textos com diferentes níveis de dificuldade. Sem biblioteca, levava textos copiados e colados em cartolinhas, gibis e livros de meu acervo pessoal. Criamos um varal de leitura na sala de aula.

Começamos com a leitura de poesias. Depois, familiarizados com as rimas e estrofes, realizamos a apresentação de um jornal com auxílio de um microfone e caixas em formato de televisão. O jornal também apresentava notícias escolares escritas pelos próprios alunos. Em seguida, trabalhamos na escrita do jornal, onde comecei a corrigir ortografia e pontuação com os alunos. Eles corrigiam os textos uns dos outros, aprendendo a trabalhar em grupo e viver em sociedade. Também introduzimos a leitura de cordéis, com um varal de cordéis na frente da quadra de esportes, onde os alunos podiam pegar os livros no recreio. Foi a primeira vez que o Cordel se fez presente na escola. Os alunos eram os repórteres, e isso os estimulava a ir atrás de histórias para serem lidas na apresentação do jornal.

Essas leituras diárias impulsionavam os alunos a novas leituras. Em 2011, tivemos a oportunidade de levar as crianças para conhecer dona Izulina Xavier (artista plástica, escritora e doutora Honoris Causa pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e suas obras de arte. Fomos no ônibus escolar e as crianças amaram o passeio. A visita ao museu sensibilizou e inspirou os alunos, despertando neles o desejo de serem artistas, desenhar, pintar, fazer esculturas e poesias. Foi uma experiência enriquecedora e necessária para a formação dos alunos.

Acredito que nós, professores, precisamos trabalhar com a intencionalidade de gerar curiosidade nos alunos, proporcionando vivências significativas. Muitos alunos, por meio das tecnologias, têm acesso a conteúdos que não visam seu crescimento intelectual. Avaliando todo o movimento que passamos entre leituras, produções de textos e artísticas, penso que meus alunos passaram por experiências sensíveis e formadoras, mobilizando ideias e lembranças para construir novos conceitos e internalizar suas culturas.

Naquele ano, a leitura e a produção de textos foram centrais no processo educativo. No início do ano letivo, os alunos estavam em diferentes níveis de leitura,

mas ao final, todos apresentavam uma mudança significativa. Os educandos se transformam em verdadeiros sujeitos da construção e reconstrução do saber, junto ao educador, que também é um participante ativo do processo (Freire, 1997). Essa transformação foi evidenciada quando participamos do desfile de aniversário da cidade, apresentando nossos projetos à comunidade corumbaense.

Segundo Dewey (2010), a experiência estética vai além da simples apreciação; é uma resposta sensível e significativa que envolve todos os sentidos e molda as paixões e o gosto de uma pessoa. Vivenciar essas experiências é fundamental para formar personalidades abertas a diferentes visões de mundo e culturas, promovendo a capacidade de compartilhar valores e ideais. Essas experiências incentivam a consciência e a imaginação, levando à criação de significados profundos e à transformação pessoal (Andrade; Santana, 2020; Andrade; Cunha; Viruez, 2024).

No contexto educativo, processos estéticos e significativos permitem que os alunos se tornem sujeitos ativos na construção de conhecimento. Eles se envolvem emocionalmente, exploram novas possibilidades e problematizam o meio em que vivem, ampliando suas perspectivas e desenvolvendo uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo.

Em 2012, tive minha primeira experiência com um aluno com deficiência intelectual, um novo desafio para mim, pois, como pedagoga, não tinha conhecimentos técnicos e científicos para lidar com a aprendizagem desse aluno. Aceitei o desafio e busquei suporte em literaturas que me auxiliassem. A experiência com esse aluno proporcionou muito aprendizado, mostrando a necessidade de teoria na prática docente. Entendi que meu aporte teórico da universidade era insuficiente diante das necessidades que surgiam.

O aluno não acatava pedidos, queria apenas brincar e merendar; quando entrava em sala, logo pedia para ir ao banheiro, depois que saía, não queria mais voltar a sala de aula, ficava correndo sozinho no pátio da escola. Os colegas, professores diziam; sempre foi assim, ele não quer aprender, aqui percebi “A ideologia fatalista, imobilizante” (Freire, 1996, p.19).

Com o tempo, percebi que ele precisava de atenção, apoio e dedicação, assim como os outros alunos. Comecei a diminuir as saídas dele da sala de aula e a acompanhá-lo até o banheiro. Quando comecei a acompanhá-lo e trazê-lo novamente para a aula, ele percebeu que as coisas tinham mudado. A professora se importava com ele, não aceitava tudo o que ele fazia, mas o envolvia em todas as atividades. Aos

poucos, ele foi compreendendo, por meio do diálogo e do seu envolvimento nas atividades, que podia sim participar como os outros colegas. Havia dias em que ele se sentava na entrada da nossa sala de aula e não se levantava de jeito nenhum. Então, era preciso a ajuda do coordenador pedagógico, que conversava com ele, levava-o um pouco para a sala da coordenação e, depois de meia hora, o entregava mais calmo para mim.

Ele era um aluno inteligente, já tinha seus 10 anos, falava pouco e morava com os avós em um sítio. Depois de alguns dias observando suas atitudes em sala, no ônibus escolar e no recreio, entendi que ele queria ser ouvido e precisava compreender as regras para poder segui-las, assim como os outros alunos de nossa classe escolar. Ele queria minha atenção, precisava do meu apoio e da minha dedicação. Eu precisava me apropriar de bases teóricas e de diversos conhecimentos necessários à prática pedagógica que fortalecessem minha ideia sobre aprendizagem, para que ele, juntamente com os outros alunos, tivesse a oportunidade de construir, viver e escrever sua própria história.

Neste momento considerei que a teoria deveria caminhar de mãos dadas com a prática. Assim, Pimenta (2010), destaca que:

“O saber docente não é formado apenas da prática, sendo nutrido também pelas histórias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais de si próprios como profissionais” (p. 24- 25).

Minha prática pedagógica ainda era pautada em um conhecimento empírico, pois ali eu era apenas a professora e não uma especialista na condição genética daquele aluno. No entanto, sempre tive a convicção de que todos têm a capacidade de aprender. Refletindo sobre minhas dificuldades com o aluno com deficiência intelectual, mergulhei na teoria. Em conversas com meus colegas naquele momento, percebi que havia uma percepção de que ele estava ali apenas para socializar, sem perspectiva de progresso intelectual. Foi então que comecei a buscar conceitos relacionados a pessoas com atraso de desenvolvimento neuropsicomotor ou deficiência intelectual. Encontrei na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, sobre os direitos das pessoas com deficiência, esclarecimentos para parte das minhas dúvidas no segundo artigo:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo

prazo de natureza física, mental ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (2015, p. 26).

Então, naquele momento, comprehendi que estava ali para ajudá-lo a superar as barreiras que o impediam de exercer seu direito à educação e ao conhecimento. Ele precisava que esse direito fosse assegurado. Iniciei meu trabalho acompanhando de perto esse aluno. Não foi fácil no início; era uma verdadeira batalha. Primeiramente, ele precisava entender que a escola possui rotinas, regras, professores e alunos, e que todos estavam ali para apoiá-lo. Houve dias em que ele se recusava a fazer qualquer coisa, brigava, batia, imitava a professora ou simplesmente dormia.

Para remover as barreiras que dificultavam sua aprendizagem, desenvolvi ações pedagógicas, mesmo sem o suporte técnico dos professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na época. Esse suporte teria sido fundamental não só para compartilhar minhas preocupações e, muitas vezes, pedir ajuda, mas também para compreender melhor como as crianças com deficiências aprendem.

Naquele momento, senti falta do apoio técnico necessário e de materiais adaptados específicos para ajudar esse aluno. Tanto ele quanto eu precisávamos de toda a assistência possível. No início, quando enviei tarefas para serem feitas em casa, ele não as realizava porque seus responsáveis não tinham paciência para ajudá-lo. Quando os avós o encontravam dentro do transporte escolar, logo me informavam que ele não havia feito a lição. Isso me preocupava muito, especialmente porque também tinha outras crianças cuja língua materna era o espanhol. Necessitava de suporte para garantir que todas as crianças não fossem prejudicadas em seu aprendizado.

Cada dia era uma nova experiência até o momento em que ele percebeu que poderia colaborar com a professora, o que mudou completamente a dinâmica. Ele passou a pedir ajuda a um primo para realizar suas tarefas escolares. Introduzi a prática de escolher um "ajudante do dia", e isso despertou muito interesse nele. O ajudante auxiliava a professora em várias tarefas relacionadas a todos os alunos daquele dia: fazia a chamada, contava quantos meninos e quantas meninas havia, distribuía as atividades individualmente nas carteiras e recolhia os cadernos para correção.

Meus materiais pedagógicos se limitavam a giz, cartolina, quadro negro, literatura que eu levava, canetas piloto e as aulas na sala de tecnologia. Os alunos já sabiam o dia em que teríamos aula naquela sala tão desejada, e ninguém faltava nesses dias. Todos estavam muito interessados em aprender a usar o computador. Eu preparava alguns joguinhos de formação de palavras para os mais avançados e atividades que ajudavam os iniciantes a se familiarizarem com as letras, como jogos que estimulavam a busca pela letra inicial das palavras ou pela sílaba que estava faltando.

Naquela época, eu confeccionava fichas de leitura começando com sílabas, depois palavras e por fim frases, que as crianças levavam para casa para ler com os responsáveis, geralmente nos finais de semana. Na segunda-feira, recolhia as fichas e fazíamos a leitura delas, às vezes individualmente e outras coletivamente. Eu escrevia as palavras das fichas no quadro para a leitura em grupo

O aluno com deficiência intelectual começou a demonstrar interesse em aprender letras e sílabas, e conseguiu; no entanto, ainda não conseguia ler, mas reconhecia os símbolos. Ele também começou a copiar do quadro, embora com bastante dificuldade, não fugia mais da sala de aula, e não precisava mais ser seguido, pois suas mudanças de comportamento eram visíveis.

Foi nesse momento que comecei a entender que "Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção" (Freire, 1996, p. 2). Compreendi que o aluno precisava de alguém que acreditasse em seu potencial e criasse oportunidades para que o aprendizado acontecesse. Foi necessário um olhar atento para as necessidades desse aluno, além de coragem para enfrentar o novo. Ao refletir sobre minhas experiências, penso nas oportunidades que tive e no impacto que posso causar como professora, proporcionando experiências de aprendizado significativas aos meus alunos.

Hoje, reconheço a importância do atendimento individualizado a cada aluno. Avaliando o desenvolvimento dos alunos e me autoavaliando como professora, tenho melhores chances de alcançar meus objetivos de ensino. Conforme Tardif (2002), a avaliação deve ser um instrumento na luta pedagógica contra desigualdades e fracassos. Precisamos avaliar para crescer, para melhorar nosso trabalho pedagógico, refletindo sobre o que fazemos, o que deixamos de fazer e o que ainda podemos fazer. Avaliar significa considerar as experiências que realizamos. Nesse sentido, Francioli afirma que "a prática docente visa avaliar a necessidade de redefinir

o trabalho, o que está ligado à necessidade de criar ferramentas adequadas para exercer essa competência" (2009, p. 9). Avaliar nossa própria prática não é fácil, e encontrar instrumentos que nos ajudem requer aprendizado contínuo.

Quando penso em educação, me vem a imagem do professor que pesquisa, estuda e reflete de forma crítica, não apenas sobre o que lhe é proposto, mas também sobre o que ele faz em classe no seu dia a dia. É nos apropriando dos diversos conhecimentos que a cultura nos oferece que podemos criar possibilidades e construir conhecimento juntamente com nossos alunos.

O ano de 2012 foi marcado por muita dedicação aos estudos e por uma avaliação constante do meu fazer pedagógico, especialmente pelo desafio de alfabetizar uma classe de segunda série com suas peculiaridades. Eram desafios tão diversos que, por um momento, quase me adoeceram. As crianças atendidas, em sua maioria, tinham vontade de aprender e sede do novo; isso era muito visível.

No entanto, a aprendizagem da língua materna, para nós a língua portuguesa, requer muitos conhecimentos e habilidades tanto do aluno quanto do professor, e esses conhecimentos, para serem consolidados, precisam de tempo, algo que muitas vezes não temos. As salas frequentemente são lotadas, com crianças de diferentes capitais sociais e idades. Isso não justifica o atraso de muitas crianças, mas ajuda a refletir sobre parte dessa problemática. Ao tratar sobre formas de alfabetizar, declaro aqui que a cartilha sempre esteve em minha caminhada (talvez porque fui alfabetizada com ela).

Poucos de nós somos experientes o suficiente para romper drasticamente com nossos velhos hábitos de ensino e aprendizagem. Nós internalizamos as formas tradicionais, a velha arquitetura da transferência de conhecimento, os hábitos autoritários do discurso professoral em sala de aula (Shor; Freire, 1986, p. 100).

Apesar de naquele momento vivenciar práticas tradicionais, também se faziam presentes em minha rotina atividades com a música, os instrumentos musicais, a poesia, os livros de histórias, as brincadeiras, a dança e a arte. No entanto, nem sempre pude usar de forma plena as linguagens que surgiam no processo de alfabetização e letramento. Faltava-me uma teoria que dialogasse com a prática; eu precisava criar estratégias pedagógicas para ensinar.

No campo da educação, experiências sensíveis podem atuar como catalisadoras de transgressões positivas, encorajando atitudes criativas e inovadoras. Embora a transgressão seja frequentemente vista de forma negativa, especialmente

quando desestabiliza a ordem estabelecida, ela pode desempenhar um papel crucial na promoção de práticas educativas que desafiam a rotina e a mera reprodução de padrões culturais. A convivência com a transgressão, entendida como um impulso para o novo e o diferente, é essencial para estabelecer relações intersubjetivas que motivem os educandos a questionar e combater estruturas sociais reacionárias (Andrade; Cunha; Viruez, 2024). As experiências sensíveis promoveram, de alguma maneira, em mim, a crença de que era possível encontrar brechas para modificar o meu fazer, e de que eu deveria acreditar nas potencialidades das crianças. As experiências sensíveis não apenas enriquecem o processo de aprendizado, mas também incentivam a ousadia e a inovação, elementos fundamentais para a transformação social.

Sempre soube da importância do professor das primeiras letras e quanto à alfabetização é fundamental. Isso sempre me preocupou, pois nunca me senti totalmente preparada, apesar de participar de programas de alfabetização, formações e aperfeiçoamentos. A alfabetização sempre me chamou; eu sempre quis estar com essa turminha das primeiras letras. Gostava do acolhimento deles, sentia-me cativada por eles. “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Saint-Exupéry, 2010, p. 72).

Naquela época, já pesava em meus ombros a responsabilidade com aquelas crianças. Eu precisava aprender sobre o aprendizado dos meus alunos para garantir que passassem pelo processo de alfabetização sem traumas. Tentava com todas as forças diminuir as dificuldades nessa caminhada, mas não tinha ideia de que uma criança alfabetizada não era necessariamente uma criança letrada. Eu pensava em metodologias, buscava orientação com professores mais experientes. Muitas vezes isso ajudava, mas não resolia o meu problema.

Por outro lado, sempre gostei de desafios, e na educação não seria diferente. Na zona Rural, essa turma da segunda série do ensino fundamental, apesar de suas peculiaridades, era composta por alunos que queriam estar ali para novas aprendizagens. Como já disse no início, eles me faziam sentir importante desde a chegada à escola, sendo recebida com muito carinho. Comecei a refletir sobre a construção de uma nova didática, que exige do professor competência e o uso de técnicas e práticas. Nesse sentido, Candau afirma: “Na caminhada nesta direção, a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática” (2013, p. 16). É a

partir dessa união que posso corrigir, apontar e melhorar a minha prática pedagógica. Quero também destacar o trabalho coletivo, que considero de suma importância. Em minha prática, tive ajuda, e não posso deixar de mencionar uma colega pedagoga que trabalhava na secretaria da escola. Ela sempre me ajudava, tomando a leitura das minhas crianças. Percebendo que eu precisava de ajuda com aquela turma, se ofereceu para me ajudar nesta tarefa, e eu logo aceitei. Todos precisavam ser alfabetizados, e a inclusão que buscávamos não era apenas dos alunos com necessidades especiais, mas também daqueles que, mesmo estudando na mesma escola, ainda não se sentiam pertencentes a ela, como os alunos que vinham da Bolívia e tinham dupla nacionalidade.

Naquela época, eu já tinha um olhar mais observador e percebia que, mesmo estudando na mesma sala de aula, havia peculiaridades dessa turma que precisavam ser trabalhadas por mim. A socialização era uma delas. A inclusão, a língua portuguesa, o trabalho coletivo, a empatia e o respeito eram temas que forjavam em meu fazer pedagógico muitas possibilidades. Tentava, por meio de brincadeiras, diálogos e atividades coletivas, envolvê-los nas culturas diversas e nos conhecimentos que os colegas tinham para compartilhar.

Enfim, o ano letivo se encerrou e considerei que, naquele momento, não tinha conseguido alcançar por completo meus objetivos com aquele aluno com deficiência intelectual. Hoje, refletindo sobre a oportunidade que tive de trabalhar com ele, entendo que fiz o melhor que pude naquele momento. Vale destacar que a turma ficou muito feliz quando ele começou a ajudar a professora, tomando a lição dos colegas juntamente comigo. Foi fascinante observar a mudança em seu comportamento.

Segundo Larrosa (2014, p. 18), a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Essa perspectiva nos ajuda a compreender que as experiências significativas são aquelas que nos afetam profundamente, transformando-nos de maneiras sutis ou evidentes. No caso desse aluno, sua participação ativa e o apoio à professora não só modificaram sua percepção de si mesmo, mas também impactaram positivamente a dinâmica da sala de aula, demonstrando como as experiências podem agenciar mudança e crescimento.

Naquela época, apesar das salas de aula serem pequenas em relação às da cidade e não termos ventiladores suficientes para todas as salas ou ar-condicionado, e mesmo com a ausência de maiores recursos, podíamos ministrar as aulas com

maior tranquilidade, alfabetizar e letrar, visto ser menor o número de alunos em sala. Esse era um dos problemas da zona rural. Uma das coisas que aprendi na zona rural foi que, para termos alunos, precisávamos, no final do ano letivo, na época de matrícula, nos organizar e ir à casa de alguns alunos para fazer a matrícula. Tínhamos alunos que moravam na Bolívia, e nós íamos atrás deles também. Criava-se uma comitiva: o diretor da escola, professores e um responsável pela secretaria da escola. Algumas vezes contávamos com a ajuda de pais de alunos que conheciam bem o trajeto que iríamos percorrer na busca dos alunos. Tudo isso era para que as salas de aula não fossem fechadas em nossa escola; estávamos resguardando nossos empregos.

É triste lembrar que, quando salas de aulas são fechadas, os professores mais novos no concurso são convidados a assumir outra turma em outra escola na cidade ou colocados à disposição. Meu concurso era direcionado à zona rural, mas isso não impediu que eu voltasse para a cidade em 2014. Uma sala fechou, e fui convidada a voltar para a cidade. Nos quatro anos que estive na escola rural, trabalhava apenas 20 horas no período da manhã, porque optei por me dedicar aos estudos. Eu poderia ficar um período ou os dois na zona rural ou um período na rural e o outro na urbana, pois o percurso levava 20 minutos de casa para a escola. Mas, naquele momento, eu queria um tempo para mim, para meus estudos, para minha família, e foi isso que fiz durante os quatro anos que trabalhei lá.

Estando no interior ou na cidade, as responsabilidades não mudaram, eram as mesmas: alfabetizar crianças. O que mudava era a clientela, o quanto elas eram diferentes no tratar. Quando chegávamos de ônibus, elas vinham nos receber na porta do veículo, algumas vezes com flores que colhiam em seus quintais, gritando nosso nome, correndo ao nosso encontro, algumas nos abraçavam e até beijavam, outras queriam carregar nosso material. Algumas vezes, me perdia observando aquelas crianças na entrada da escola, no horário da merenda, no recreio e na saída escolar. Eles tinham várias necessidades que, de alguma forma, me impactavam no meu fazer pedagógico. Eu sabia por que tinha escolhido estar ali e me preocupava com o fato de que aquelas crianças precisavam de professores mais preparados para que não ficassem em desvantagem em relação aos alunos da cidade.

Também naquela ocasião, fui me conscientizando dos meus próprios erros e iniciei uma batalha para superar minhas necessidades, buscando na teoria, nas formações continuadas e contínuas, e com meus pares, resultados mais significativos.

Absorvi novos conhecimentos e fiz desses momentos uma oportunidade de reconstrução da minha prática. No livro "As Aventuras de Alice", há um trecho onde a lagarta e Alice se olham: "- Senhora, nesse momento...eu...enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então" (Lewis, 2002, p. 38). Neste parágrafo sobre a metamorfose da lagarta, me enxergo nas várias mudanças e percepções de minha prática. É a partir de minhas experiências que venho me constituindo, aprendendo a me tornar o que sou, um viajante do tempo, como na história do Pequeno Príncipe, sendo cativada a todo momento pelos encontros despertados pelas várias culturas, pelas novas histórias e sendo impactada a todo momento pela literatura.

Esses encontros e vivências me impactavam de várias maneiras. Algumas vezes me faziam mais forte quando eu conseguia entender que o aprendizado não dependia só de mim, mas de muitos outros fatores extracurriculares. No entanto, muitas vezes pensei em desistir diante dos problemas que surgiam em minha caminhada. Para Alves, Calsa e Moreli (2015), "são consideradas experiências significativas aquelas que deixaram marcas formativas; que provocaram alguma mudança na sua maneira de pensar ou agir." Assim, nasce a alfabetizadora reflexiva, que avalia o seu próprio fazer pedagógico, pautado nas experiências que deram certo, mas principalmente nas que de alguma forma não alcançaram o resultado esperado. Gonçalves (2000, p.104) ressalta que "quando os professores vivenciam situações profissionais desafiadoras, elas se tornam formativas, contribuindo para o desenvolvimento diferencial do sujeito como processo reflexivo, singular e autônomo". Os desafios enfrentados em sala de aula não são apenas obstáculos a serem superados, mas oportunidades de crescimento e aprendizado. Situações difíceis, quando problematizadas, estimulam os educadores a questionar suas práticas, buscar novas abordagens e desenvolver uma visão crítica e autônoma do trabalho.

Cada dificuldade enfrentada, cada erro e acerto, contribui para a construção de uma identidade profissional consciente.

Outro dia, voltei à escola da zona rural e soube que o aluno com deficiência intelectual interrompeu os estudos assim que eu saí da escola. Fiquei triste, pois enxergava nele um grande potencial, apesar de suas limitações. No refletir de uma borboleta, como na história de Peter Pan na Terra do Nunca, para quem voa, não há distâncias. Ele estava começando a sair do seu casulo, assim como eu saí, e com um pouco mais de tempo, ele voaria. Por outro lado, vou continuar compartilhando

algumas histórias de sucesso de minhas borboletas com vocês. Esta é uma história que eu considero de superação.

Segundo Placco e Souza (2006), narrar-se é reativar as experiências vividas. Estando eu novamente lotada em uma quarta série do ensino fundamental, encontrei crianças que já haviam sido alfabetizadas, mas não estavam letradas, pois ainda não conseguiam ler com fluência. Soares (2021) afirma que o letramento, a partir de sua função social, leva o educando a compreender e interpretar o uso da língua nas práticas sociais, no seu dia a dia. Em minha prática, constatei que aqueles alunos ainda não tinham se apropriado do letramento.

Dentre esses educandos, havia um aluno em especial que já estava com 16 anos, e isso nos preocupava. Precisávamos mudar a realidade daquele estudante. Portanto, iniciei alguns trabalhos com minhas crianças que visavam “desenrolar” a leitura e a escrita. De modo geral, sempre que inicio o ano letivo, tenho o cuidado de anotar em um caderno particular as características específicas de cada aluno: nome, idade, o que gostam de fazer, o que desejam ser na profissão, o que já sabem, se possuem livros em casa, de quais disciplinas gostam mais, por que estão na escola, se ajudam nas tarefas domésticas, nome dos pais, profissão, onde moram etc. Alguns desses questionamentos me ajudam a refletir sobre as estratégias de minha prática para aquela turma.

Depois de aplicar o questionário, constatei que naquele ano todos eram moradores da zona rural, e boa parte dos alunos ajudava em algum serviço doméstico, como colocar água para os animais, cuidar do irmão menor, cortar capim para o gado, tirar leite, ajudar a plantar sementes, dar ração para os porcos, dar milho para as galinhas, lavar louça, varrer o quintal, fazer café etc. Essas tarefas domésticas muitas vezes sobrecarregavam principalmente os meninos, pois eles eram os que mais se envolviam nesses trabalhos, visto que os pais, sem condição de pagar outro trabalhador para ajudar nas tarefas do campo, usavam a mão de obra das crianças bem cedo.

A turma, de modo geral, apresentava problemas pontuais, como dificuldade em interpretar textos e uma leitura ainda muito precária. Todos precisavam descobrir com eficiência o mundo letrado. Esses problemas prejudicavam os alunos nas diversas disciplinas, como matemática, história, geografia e ciências. Muitas vezes não entendiam questões de exercícios simples.

Percebia que uma das dificuldades das crianças em idade escolar era se

apropriar do letramento, que é a “submersão das crianças no mundo escrito, pois vivenciam momentos de leitura e de escrita, assim como também interagem com os mais variados gêneros textuais” (Soares, 2003, p.15). Essa dificuldade estava intimamente ligada às ausências escolares, pois muitos desses alunos faltavam à aula para poder ajudar em casa, e isso refletia em seu aproveitamento. Os pais usavam a mão de obra das crianças, sem perceber o quanto essas atitudes prejudicavam seu aproveitamento escolar e agravavam sua permanência em uma mesma série. Minha

atitude diante das faltas constantes observadas em minhas aulas era avisar a coordenação da escola e chamar os responsáveis para conversar sobre as faltas e a importância de os alunos continuarem seus estudos. Entre esses alunos, havia aqueles que ficavam retidos por causa das faltas e porque não alcançavam média para ser aprovados para a série seguinte.

No início de nossa prática, começamos a formar frases que tivessem ligação com a realidade deles, com palavras que usavam no dia a dia, frases que a comunidade local falava. Assim como Freire usou as palavras geradoras para alfabetizar adultos, eu também trabalhava com palavras geradoras que tivessem ligação com a realidade de meus educandos. “As palavras geradoras são o núcleo do Método Paulo Freire” (Brandão, 2005, p. 30).

Buscava palavras que fizessem parte de seu vocabulário e rotina. Trabalhamos com palavras como: roça, mato, sol, chapéu, calor, faca, enxada, terra, chuva, cebolinha, alface, batata doce, feira, escola, pai, mãe, irmãos, casa, café, ovo, leite, vaca, cavalo, galinha, pato, aluno, correr, carro, cela, rio, tomate, mandioca. Eu iniciava a aula indagando como foi o dia deles, o que fizeram, o que comeram, e assim surgiam as palavras, as frases, as orações e as histórias. Partia das palavras mais simples para as mais complexas. O professor deve ser um organizador: “Organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor” (Freire, 1983, p. 21). O dia a dia deles, além de ser significativo para eles, trazia para nós a base de nossas leituras, de nosso aprendizado. Sentia que eles, apesar das dificuldades, se sentiam felizes em falar de suas histórias.

Às vezes todos queriam falar ao mesmo tempo, e tínhamos que aprender a ouvir e esperar a vez para poder falar. Líamos palavras, formávamos frases e construímos histórias coletivamente. Arrumava a turma em formato de C, com as cadeiras voltadas para o quadro negro, e eu era a escrevente. Depois de um certo

tempo, surgiram novos escreventes entre os alunos. Iniciávamos a escrita criando um título para nossa história, e cada aluno ia complementando, dando sugestões dos próximos passos. As frases iam surgindo, e eles mesmos arrumavam o texto onde achavam pertinente.

Em outros momentos, fazíamos ditados individuais e em grupos de três alunos, onde cada grupo escolhia seu escrevente, mas todos participavam ativamente da atividade, dando sugestões diante de palavras que tinham dificuldades. Trabalhamos também com adivinhas e com lendas do folclore brasileiro. Eles gostavam de ler essas histórias e contavam suas próprias, ensinadas pelos pais. Naquela época, líamos as histórias de alguns cordéis. O tamanho dos livros e as rimas foram estimulantes para aguçar a curiosidade e a leitura desses alunos. Levei também um chapéu de couro, usado pelos cordelistas do Nordeste, e, quando os alunos iam ler, tinham que usar o chapéu. Para eles, o uso do chapéu na hora da leitura fazia toda a diferença. Os alunos eram desafiados a todo momento a se sentirem verdadeiros cordelistas, e assim tentávamos viver aqueles momentos fascinantes. Penso que uma experiência educativa prazerosa empodera o aluno a novas experiências que podem impulsionar uma experiência de qualidade.

Por outro lado, aquele ambiente rural, por si só, já alimentava em mim momentos ricos de aprendizagem. Estar ali era estimulante. Me sentia uma verdadeira borboleta, livre para criar, e o estímulo vinha da própria natureza ali presente. Planejava atividades em que o meio fosse uma interação entre os sujeitos, professor e aluno. Apoiada em uma prática que criava condições, momentos que desenvolvessem os valores, a cultura e os saberes do aluno.

Nossas atividades práticas explicavam a teoria encontrada nos livros. Eu os incentivava a descobertas. Chegava em sala e perguntava: "O ar existe?". Eles respondiam que sim, e eu contestava: "Prove que ele existe, traga um pouco para mim." Eles ficavam desorientados, então eu mostrava um balão e mandava alguém soprar, e o debate continuava. Eles gostavam dessas descobertas, nossas experiências iam além da sala de aula. Muitas vezes encerrávamos as aulas com a canção de alguma letra de música que eu levava para eles; primeiro líamos a letra da música e depois cantávamos.

Eles levavam para casa o que aprendiam e compartilhavam com seus familiares. Também tínhamos a nossa horta. Nas aulas de ciências, saímos da teoria e íamos para a prática, plantando sementes de cebolinha, tomate e até cenoura. Eles

amavam, porque tinham muitos conhecimentos para dividir coletivamente. Naquele momento, falavam sobre o que seus familiares estavam plantando ou colhendo, e o que tinham para comercializar. Em determinado momento, também começamos a fazer nossas colheitas, que serviam para ajudar na preparação da refeição da nossa merenda escolar.

Neste movimento, o letramento se entrelaçava com a própria vida dos estudantes. Íamos buscando em nossas experiências palavras novas, aumentando assim nosso vocabulário. Realizávamos leituras quase todos os dias. Fizemos duplas de leitura, onde um ajudava o outro. Depois de meses lendo poesias com meus alunos, entre elas as do livro "Eu Passarinho", do poeta Mário Quintana, chegamos à conclusão que:

Para quem passa apressado, um guindaste é só um guindaste. Uma máquina que ergue coisas, oras. Mas o que verá alguém que ousa quintanear esse momento? Um guindaste pode ser tudo, menos um guindaste. A poesia é assim: transforma a realidade e nos faz ver tudo de uma nova forma. Inclusive nós mesmos. (Quintana, 2009, p.33).

Partindo dessa descoberta, apresentamos à comunidade escolar a poesia e a literatura na visão e no sentir dos meus alunos. No final do ano letivo, realizamos um sarau de poesia com acompanhamento de violão. A comunidade escolar recebeu este evento com alegria, pois já percebiam que nossos alunos tinham evoluído em suas aprendizagens. Nossas leituras eram realizadas com a ajuda de um microfone, e, a cada dia, os alunos se apropriavam da difícil arte do letramento.

Com o passar das atividades, percebi que a literatura, a arte e a música fazem diferença no processo de apropriação do letramento. A literatura e a arte nos impulsionam a refletir e a avaliar práticas sociais que, de alguma forma, interferem em nossa vida. Observei que a música e a leitura dos cordéis com os alunos eram importantes porque retratavam muitas vezes a luta de um povo e suas dificuldades. Entendia naquele momento que os estudantes conseguiam compreender essas histórias contadas e ainda se enxergar nelas.

Como observa Greene (1995, p. 140), "a imaginação é a capacidade de olhar através das janelas do real". Os jogos de faz de conta, a percepção e a troca de ideias permitiam que os alunos tivessem repertórios e leituras de mundo; assim, também eram mais livres para imaginar, criar e escrever, o que enfim lhes proporcionava-lhes condições para experimentar novas possibilidades de atuação no mundo – como leitores, significadores, criadores, autores etc. Essa abordagem sensível e criativa

facilitava a conexão dos alunos com a alfabetização, enriquecendo seus processos de aprendizagem e suas compreensões do mundo.

A manifestação da arte se fazia presente em nossas aulas e no nosso desejo de aprender e significar, o que era notável. Também nos permitimos sentir a arte na apresentação do sarau, pois a arte nos envolveu por meio das poesias declamadas pelos alunos, provocando reflexões, silenciando os espectadores e causando questionamentos acerca da beleza das poesias declamadas e do encantamento que elas causaram. A música também nos contagiava e foi motivo de elogios.

Neste projeto, quando da apresentação do sarau, contamos com o acompanhamento de violão de um funcionário administrativo da secretaria escolar. Nossas apresentações ocorreram durante o ano letivo, e cada uma era um dia especial na escola, pois todos queriam ver nossos alunos lendo e declamando poesias. Naquele momento, as crianças já haviam encontrado o caminho da leitura. “[...] a criança deve se apropriar, aprendendo a associar significantes a significados (ler) e a representar significados com significantes (escrever)” (Soares, 2021, p. 43). Novos leitores haviam surgido. O aluno que nos preocupava foi muito elogiado, pois havia aprendido a ler. Os professores que trabalharam com ele me perguntaram como eu tinha conseguido ajudá-lo, e eu respondia: “Ele se ajudou”.

Conforme Greene (1995, p. 22), “quando, no entanto, uma pessoa escolhe ver-se no meio das coisas, como iniciante, aprendiz ou explorador, e tem imaginação para imaginar coisas novas surgindo, cada vez mais coisas começam a parecer possíveis”. Não que a minha prática e os meus estímulos não tivessem importância. Eu estava, consciente e propositadamente, proporcionando aos educandos os instrumentos que acreditava serem potencializadores de práticas de letramento. Apesar de todas as minhas inseguranças quanto o como alfabetizar, ou qual metodologia usar, hoje eu sei da importância do meu fazer profissional, e tenho ciência de que a vitória de meu aluno depende da profissional que está ali, do comprometimento com o aluno em questão, do meu esforço, da minha determinação, da minha dedicação e reflexão, enquanto profissional habilitada para essa função.

Porém, naquele momento, eu ainda tinha minhas dúvidas e acreditava que a metodologia só alcança o objetivo em conexão com a vontade do sujeito aprendente. Seguindo em frente, passei a acreditar mais no meu fazer profissional, e em segundo lugar, na força da atuação docente para impulsionar a voluntariedade dos estudantes. Hoje eu sei que o meu incentivo, que a minha mediação, foi fundamental para que nós

– eu e o estudante – alcançássemos o nosso objetivo. Não foi um desafio fácil, mas, eu alfabetizadora estou sempre pronta a novos desafios; é isso que me atrai na educação: é a possibilidade de vencer esses desafios. Isto é o que me fortalece na profissão.

“Todo esse processo de busca e descobertas nos desvela o processo educativo, a educação como um ato de conhecimento, que nunca se esgota, que é permanente e vital” (Freire, 1999, p. 54). Ainda no caso do referido aluno – visto pela escola com muitas dificuldades – passei a pensar em metodologias específicas para ele. Assim como a palavra geradora, pensada por Freire, pensei em alguém que pudesse estimular, além de mim, a busca pelo conhecimento. Os pares fazem isso muito bem. A partir daquele momento, eu estimulava os alunos a fazerem a leitura em dupla. Sempre havia alguém para ajudá-lo nas leituras, e ele foi se esforçando e ganhando confiança. Saber o que o nosso aluno necessita e como ele aprende é essencial, mas entendo também que é preciso aprendermos a nos apropriar do saber fazer. Sempre tive dificuldade em saber fazer.

Ainda sobre a minha prática, fico me questionando quantos alunos eu não consegui ajudar, pois eu mesma precisava de ajuda. Refletir sobre minha prática me reconstrói porque acredito que posso melhorar mais no que não construí. Nesta minha caminhada, encontrei muitas crianças que foram alfabetizadas, mas não faziam ideia do que estavam lendo. Isso sempre me preocupava porque queria ver aquelas crianças sendo autônomas, construindo seus próprios conhecimentos, livres para voar através da leitura e da escrita. Entender e fazer uso dessa leitura socialmente faz toda a diferença na vida da criança, do jovem, do cidadão. Isso precisa ser uma preocupação dos professores em geral, mas particularmente do professor que se propõe a alfabetizar, pois:

[..] a alfabetização é mais que o simples domínio de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. [...] . Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. (Freire, 1991, p.72).

No que diz respeito a essa perspectiva de um aluno autônomo, é preciso termos claro que tratamos com um ser pensante, que constrói seus próprios conhecimentos. Porém, muitas vezes, segundo Ferreiro, “enxergamos as crianças num resumo de um conjunto de sentidos; olhos, ouvidos, mão que maneja um

instrumento, e garganta que emite ruídos" (1985, p. 14). Então, acredito que o primeiro passo para se iniciar o processo de ensino e aprendizagem das primeiras letras é acreditar que os estudantes são capazes.

Pensando nesse processo de ensino e aprendizagem, lembrei-me de um momento de formação quando trabalhava na zona rural e participei do projeto "Escola Intercultural de Fronteira", que ocorreu na fronteira do Brasil-Bolívia. Esse projeto tinha como objetivo oportunizar novas metodologias de aprendizagem com vistas a uma prática intercultural bilíngue. Foram realizadas visitas nas escolas de fronteira e trocas culturais importantes aconteceram. Essas trocas foram fundamentais porque recebemos diariamente alunos que moram na Bolívia, mas estudam no Brasil, e também há casos de educandos que residem no Brasil e estudam na Bolívia. Saber como as práticas são realizadas lá nos deu um novo direcionamento no modo de acolher, tratar e enxergar nossos alunos e nos incentivou a ações e intervenções pedagógicas necessárias naquele momento.

Um dos desafios enfrentados por nós, professores de regiões de fronteira, é o desafio da língua. Atuar pedagogicamente a partir da língua foi um desafio que esse programa nos mostrou as várias possibilidades culturais a que estamos sujeitos. Muitas vezes, deixamos passar vivências que nos constituem, e naquele momento tivemos acesso a novos conhecimentos que nos ajudaram a entender melhor as particularidades que envolviam a aprendizagem de nossos estudantes. Participamos das atividades realizadas nas escolas da Bolívia e, em contrapartida, os professores das escolas da Bolívia (Puerto Quijarro) também estiveram conosco na Escola "Eutrópia", em Corumbá, MS, realizando visitas, dialogando, trocando experiências e participando das atividades propostas pelo programa. Foi uma ação de integração onde a língua materna de cada país não impediu que nos entendêssemos e construíssemos uma interculturalidade que Fleuri explica como:

Um conjunto de propostas de convivências democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, "fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes a gentes e seus respectivos contextos" (2005, p. 46).

A formação indicada acima contou com a parceria da UFMS, e o módulo relacionado a tecnologia foi realizado nas dependências do CPAN. A distribuição dos módulos aconteceu da seguinte maneira: no primeiro módulo tivemos aulas de noções básicas de informática, programas de Word, internet e vídeos. O segundo módulo

abordou o estudo sobre interculturalidade, conceitos e instrumentalização para o desenvolvimento de ensino via projetos de aprendizagem. Participamos de aulas práticas nas duas escolas e vivemos a realidade da educação nos dois países envolvidos. O terceiro e último módulo orientou a produção do documentário, que visava registrar a experiência de professores brasileiros e bolivianos nas escolas fronteiriças. Refletir sobre a diversidade na educação encontrada nas duas cidades de fronteira fortaleceu nossa prática. O programa foi finalizado com a produção de um documentário em vídeo e a publicação de um livro bilíngue sobre o programa Escola Intercultural de Fronteira: Brasil / Bolívia. Essa experiência formativa me fez entender que temos muito o que aprender, principalmente com nossos alunos.

A formação se constitui no dia a dia, nas experiências múltiplas, mas, de forma mais técnica, participei de cursos livres e formações continuadas. Em 2008, participei do curso de Atualização – Educação Infantil, no período de 15/03 a 12/07, com duração de 200 horas, aplicado pela OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar). Em 2011, no período de 24/05 a 03/06, participei do curso de Recursos Tecnológicos no Planejamento Didático realizado pela SEMED, em Corumbá-MS. Em 2012, participei do curso Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC – Proinfo / MEC, no período de 15/08 a 20/12, com carga horária de 100 horas, realizado pela SEMED/NTEC (Núcleo de Tecnologia Educacional de Corumbá). Em 2014, participei como cursista da ação de extensão Pró-Letramento Formação de Professores em Matemática da Universidade de Brasília, no período de 10/03 a 10/12, com duração de 120 horas. Em 2015, participei do 26º Encontro Estadual de Educação realizado pela OMEB/BR/MS, “Crie e Recrie - Percepções e Ações”, no período de 4 a 6 de junho, em Campo Grande/MS. Em 2017, nos dias 19/08, 16/09, 21/10, 04/11 e 18/11, participei do Encontro Saberes em Ação/Reflexão na Educação Infantil realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS. Ainda em 2017, participei do Programa de Cursos promovidos pela Editora Positivo - Sistema de Ensino Aprende Brasil, com carga horária de 60 horas na área de Educação Infantil.

Durante o período de 20 de outubro de 2017 a 30 de julho de 2018, com carga horária de 116 horas, participei do Curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, oferecido pela SED (Secretaria de Estado de Educação). No período de 01/06 a 31/12 de 2019, participei da Formação Continuada de Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, em Corumbá, com carga horária de 80 horas. Em 2019, continuei meus estudos pelo CPAN, como aluna especial,

cursando a disciplina 20144043 - Tópicos Especiais: Estudos Aprofundados Pessoas com Deficiência e a Construção de Direitos, com carga horária de 60 horas. Também em 2019, no período de 14/02 a 27/06, participei do curso de extensão “Movimento e Música na Educação Infantil”, promovido pelo CPAN.

Em 2020, continuei em busca de conhecimentos e, novamente como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Curso de Mestrado, cursei a disciplina 20244038 - Tópicos Especiais: Desafios Contemporâneos da Educação Frente à Diversidade. No dia 9 de julho de 2022, participei da palestra “As Abordagens de Ensino e suas Diferentes Epistemologias: a Recorrência das Críticas Exógenas e a Necessidade da Crítica Imanente”, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal, em Corumbá/MS.

Nos dias 25 a 28 de agosto de 2022, participei do 28º Congresso Estadual Professora Elaine de Sá – Esperançar e Reconstruir a Educação Pública, realizado em Três Lagoas/MS, pela FETEMS (Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul). No dia 17 de novembro de 2022, participei do Seminário Consciência Negra – Não há Democracia sem Igualdade Racial, realizado pelo sindicato dos professores de Corumbá-MS. No dia 03 de junho de 2023, participei da mesa “Diálogos Desobedientes Sobre Pesquisa, Educação e Diferenças”, também realizado pelo CPAN. Em agosto, nos dias 16, 17 e 18 de 2023, participei do VI CONBALF - Alfabetização e Democracia: Direito à Leitura e à Escrita, realizado em Belém-PA, na UFPa. Em outubro, no período de 17 e 18, participei da Conferência Nacional Extraordinária de Educação em Mato Grosso do Sul - CONAEE 2024 / Intermunicipal 2. Nos dias 13 e 14 de novembro deste ano, participei da Conferência Nacional Extraordinária de Educação em Mato Grosso do Sul - CONAEE 2024 / Etapa Estadual, em Campo Grande/MS, organizada pela SED (Secretaria de Estado de Educação), juntamente com a FEEMS (Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul), realizada nas dependências da UFMS. Ainda, em novembro de 2022, iniciei o curso de pós graduação em Serviço de Atendimento Educacional em ambiente Hospitalar e Domiciliar, pela UFMS e conclui em novembro de 2023, sempre em busca de uma formação mais abrangente.

Dos programas de formação mais extensos que participei, acredito ser relevante falar um pouco do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que foi oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, articulado com o governo federal e os municípios. Foi uma formação importante

porque discutimos em conjunto nossas necessidades enquanto alfabetizadores e, naquele momento, tínhamos clareza de que precisávamos debater nossas práticas para melhorar a aprendizagem dos educandos acerca da alfabetização e do letramento.

Essa formação se tornou um desafio para nós, professores, pois era desgastante trabalhar o dia inteiro. Quando chegava sexta-feira, final da tarde, após a última aula, a vontade que tínhamos era de ficar em casa. No início, os encontros para estudo eram realizados às sextas-feiras à noite e aos sábados de manhã e à tarde. Após algumas reclamações, esse horário foi modificado, pois a coordenação do curso observou que os cursistas estavam se sentindo cansados e optaram por deixar o curso apenas na sexta à noite e pela manhã aos sábados.

O programa também proporcionava aos integrantes uma bolsa de estudos no valor de R\$ 200,00, que era para comprar o material para construção de nossos materiais pedagógicos. Algumas escolas também receberam uma caixa com literatura infantil. A nova proposta pedagógica apontada por esse programa era o trabalho com a sequência didática. Apreciamos as leituras deleite e sua importância, fizemos muitas leituras e participamos de algumas atividades diferenciadas.

Eram realizadas leituras e apresentações das histórias lidas pelos cursistas. Cada grupo fazia a apresentação de sua literatura de forma independente e criativa, o que nos dava a oportunidade de aprender uns com os outros. Começamos a valorizar mais a importância da leitura deleite para nossos alunos. Com a proposta apresentada pelo programa, comecei a entender que precisava ler mais e compreender a teoria para entender minha prática e meus resultados, que nem sempre eram os esperados. Só o meu esforço pessoal não era suficiente; precisava fazer um curso de pós-graduação, dedicar-me mais à pesquisa, participar de formações em serviço e fazer cursos livres de tecnologia. Tudo isso era necessário, e como afirma Nóvoa: “[...] sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação” (1998, p. 24). Minha formação profissional sempre foi uma preocupação constante. Como professora, queria que todos os meus alunos saíssem lendo, “saíssem voando” como na história de Peter Pan, onde vivem várias experiências. No meu caso, meu “pozinho mágico” são minhas histórias de vida, experiências com música, poesia e leitura, que de alguma forma me auxiliam na busca de uma prática formativa.

Naquele momento, eu tinha a prática, mas me faltava a apropriação do conhecimento científico para refletir a partir de hipóteses construídas sobre minhas experiências formativas. Então, continuei em busca de formação e de conhecimentos científicos para reelaborar meus aprendizados. Neste sentido, Pimenta afirma: “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (2002, p.26). Narrar minha caminhada, refletindo sobre meus percursos como professora alfabetizadora, me oportuniza avaliar minhas práticas e vivências, e essas experiências são oportunidades de fazermos e vivermos o novo a partir do que já conhecemos.

Sempre desejei que meus alunos tivessem mais oportunidades e vontade de continuar os estudos. Tinha consciência de que parte desse desejo dependia do meu estímulo, cuidado e preparo. Contudo, revisitando as memórias daquela época, percebo uma lacuna em relação às teorizações sobre a formação estética e seu impacto na aprendizagem no desenvolvimento, o que me motiva a querer aprender mais para agregar outros conhecimentos ao meu fazer pedagógico. Percebi que, a despeito de ter vivido experiências sensíveis na minha vida, não tinha uma formação mais precisa; por exemplo, eu tinha o contato espontâneo com a música e a utilizava como estratégia, sem toda a potencialidade que eu precisava ter para mobilizá-la para a formação humana integral. Nóvoa (2010) esclarece a importância do adulto repensar e fazer uma retrospectiva sobre sua formação antes de pensar na formação do outro. Refletir sobre minha prática e os conhecimentos que estruturam meu fazer pedagógico é uma oportunidade de potencializar conhecimentos e experiências que têm qualidade estética e são necessários à nossa formação profissional. Então, fico me questionando quantos alunos permaneceram em seus casulos e eu não consegui ajudar, pois eu mesma precisava de ajuda. Refletir sobre minha prática me reconstrói porque acredito que posso melhorar mais acerca do que não construí mesmo me esforçando.

Rememorando alguns momentos de minha prática, sempre gostei de fazer leitura de poesias com os alunos. Primeiro, porque gosto muito de poesia; depois, porque percebi que os alunos gostavam dos textos e da linguagem. Desde que aprendi a ler, sempre acreditei que ler, ouvir música, ouvir histórias, cantar, pintar, dançar e criar faziam parte da constituição do ser feliz. Assim como Sininho da história de Peter Pan tinha seu pó mágico, essas diversas vivências de linguagens se

constituíam em meu pó mágico. A criança que está em processo de alfabetização precisa querer aprender, pois no processo de alfabetização não existe fórmula mágica; existe comprometimento com o aluno e com aquilo que acreditamos.

Na nossa concepção, o educando precisa estar bem em todos os sentidos antes da apropriação dos processos de aprendizagem: bem alimentado, cuidado, feliz, descansado e tendo uma noite de sono tranquila. Nem sempre podemos constatar isso ao longo de nossa jornada. Muitos iam para a escola com fome, sujos, tristes, chorando e com medo. Ficavam muitas vezes conosco por meio de ameaças dos responsáveis. Isso muitas vezes é um entrave maior na busca da aprendizagem. Como afirma Soares (2021), para que o aluno domine a leitura e a escrita é necessário que ele tenha se apropriado dos alicerces da habilidade da escrita e da leitura.

Sempre desejei fazer o meu trabalho da melhor maneira possível, considerando que do meu fazer dependia a formação do cidadão. Por isso, enxergava a necessidade de executar um trabalho com maior qualidade. Mas, como alfabetizadora em formação, vejo que ainda há muito o que fazer, pesquisar e aprender. Ao longo de minha docência, venho me tornando uma incentivadora de sonhos, mesmo dando passos diferentes, como diriam minhas orientadoras: três passos para frente e dois para trás. Vários desafios surgem e muitos questionamentos sobre o meu fazer pedagógico.

Estas preocupações acerca de minha constituição enquanto sujeito de minhas práticas sempre me fizeram questionar até que ponto a minha formação me respaldava para a função de alfabetizar. Não basta querer ser um professor alfabetizador; é necessária uma formação mais completa em todos os sentidos. Rememorar esses ciclos de vivências que marcam uma vida penso ser estruturado a partir de experiências formativas que se iniciam no seio familiar e se compactam estruturando o alicerce do presente e futuro.

Isso vem inquietar nossas reflexões quando pensamos na formação que desejamos e a que está em fase de construção. Será que qualquer sopro poderá destruir essa casa, como na fábula dos três porquinhos, escrita por Joseph Jacobs (1853), por isso, a necessidade de se ter solidez em relação à formação, ao conhecimento e às práticas pedagógicas. Uma das minhas inquietações sempre foi promover uma educação integral e criativa, em detrimento de uma escola reprodutivista, com padrões rigorosos que dissociam as questões teóricas da prática. Porém, apesar de não ter conhecimento teórico, trabalhava este aspecto da educação

de forma intuitiva, principalmente com a linguagem musical.

Aregar a música como extensão de minha prática no decorrer de minha trajetória tem sido um marco importante. Consigo compreender a dimensão musical no desenvolvimento do trabalho com as crianças, pois hoje entendo melhor o quanto a música pode impactar esteticamente, mobilizando sentidos importantes que ajudam a criança a fazer conexões internas capazes de despertar o gosto por uma obra musical, sensibilizando os processos de aprendizagem tão importantes nessa fase de desenvolvimento de alfabetização.

Gosto de alfabetizar por meio das letras de músicas, cantando, vibrando e reconhecendo que a música só faz sentido quando ela consegue despertar no ouvinte sentimentos singulares. Por isso, nos saraus, minha preocupação era que meu aluno saísse lendo, e eu sofria quando não conseguia alcançar esse objetivo. Mas, sempre procurava uma justificativa que acalmasse a minha frustração. O tempo de horatatividade nunca foi suficiente para planejar, estudar e dialogar sobre erros e acertos com meus colegas. Tínhamos que mostrar nosso caderno de planejamento para a coordenação, corrigir o caderno das crianças e mandar atividades. Algumas vezes, precisávamos conversar e atender aos pais. Era uma correria, fora o lançamento no sistema de internet que muitas vezes não funcionava. Então, tínhamos que fazer à mão o diário. Eram muitas prerrogativas do professor, e eu sempre levava trabalho para casa, ouvindo muitas vezes de meu marido: “você paga para trabalhar”. E, como afirma Arroyo:

Somos, não apenas exercemos a função docente. [...] Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (2000, p. 27).

Minha vontade era que os alunos da zona rural vivessem experiências tão significativas quanto as que eu vivi. A única alternativa naquele momento era investir em materiais pedagógicos próprios. Por isso, sempre tive o hábito de comprar livros para mim e meus alunos: livros de histórias, joguinhos, CDs de música, revistas em quadrinhos, para que eu pudesse usá-los no momento oportuno. Sempre tive meu material de trabalho individual: meu notebook, minha caixinha de som, meu violão, meus instrumentos musicais, que fui adquirindo ao longo de minha jornada como

professora. Nunca esperei pela instituição escolar. Também construí muitos dos meus joguinhos artesanalmente, mas sempre cobrei da gestão escolar que tivéssemos materiais para uso coletivo.

No início do ano letivo, pedíamos aos gestores escolares materiais para decorar as salas, objetivando criar um ambiente acolhedor, descontraído, menos sério, para receber as crianças em salas alegres e decoradas. Sempre achei importante fazer da escola um lugar diferente da nossa casa, um lugar acolhedor que fosse agradável estar.

Nunca esqueci da necessidade de uma biblioteca, mas não tínhamos uma. Porém, tínhamos uma sala de tecnologia, ainda que precária, com apenas oito computadores, que às vezes apresentavam problemas técnicos. Muitas vezes, dividíamos a turma para ir à sala de computação ou as crianças se sentavam em duplas ou trios para realizar atividades em um mesmo computador. Também tínhamos uma horta, onde cada série era responsável pelo cultivo de sua hortaliça. A escola não tinha brinquedos, jogos ou livros de literatura, mas tínhamos a vontade de fazer. A falta de materiais pedagógicos era constantemente cobrada, pois precisávamos de material para trabalhar. Apenas o giz e o quadro-negro não nos trariam o resultado que desejávamos para nossos alunos. Sempre partíamos dos conhecimentos que os alunos já possuíam para construirmos, juntos, novos conhecimentos.

Os projetos que desenvolvi na escola foram planejados para envolver processos educativos que promovem o desenvolvimento humano e a sensibilização. A alfabetização dos alunos foi uma preocupação constante, mas sempre procurei ir além da mera decodificação do código escrito. Meu objetivo era promover uma escrita e leitura que despertassem o interesse das crianças de forma significativa e poética, reconhecendo a importância das artes na formação integral do aluno. Esse processo educacional abrange mais do que ensinar a ler e escrever; envolve a formação humanística, tanto individual quanto coletiva.

Desde o início da minha atuação em sala de aula, percebi a necessidade de uma formação que preparasse os alunos para a vida. Nesse sentido, compartilho a visão de Paulo Freire sobre a humanização: “o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (Freire, 2006, p. 99). Assim como Freire acreditava na importância de romper com essas amarras, eu também acredito que é fundamental

trabalhar para superar as barreiras que limitam a educação e o desenvolvimento humano.

3.1 A pandemia e os desafios da professora alfabetizadora

Falando sobre a vida, em 2020 fomos assombrados pela pandemia da COVID- 19, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Diante disso, enfrentamos o desafio de realizar aulas remotamente. No dia 17 de março, as portas das escolas foram fechadas, inicialmente por um decreto de 15 dias de paralisação. No segundo semestre, a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) contratou o programa 'Tagnos' para que as atividades construídas pelos professores fossem alimentadas no sistema tecnológico e repassadas aos alunos pela internet. Porém, isto foi um grande engano, pois muitas dificuldades surgiram. Parte dos alunos não tinha acesso à internet, muitas famílias não tinham condição de manter a internet e possuíam apenas um celular, que muitas vezes ficava com o responsável do aluno. Logo, os alunos tinham pouco ou nenhum acesso às atividades postadas no programa da SEMED. Naquele ano, apesar de termos uma sala de tecnologia, a maioria dos computadores não funcionavam, a rede de internet era irregular, era visível que não estávamos preparados para esse momento tão desafiador.

Nós, professores, inclusive eu, não recebemos orientações ou formações que nos ajudassem neste primeiro momento. Não conhecíamos nossos alunos, tínhamos apenas uma lista de chamada com os nomes. Não havia como avaliar se a atividade construída estava de acordo com suas habilidades e conhecimentos, pois os pais pegavam as atividades a cada 15 dias e as devolviam realizadas. Na maioria das vezes, era perceptível que não era a criança que realizava as tarefas. Não tínhamos como acompanhar o desenvolvimento intelectual dos alunos, pois as atividades foram pensadas coletivamente. Mas, avaliando esse percurso pandêmico vivido com meus alunos, consigo perceber que as crianças que se encontravam em situação social mais vulnerável foram as mais prejudicadas em seus processos de aquisição de conhecimento. Essas não tiveram acesso a recursos diversos, a recursos tecnológicos importantes para desenvolver algumas de suas aprendizagens e habilidades relacionadas a alfabetização e ao letramento.

Realizávamos uma frequência em relação a quem pegava as atividades e quem devolvia as tarefas. Muitas atividades eram devolvidas incompletas ou sem

fazer. Eu, como professora alfabetizadora, me senti incapaz de realizar meu trabalho de forma eficaz e prazerosa. Sentia-me sem forças, e o pouco que podia fazer era pedir aos pais que não desanimassem, pois contávamos com a ajuda deles para realizar nosso trabalho; eles eram a ponte entre nós e os alunos.

Cada professor partiu de seus conhecimentos individuais para adequar suas classes a esse novo e difícil momento. O esforço era grande para estabelecer um diálogo com a família e, consequentemente, com o aluno matriculado. Foram criados grupos de WhatsApp pelos professores para identificar as crianças e mandar atividades pelo aplicativo. Foi um processo de recomeço, de não entender o que estava acontecendo, e para as crianças que estavam iniciando sua vida estudantil, foi um desastre.

O ano de 2020 foi longo e assustador. Não podíamos ficar perto dos colegas. Os professores recebiam os pais dos alunos em suas salas, que deveriam estar com as janelas abertas. Usávamos máscaras de proteção facial e álcool para higienização das mãos, procedimentos obrigatórios e necessários. Não tínhamos muita interação uns com os outros e conversávamos muito pouco.

As salas eram abertas e, no primeiro momento, tínhamos medo de levar a doença para dentro de nossos lares. Mesmo com todos os cuidados, perdemos alguns colegas de trabalho e os prejuízos foram grandes tanto formais quanto emocionais.

Alguns professores se afastaram quase o ano todo por causa da idade avançada ou problemas de saúde, amparados pela lei. Sempre que alguém era infectado, ficávamos assustados. Tivemos que lutar muito por nossas vidas e por nosso trabalho. Muitas crianças abandonaram a escola. Em 2021, quando já tínhamos uma ideia do que estávamos enfrentando, fomos instigados a fazer a busca ativa dos alunos matriculados, mas que não vinham buscar as atividades.

Essa busca ativa acontecia por meio do WhatsApp e, algumas vezes, íamos à casa da criança. Algumas crianças perderam seus responsáveis para a doença e só tomávamos conhecimento da realidade quando íamos levar a atividade e perguntar por que o aluno não estava buscando. Neste segundo ano de pandemia, os pais tiveram a opção de mandar ou não seus filhos para o atendimento presencial. Também neste ano tivemos o aumento da evasão escolar por problemas diversos, como falta de aparelho celular para acessar as atividades on-line, dificuldades financeiras encontrada pelos responsáveis pelos alunos, morte de familiares, e separações de cônjuges.

No ano de 2021, contamos com a descoberta da vacina, e isso foi essencial para que nós professores e alunos depois de vacinados voltássemos mais confiantes a nossa sala de aula. Eu iniciei o ano letivo de 2021 observando a lista de alunos que foi entregue pela coordenação. Era uma turma de 24 alunos da primeira série. Depois de conhecer primeiramente os responsáveis pelos alunos, fui informada de que eu tinha dois alunos com necessidades especiais: um com autismo e outro sem laudo, mas que já eram alunos da escola. Portanto, os coordenadores pedagógicos sabiam do comprometimento desses alunos. Minha primeira atitude foi pedir ajuda aos pais, pois eram eles que passavam a maior parte do tempo com os estudantes.

A escola era detetizada toda vez que aparecia algum caso de contaminação e quem tivesse contato com aquela pessoa também era orientada que fizesse exame antes que retornasse a escola. A escola precisava ser ventiladas, as portas e janelas das salas de aula eram mantidas abertas sempre. A sala era constituída da seguinte maneira: no máximo dez alunos por turma. Se houvesse mais pais interessados que os filhos participassem, dividíamos a turma, e uma parte tinha aula na segunda e quarta, enquanto a outra parte tinha aula na terça e quinta. A sexta-feira foi destinada ao planejamento das aulas e atividades. Eu tive 15 alunos presencialmente; os restantes optaram por continuar buscando e entregando as atividades posteriormente. Os alunos que optaram por voltar às aulas presenciais tiveram um avanço significativo, porque eu tinha mais tempo para trabalhar com eles. Iniciei construindo um alfabeto móvel para todos os alunos. Assim que começamos as atividades, pedi a eles tampas de garrafas descartáveis, e eles trouxeram.

Em seguida, copiei da internet um silabário para cada criança, plastifiquei e coloquei o nome de cada aluno. Durante esse período, me dividi entre montar atividades que os alunos pudessem realizar sem a presença da professora para orientá-los. Confeccionei jogos que eles levavam para casa, e a instrução era brincar com os pais. Também mandava como tarefa a leitura de livros de literatura da escola e pequenos textos que os pais deviam ler para seus filhos. No retorno, as crianças tinham que contar a história ouvida para todos. Eles gostavam dessa atividade e, às vezes, liam mais de um livro no final de semana.

Sempre pedi a ajuda dos pais, e sinto que isso fez a diferença no aprendizado dos meus alunos. Os pais foram essenciais em todo esse processo doloroso. Não estava sendo fácil enfrentar essa pandemia, mas, apesar dos obstáculos, eu queria muito que a estada dos alunos na sala de aula tivesse resultados positivos.

O que me ajudou nesta caminhada foi que, em março deste ano, iniciei um curso de pós-graduação lato sensu em Alfabetização e Letramento. Foi a única formação específica que tive acesso durante o período pandêmico. A formação foi online, mas positiva, pois aprendemos a usar alguns dispositivos necessários ao nosso fazer pedagógico. No decorrer do curso, os professores tinham a oportunidade de compartilhar suas experiências, preocupações e estratégias aplicadas em sala de aula, e esses aprendizados fortaleceram nossa prática. Foi um ano de muito aprendizado, onde a UFMS se fez presente, nos ajudando com uma formação contínua e necessária. A disciplina de matemática foi realizada presencialmente. Aprendemos a construir alguns jogos, e, neste momento, a pandemia já estava mais controlada, e nos sentíamos mais seguros.

Apesar da pandemia, ainda naquele ano consegui um resultado surpreendente com meus 10 alunos. Precisava falar mais alto para que todos ouvissem, e o uso das máscaras abafava a voz. Também havia o distanciamento; o professor não podia se aproximar tanto do aluno. Mesmo com todas essas dificuldades, conseguimos observar o progresso dos alunos. Desses alunos, apenas 3 saíram lendo fluentemente. Isso me abalou, mas sei que todos, inclusive eu, passamos por muitas experiências na pandemia que, de alguma forma, transformaram nossa visão sobre a educação. Apesar de não ser uma defensora do ensino on-line acredito que foi a melhor opção naquele momento para alguns, pois para quem tinha acesso a rede da internet, naquele momento podia realizar as várias atividades lançadas no programa do Tagos oferecidas pelas escolas municipais e participar jogando os jogos de formação de palavras e matemática proposta pela professora alfabetizadora. Penso que apesar de todas as perdas pudemos naquele momento enxergar um maior comprometimento da família em relação ao aprendizado das crianças e uma valorização do profissional da educação.

Pessoalmente, continuo insistindo na necessidade de uma formação mais completa. Como aponta Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, livre criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Essa perspectiva reforça a importância de um desenvolvimento que vá além do técnico, promovendo uma integração entre a identidade pessoal e a profissional.

3.2 A experiência do mestrado

A preparação para a entrada no Mestrado se inicia bem antes de se passar pelas provas avaliativas exigidas pelo curso. Começa com a vontade de ter uma preparação mais avançada e diferenciada, de querer se apropriar de novos conhecimentos que acreditamos que só o mestrado pode oferecer. É um caminho de difícil acesso, onde poucos têm o privilégio de conseguir entrar e passar por essa formação. Eu demorei seis anos para conseguir passar pelo crivo, entrar e trilhar.

Minha entrada no mestrado ocorreu no ano de 2022. O Mestrado é um curso que requer muita dedicação do aluno e, ao mesmo tempo, exige estar aberto a novas abordagens, conceitos e problematizações, entendendo que o professor(a) é aprendente o tempo todo. Quanto mais ele se apropria do conhecimento, mais ele tem propriedade para desenvolver sua prática.

Penso que foi na hora certa, pois acredito que amadureci profissionalmente. O estudo neste momento foi de suma importância, especialmente após o impacto que a pandemia deixou em nossas vidas. Era essa formação mais abrangente que eu sempre desejei, e encontrei no curso de mestrado um desafio, talvez até uma fuga para não pensar nas perdas pessoais que tivemos durante o período pandêmico.

A pesquisa estimulou novos sentidos na professora alfabetizadora. Na verdade, o “ser” pesquisadora foi um divisor de águas, mostrando a mim que não basta querer que nossos alunos aprendam; são necessários vários conhecimentos teóricos e *in locus*. Sim, não foi fácil passar pela experiência do Mestrado. Senti-me uma criança em fase de alfabetização, insegura, que precisava do olhar sensível das professoras para que eu não desistisse no meio do caminho. Quando o fardo se tornou mais pesado, com muitos livros e artigos que eu precisava ler e saber interpretar, me faltava a vivência da leitura, o refletir da teoria. Vivenciava sentimentos confusos e desencontrados, uma vontade muito grande de aprender e um desânimo muitas vezes por não conhecer o processo ao qual estava submetida. A falta de domínio das leituras me constrangia; eu apresentava dificuldades para narrar e escrever minha própria história, e até para lembrar de episódios específicos. Apesar de conhecer todos os caminhos dessa narrativa, muitas vezes me faltavam palavras, e meu vocabulário era pobre para narrar o que eu queria escrever.

Quando iniciei meus estudos, tive muitas dificuldades, primeiro porque não tinha a apropriação da teoria. O pré-projeto precisava ser modificado, e muitas coisas

precisaram ser feitas. Outros teóricos precisavam embasar minha pesquisa; em outras palavras, precisei iniciar do zero. Eu me sentia perdida, num movimento intenso entre a vontade de aprender e fazer, mas sem saber como. Fui contemplada com uma orientadora e uma coorientadora que me instigavam a novas conquistas do conhecimento, desafiando-me a buscar meu eu identitário.

Naquele momento, me vieram à mente os desenhos de meus alunos, e eu me via perguntando a eles muitas vezes o que era aquele desenho, pois eu não conseguia interpretar. Quanta dificuldade temos enquanto alunos! O professor precisa estar atento a essas peculiaridades que fazem toda a diferença na vida escolar do aluno. Eu me reconhecia assim, uma aluna em fase de alfabetização, aprendendo o caminho da escrita. Cheguei a pedir à professora: “Me olhe, me trate como uma aluna em fase de alfabetização”. Queria que ela entendesse que eu estava sofrendo; acho que ela entendeu, mas nunca perguntei.

Eu precisava vencer meus medos. Como Placco e Souza (2006, p. 36) afirmam, “essas histórias contêm pistas importantes, em seus embates e oportunidades, do que fazemos agora, do que nos motiva ou paralisa, das condições com que nos deparamos”. No entanto, como iniciar a narrativa dessa história e me apropriar do conhecimento e do mundo letrado das ciências? Muitas vezes, eu me sentia defasada em relação aos conhecimentos esperados de um mestrando. Era assim que eu pensava.

Como vencer tantos desafios? Sofri bastante, mas elas também sofreram. Eu, uma lagarta querendo virar borboleta; uma puxando para um lado e a outra para o outro; ainda presa em meu casulo, e lá fora tantos conhecimentos à minha espera. Elas preocupadas, eu angustiada. Foi um caminho de crescimento que me trouxe muito aprendizado a partir do momento em que consegui vencer meus receios e minhas transformações tiveram início, tornando-se uma constante.

Entrei no curso de Mestrado com uma perspectiva; eu tinha uma expectativa de falar do outro e, repentinamente, me vi falando em primeira pessoa. Esse outro se transformou em mim mesma, com todas as minhas limitações e nuances. Logo, minha orientadora e a coorientadora perceberam a necessidade de uma narrativa que despissem a professora alfabetizadora de todas as suas crenças e que buscassem novos caminhos. Queriam ver meu crescimento enquanto autora de minha própria história e acreditaram no meu potencial de trazer para a pesquisa minha vivência. Nesse ponto,

decidimos encabeçar uma pesquisa autobiográfica, tendo como pano de fundo a formação identitária da professora alfabetizadora.

Hoje, acho que elas sofreram mais do que eu. Quanta responsabilidade delas em fomentar em mim a motivação pela pesquisa responsável, pela construção de novas percepções filosóficas e, por que não dizer, pelo processo de desconstrução de concepções arcaicas que marcaram a minha carreira docente. Iniciei minhas leituras, escrevia, fazia as correções necessárias propostas por elas, corrigia novamente, lia de novo as indicações teóricas. Era um carrossel de emoções; às vezes ficava feliz quando acertava em minhas colocações, outras tantas vezes me sentia impotente. Depois de nossas orientações, eu entendia que precisava me apropriar do conhecimento que transforma, que potencializa as ações, e isso requer dedicação, escolhas, desprendimento e amadurecimento em relação à necessidade da busca pela formação contínua, por experiências formadoras e transformadoras.

A pesquisa me envolveu, abrindo meus olhos para as lacunas existentes no meu fazer pedagógico. Ela me estimulou a novas pesquisas, a novas experiências, a um fazer mais minucioso. Conseguir me ver e estar mais no lugar de aprendiz, daquele que precisa falar e ser ouvido. Esse estímulo me impulsionou a ouvir mais, não somente meus alunos, mas também meus colegas de profissão. Tornei-me mais aberta ao diálogo, uma ouvinte e uma observadora das boas práticas.

O mestrado foi uma experiência necessária à construção do meu eu identitário. Embora tenha sido um caminho cheio de dificuldades, ele me fez perceber que nós, professores, precisamos ir além do pragmatismo, com bases em concepções necessárias a ações reflexivas para a produção de boas práticas e o bom desenvolvimento de nossa competência profissional. “O profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Conforme Dewey (2010, p. 78), fazer ciência – a despeito de suas diferenças com o fazer arte – é, também, um ato sensível e de criação. Um pensador, um pesquisador, “tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos”. Ao fazer pesquisa, a pessoa é afetada esteticamente: ela vivencia incômodos, sofre, reflete, tem as suas sensações, percepções e hábitos modificados, refaz o passado imaginativamente, imagina realidades alternativas e cria sentidos e significados.

Se na minha história pessoal, as experiências sensíveis foram motivos para uma formação com qualidades estéticas, contribuindo para a constituição de uma

identidade que é desinquieta, que gosta de problematizar, que não se satisfaz com o senso comum, que investe na transgressão, que aprecia a arte, que valoriza as linguagens para o desenvolvimento integral do ser humano, que gosta de se envolver com cheiros, sabores, tatos, histórias, encontros, diálogos, construções etc., entendo que as vivências científicas também me levaram (e continuam me levando) à constituição e novos anseios, curiosidades. Reiterando Dewey (2010, p. 312), a investigação reflexiva e científica bem conduzida nos insere em dramas e necessidades de resoluções energias, provocando um despertar que “registra e resume o valor do que veio antes, e evoca e profetiza o que virá depois”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento de minha pesquisa, foi necessário fazer algumas reflexões sobre alfabetização e letramento, porque, enquanto alfabetizadora, eu precisava me apropriar desses conhecimentos, essenciais à minha prática.

O alfabetizador dá acesso ao maravilhoso mundo da escrita, dá acesso aos livros, à leitura, conduz à conquista do instrumento que lhe abre portas para todo o conhecimento, toda a cultura que vem sendo preservada pela escrita, ao longo dos séculos (Soares, 2003, p.14).

Foram dois anos e meio vivenciando um percurso repleto de incertezas, mas necessário à minha formação. Estudei e aprofundei meus conhecimentos acerca dos caminhos de constituição da identidade da professora alfabetizadora. A experiência metodológico-científica da autobiografia foi essencial nesta pesquisa. Falar de mim, das minhas angústias, dos meus erros e acertos, do meu trabalho não foi fácil, mas foi gratificante discutir minhas descobertas, minha infância e minhas lutas, e o que eu acredito. Esse processo de rememoração me fez refletir sobre minhas práticas e, ao mesmo tempo, me impulsionou na construção de novos conhecimentos.

Nunca imaginei que um dia minha prática pedagógica viesse à tona, pois eu não achava que minha história de vida e profissional pudesse, de alguma forma, transformar ou modificar a mim mesma. No entanto, hoje tenho plena consciência de que minhas experiências e vivências fundamentam-se em uma história de vida cheia de experiências sensíveis e formativas. Neste contexto, não posso deixar de mencionar os diálogos travados com John Dewey, Maxine Greene, Magda Soares, Paulo Freire, Antônio Nôvoa e Selma Pimenta. Esses teóricos me emprestaram toda a beleza de seus escritos para que eu repensasse toda uma trajetória de vida, pessoal

e profissional, pois não há como separar o pessoal do profissional. Eles, de muitas maneiras, me fizeram repensar minha prática, minha docência e meu percurso em formação. Li autores importantes na construção de minha dissertação, e todos de alguma maneira colaboraram nesta pesquisa; mas, esses me impactaram de um jeito que não há como retroceder em minha visão de mundo, de aprendiz que sempre serei.

Esse trabalho me permitiu uma reflexão crítica sobre a minha prática e me oportunizou ir além, proporcionando-me uma experiência sensível e formativa. Na profissão, enfrentamos muitos desafios que, às vezes, nos paralisam e nos levam a refletir sobre a dureza da nossa profissão. Por isso, há a necessidade de um conhecimento que nos conduza à criticidade, à imaginação e ao diálogo. Aprender não é fácil; o aprendiz precisa dessa predisposição para se engajar na pesquisa e nas lutas por uma educação de qualidade para todos e todas.

O objeto de minha pesquisa foi a constituição identitária da professora alfabetizadora. Busquei entender os caminhos trilhados a partir de minha infância e identifiquei os caminhos percorridos pela professora alfabetizadora. O objetivo geral da pesquisa era compreender os caminhos da constituição identitária da professora alfabetizadora, investigando a relação entre experiência e processo formativo. Acredito que alcançamos esse objetivo ao retomar e refletir sobre a própria trajetória enquanto professora alfabetizadora, identificando momentos significativos na construção da identidade docente.

Tendo como fundamento as reflexões tecidas nesta pesquisa, entendo que os caminhos da constituição identitária de uma professora alfabetizadora implicam, primeiramente, formação sólida e formação continuada. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, “que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 2011, p. 92).

Por outro lado, entendo, também, que não basta a formação específica na universidade, os cursos de extensão, com discussões estritas na área de alfabetização. É necessária uma formação que inclua as artes, as muitas experiências culturais, a literatura, os jogos e o coletivo de diálogos, onde se ouvem as experiências dos mais experientes e dos que estão iniciando na carreira. Isso porque, a alfabetização implica as múltiplas formas de linguagem humana: visuais, musicais, dramáticas, corporais, literárias etc. Participando de experiências sensíveis – ou seja, com qualidades estéticas – há mais probabilidades de o professor se tornar mais

sensível ao debate, à necessidade do próximo, à amizade, ao encorajamento, à busca pela justiça, à beleza dos processos (mesmo que envolvam dificuldades), aos sentimentos de consumação (mesmo que implicando resoluções pequenas, e simples, que acontecem no dia a dia). Ao participar de experiências sensíveis, também há mais probabilidades de o professor criar práticas pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes.

Segundo Greene (1995), o envolvimento na arte, e mesmo em situações cotidianas sensíveis – as quais também podem ser fonte de experiências com qualidades estéticas, conforme nos ensina Dewey – habilita a pessoa a ver além nas situações vividas, a escutar frequências geralmente inaudíveis (ou silenciadas), a tomar consciência daquilo que a rotina obscureceu, ou o que o hábito e a convenção suprimiram. A formação precisa ter o potencial de mobilizar sentidos para que o sujeito olhando para si, consiga se revisitar. Pensando a constituição identitária do professor, arrisco dizer que a arte e as experiências sensíveis são responsáveis – em alguma medida – para a formação de disposições que levam a pessoa a querer questionar o que é, no senso comum, tido como familiar, impulsionando a vontade da pessoa por envolver-se em novos começos, quantas vezes for necessário.

Essas considerações me levam a reflexões quanto às lacunas que precisavam ser preenchidas na formação do professor alfabetizador. Se a história de vida de um/a professor/a não favoreceu experiências sensíveis, é preciso que os processos formativos, iniciais e continuados, garantam o acesso ao desenvolvimento da sensibilidade. Como desenvolver a sensibilidade no professor? Como favorecer a constituição de uma identidade sensível? O que a minha experiência sugere é a organização de situações que levem os licenciandos, a apreciar, ler e fazer arte, a viver a natureza, a viver e a pensar nas multiplicidades culturais (em seus sabores, cores, texturas, sonoridades, corporeidades), a se encontrar com histórias, biografias e literaturas que versam sobre o humano, questionando a passividade e mostrando a beleza que é o processo de transformação e de reflexão dos indivíduos.

Entendo que se faz necessário pensar em espaços que considerem o processo formativo sensível do professor como ser humano incompleto e único que precisa ser alimentado de cultura e conhecimentos diversos. Conforme Gonçalves (2000), esses espaços desafiadores fatalecem no professor seus processos de reflexão, por isso esses encontros formativos criados por esses programas a partir de políticas públicas, apesar de não serem pensados de forma que cultivem

experiências sensíveis, eles podem sim, ser dotados de instrumentos que incentivem a reflexão e posteriormente a ação, e podem se tornar espaços de referência, quando esses espaços são dotados, inflados com fazeres que mexem com a imaginação, com a cultura, com a paixão do ensino, com a pesquisa do que eu sei e do que eu ainda preciso saber, com conceções que vão além do palpável, do que nossos olhos conseguem enxergar.

Por isso a necessidade de se pensar em uma educação, em uma formação voltada para a formação integral não apenas do aprendente, mas também do aprendiz, esses espaços podem e precisam ser ambientes integralizadores de beleza e saber, de formação e construção, de debates que envolvam cultura; e também a cultura do ouvir e partilhar experiências, a política, a humanização; porém, entendo que ainda faltam estratégias a partir dessas formações que promovam e sensibilizem o professor da boniteza que é a sua prática quando está recheada de poesia, de literatura, da música, de artes, de diálogo de reflexões, de trabalho coletivo de tudo aquilo que o universo oferece para que sua aula fique mais estimulante. Encontros em que professores escrevem sincera e poeticamente as suas dúvidas, facilidades e fragilidades, colocando os seus registros no debate coletivo, também pode ser uma via profícua para o desenvolvimento da sensibilidade.

Depois de todo esse carrossel de emoções e da autoanálise de minha história de vida, me permito continuar tendo esperança, mas esperança no sentido de esperançar, instigada por Paulo Freire (1992, p.110-11): “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”. Foi necessário escrever minha história para entender o caminho percorrido e, com os erros, me permitir reescrever minha trajetória, construindo um novo percurso e novos saberes. Por meio de uma base científica, vislumbro novas possibilidades que se consolidam a partir da pesquisa sobre minha formação como alfabetizadora.

Escrever este texto autobiográfico me transformou em uma pessoa mais livre na imaginação, nas reflexões e nos diálogos, empoderando-me, se assim posso dizer. Hoje consigo enxergar a importância que meu trabalho tem, não apenas de modo social, mas também pessoal, uma importância que antes não via. Percebo que estou no caminho certo e que a educação realmente é uma prática que liberta, como Freire já apontava há muito tempo, sugerindo que “nos engajemos em práticas também democráticas” (Freire, 1987, p. 37). E essas práticas de liberdade precisam ser

aprendidas, vividas e cultivadas nos encontros coletivos, nos cursos de formação e extensão, no dia a dia da sala de aula. As formações precisam ser encharcadas de momentos de cultura, de música, de dança, de literatura, de artes de experiências sensíveis.

Entendo a importância de narrar meu próprio percurso formativo, como prática de liberdade, da professora que se encontra livre para escrever e reviver sua própria narrativa, abordando os erros e acertos, se libertando das amarras de uma educação de cabrestos e assim fortalecendo a minha identidade como professora alfabetizadora.

Reconheço que a reconstrução ou reconstituição de um caminho já trilhado não foi fácil. Foi uma volta para entender as marcas que essas vivências e experiências deixaram em mim, um processo que envolveu pesquisa e autoformação. Neste caminho cheio de descobertas, vivenciei o novo e revisitei o passado. No entanto, entendo que refletir sobre esse percurso e sobre meu trabalho pode, de alguma forma, melhorar minha ação pedagógica e me construir profissionalmente

Acredito que podemos sempre melhorar, e sigo fazendo o meu melhor. Como professora de primeiras letras, a professora alfabetizadora sempre recebe o melhor dos pequenos, e é desse melhor que me permito alimentar todos os dias em minha prática profissional. Para realizar um trabalho de qualidade, venho me preparando e estudando, pois escolhi estar ali, na escola, na sala de aula. Ninguém pode fazer da maneira que eu faço, porque eu sou única e meus olhos conseguem enxergar além do previsível. Uso da imaginação, conheço meus alunos e sei das necessidades e do potencial de cada estudante.

Por outro lado vejo a necessidade de uma formação que venha fortalecer a identidade do professor alfabetizador, por meio de experiências sensíveis. A minha formação em Pedagogia e o exercício de minha profissão me proporcionam a vivência de novos desafios e me faz ser uma pessoa melhor, me leva a caminhos novos, onde eu conheço e me reconheço muitas vezes no desenvolvimento das crianças que passam, são acolhidas e constroem conhecimento juntamente comigo, me vejo nos professores em início de carreira, na vontade de aprender, de viver o que a profissão tem de melhor que são as pessoas, e isso é fascinante, pensar o melhor para o outro, ainda me vejo com potencial de buscar nos encontros coletivos e formativos argumentos e propostas que me ajudam a reconstruir todos os dias a pessoa, a profissional que eu preciso ser para encantar e ser encantada pelas culturas

que me cercam.

O tempo passou e eu consegui chegar até aqui. No entanto, muitos braços me abraçaram. Ninguém faz um bom trabalho sozinha. Entendi que é preciso que os professores abracem mais, ouçam mais, se preparem mais, vivam experiências significativas, passem mais e arranjam tempo para cuidar de si e de sua saúde mental. Convido os professores que se dêem a oportunidade de visitar-se. Só assim poderemos estar mais preparados para uma formação mais humana, transformadora e sensível.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carla Juliana Galvão; CALSA, Geiva Carolina; MORELI, Luciléia de Souza. **Narrativas biográficas: a formação docente do ponto de vista do aprendente.** Constr. psicopedag. São Paulo, v. 23, n. 24, p. 77-89, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542015000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 fev. 2023.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A senha do mundo.** 12^a ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- ANDRADE, Natacha Fernandes de Andrade, CUNHA, Marcus Vinicius; VIRUEZ, Tatiana Cristina Santana. The Genesis of Aesthetic Sensitivity in Carolina de Jesus: Challenges for Educators. **Studies in Philosophy and Education**, 43(3):1-16, 2024.
- ARAUJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. **Formação para alfabetizar:** lições de professoras que aprenderam. 2017. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** Imagens e autoimagens. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando a uma Democracia integral. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento:** Dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
- BARRIE, James Matthew. **Peter Pan e Wender.** São Paulo. Companhia das Letrinhas, 1999.
- BORÉM, Marismar. **Os três Porquinhos.** MEC/Sealf. - Brasília, DF: 2020.
- BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. **Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador:** uma história a ser considerada na formação continuada. 2017. 194f. Dissertação. (Mestrado Profissional) - Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade de Santa

Maria, Rio Grande do Sul.2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, texto atualizado e consolidado até a Emenda Constitucional nº 99, de 14 de dezembro de 2017. Imprensa Oficial, São Paulo, 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma Nova Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 23 ed., 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística** -São Paulo; Scipione,2009.

CAPICOTTO, Adriana Dibbern. **Os saberes do professor alfabetizador**: entre o real e o necessário. Dissertação. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151619>

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. O porquê e para quê do uso das histórias de vida. In: MALPIQUE, Manuela. **Histórias de vida**. Porto: Campo das LetrasEditores, p. 155-160, 2002.

CHALUH, Laura Noemi. **Do trabalho coletivo na escola**: encontros na diferença. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 207–223, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000200013>

CHUKOVSKI, Kornei Ivanovitch. **From two to five..** Berkeley e Los Angeles: University of Califórnia Press, 2 ed, 170 p. 1968.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do individuo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo:Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Alisson José Oliveira. **Processo de Constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. 2017.

DUBAR, Claude. **Trajetórias sociais e formas identitárias**: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Educ. Soc., Campinas, v. 19, n.62, Apr. 1998.

FÉLIX, Albaneide Maria da Silva. **Poesia infantil e formação continuada**: reverberações na sala de aula. 148 f. Dissertação (Mestrado em linguagem eEnsino). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

FORMOSINHO, Oliveira, Julia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia em Participação**: A Perspectiva Educativa da Associação Criança. Porto Editora, 2013.

- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 18^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12 ed. 2008.
- _____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 43 ed, 2011
- FRANCIOLI, Fatima Aparecida Souza. et al. **A hegemonia do lema “aprender a aprender” na alfabetização contemporânea**. 2009.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 26 ed, 2011.
- _____, Emilia. **Educação e Ciência**. Folha de S. Paulo, p. 14, 3 jun 1985
- FLEURI, Reinaldo Matias. Palestra Proferida no **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 2005.
- FREIRE, Adriani P. e ESMERALDINA DE JESUS, Dulce **O projeto de formação de educadores da Fundação Fé e Alegrias**: Explicitando nossa proposta. Rio de Janeiro: Fundação Fé e Alegrias-RJ, 1996.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o Mundo**: relato de uma professora. 13^a Ed. weffort. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GARRISON, Jim. **Dewey and Eros**: Wisdom and Desire in the Art of Teaching. Charlotte: Information Age Publishing Inc., 2010.
- GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.
- GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores**: marcas da diferença. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000
- GONÇALVES, Ana R.; SIQUEIRA, Geonir Machado; SANCHES, Tatiana. **A importância da música na educação infantil com crianças de 5 anos**. Lins. 2009.
- GREENE, Maxine. **Releasing the imagination**: essays on education, the arts and social change. San Francisco: Jossey- Bass, 221 p., 1995.
- DIAS, Fátima Rua; CICILLINI, Graça A. **Pela narrativa dialógica na escola**: os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola.2002. Disponível em: <<http://www.anpde.org.br/25/pôsteres/fatimarezendena/vesdiasp08.rtf>>

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed.1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Deise Cristina Carvalho de. **Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora:** um estudo autobiográfico.2017. 228f. Dissertação- Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: PUC- Campinas. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo, Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabetica escola.In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabetica. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

LEWIS, Carroll. **As aventuras de Alice no país das maravilhas.** São Paulo: Martins fontes, 2002.

LUIZ, Simone Weide. **Formação continuada de professores alfabetizadores:** um processo de coconstrução entre universidade e escola. Tese. 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11374>

MARTINS, Rosana Maria. **Aprendendo a ensinar:** as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora. 2015. Tese (Doutorado emEducação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7063>.

MICOSSI, Milena Marques. **Formação continuada:** vivências de professoras alfabetizadoras. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SãoPaulo, 2018.

MILLANI, Silvana Martins de Freitas. **Atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização:** vivências formativas em contextos decultura escrita. Tese. 2017. Tese. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15091>

NICHES, Cláudia Cardoso. **Alfabetização e alfabetizadoras:** objeto inconsistente, ofício contingente. Tese. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3119>

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora,1992.

- _____, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2a ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-34, 1995.
- _____, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 9- 33, 1997.
- _____, Antônio (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000.
- _____, Antônio; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividades e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- OLSON, David R; TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**: 2 ed., São Paulo Ática, 1997.
- OLIVEIRA, Leandra Salustiana da Silva; ARAÚJO, Elson Luiz de. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 177-191, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- PAGNAN, Katiane Beatriz Silva. **A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.
- PAIM, Fernanda Regina Luvison. **Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras..** Dissertação. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4769>
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino Pedagógico superior** . . (Coleção Docência em Formação).São Paulo: Cortez, 2014
- _____, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: Construindo uma Crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro(orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2010.
- _____, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e identidade. In: Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo:Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. Loyola: São Paulo, 2006.

QUINTANA, Mário. **Eu passarinho**. São Paulo: Ática, 2009.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2021, v. 102, n. 262, p. 642-667, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>.

RIOUX, Jean-Pierre. A memória coletiva. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (org.). **Por uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, p. 307- 334, 1998.

ROCHA, Ruth. **A primavera da Lagarta**. Ed. Salamandra; 1^a ed. 2011.

_____, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Editora Salamandra. 9 ed, 2013.

ROCHA, Raquel da Silva. **A formação do professor alfabetizador leitor e seus desdobramentos na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós- Graduados em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROSA, Hellen de Prá da. **Processos formativos em contextos emergentes: professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização**. Dissertação. 2021. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22972>

SÁ, Luís Carlos; MAGRÃO Sergio. LP **Caçador de mim**. In: MILTON, Nascimento. Álbum – 201.632/lado B / Faixa 1- Ariola. 1981.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

SANTOS, Nalim Moura. **Professoras Alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas**. Universidade Federal da Bahia. Dissertação(Mestrado em Educação). 2020.

SILVA, Aline Gomes da. **Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. **Educação, comunicação e imaginação em John Dewey**: Contribuições teóricas e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 102, n. 262, p 226- 641, 2021.

SILVA, Elba Gamino da. **Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos**

professores alfabetizadores. Dissertação, 2013.. <http://hdl.handle.net/11690/606>

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais / CEALE, 2003.

_____, Magda. **Letramento e Alfabetização**. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 15). São Paulo: Cortez, ed, 2010.

_____, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v.33, n. 2, p.149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA, Santos, Boaventura de. **Um discurso sobre ciências**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa**. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SHOR, Ira.; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. (Trad. Adriana Lopez). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, v. 21, n. 73, dez. 2000.

_____, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores Face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n4, p.215-233, 1991.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. **Escrita autobiográfica e construção subjetiva**. Psicologia USP, v. 14, n. 1, p. 37-64, 2003.

TEBEROSKI, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Barcelona, ática, 1992.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v.15).

VIGOTSKII, Lev. S., LURIA, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone /EDUSP, 1988.

WASILEWSKI, Cassiana da Silva. **Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ZISKIND, Hélio. **O sapo não lava o pé**. LETRAS.MUS.BR.