

**UFRRJ**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

**DISSERTAÇÃO**

**NAS TRILHAS DA MEMÓRIA:  
OS CAMINHOS DO LETRAMENTO NA ESCOLA ATRAVÉS DAS  
TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO  
PARFOR/UFRRJ**

**CLÁUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO**

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

**NAS TRILHAS DA MEMÓRIA:  
OS CAMINHOS DO LETRAMENTO NA ESCOLA ATRAVÉS DAS  
TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO  
PARFOR/UFRRJ**

**CLÁUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO**

*Sob a Orientação da Professora*

**Patrícia Bastos de Azevedo**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu/ Seropédica, RJ  
Fevereiro de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A668t	<p>Arcenio, Cláudia Rodrigues do Carmo, 1987-     <i>Nas trilhas da memória: Os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/UFRRJ / Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio. - 2019. 168 f.: il.</i></p> <p>    Orientadora: Patrícia Bastos Azevedo.     Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2019.</p> <p>    1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Memória. 4. Biografia. 5. PARFOR. I. Azevedo, Patrícia Bastos, 1971-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.</p>
-------	---

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



**UFRRJ**  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**NAS TRILHAS**

**DA MEMÓRIA**

**OS CAMINHOS  
DO LETRAMENTO  
NA ESCOLA  
ATRAVÉS DA  
TRAJETÓRIA  
DE VIDA DE  
PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS  
DO PARFOR/UFRRJ**

*Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio*  
*Nova Iguaçu, 2019*

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

**CLÁUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção de grau de **Mestre em Educação** no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 18/02/2019

---

Patrícia Bastos de Azevedo. Dra. UFRRJ  
(Orientadora)

---

Adriana Carvalho Lopes. Dra.UFRRJ

---

Ana Maria da Costa Monteiro. Dra. UFRJ

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Deus sem o qual nada posso fazer e a minha filhinha Ana Sophia, que por incontáveis vezes dividiu seu colo com esta escrita.

## AGRADECIMENTOS

“Quero trazer a memória o que pode me dar esperança.”  
Lamentações de Jeremias

Expresso gratidão sem fim a Deus que me leva pela mão por toda a minha jornada.

Ao meu amado esposo Marcus David companheiro de travessia que torna minha caminhada mais leve. Agradeço especialmente pelo auxílio e incentivo para conclusão desta etapa.

A minha filha Ana Sophia que preenche de alegria os meus dias.

Aos meus amados pais, Cláudio e Isabel que sempre me incentivaram a prosseguir, mesmo em meio às adversidades e que oram incansavelmente para que cada conquista se realize de acordo com a vontade de Deus, numa demonstração de amor sem fim.

Aos meus queridos sogros David e Nadir e minha cunhada Sibelle que colaboraram comigo em vários momentos desde o acompanhamento na escrita e especialmente cuidando do Marcus e da Sophia em várias ocasiões, juntamente com meus pais, para que eu pudesse escrever.

Ao meu querido irmão Christiano, amigo, companheiro e bênção em minha vida.

A minha vózinha Ziza pelo exemplo de fé, força e determinação.

A minha querida professora na Graduação em Letras Márcia Dias que influenciou minha trajetória acadêmica, tornou-se colega de trabalho na Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu e leitora assídua de todos os projetos que enviei para o Curso de Mestrado.

Aos meus amigos do Curso de Formação de Professores que vibram comigo a cada nova conquista.

A minha querida orientadora Patrícia que, de tanto que aprendi, conversei e compartilhei com ela, acabou se tornando uma amiga que espero levar para toda a vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) pela bolsa concedida durante a ministração da disciplina Escrita, Alfabetização e Letramento II que se constituiu como campo para esta pesquisa. E pelo financiamento da Pesquisa: Torna-se Pedagogo: As práticas de oralidades e letramento no Curso de Pedagogia PARFOR/UFRRJ a qual a presente pesquisa está vinculada.

E tantas outras pessoas integrantes de minha caminhada que contribuíram para que a minha trajetória me trouxesse até aqui...



## RESUMO

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo. **Nas trilhas da memória: Os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/UFRRJ**. 2019. p. 168. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Esta pesquisa pretende investigar as permanências e rupturas na trajetória do letramento escolar por intermédio das histórias de vida de professores que foram alfabetizados e alfabetizam na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. E que estão gerindo suas formações no Curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no ambiente do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Compreendendo a alfabetização como uma das principais práticas de letramento escolar, esta investigação apresenta um levantamento dos indícios elencados a partir das narrativas produzidas sobre as memórias do período de alfabetização e sobre as atuais práticas em sala de aula, de forma a evidenciar as permanências e rupturas nas concepções e práticas educativas que visam à apropriação da língua escrita. A pesquisa é fundamentada na concepção de memória tal como é compreendida por Halbwachs (1990) e Pollak (1989) viabilizada por meio da linguagem como forma de reconstituir o passado. Adotamos por procedimento metodológico para a produção de narrativas o Ateliê Biográfico de Projeto descrito por Delory-Momberger (2006) realizado em etapas pré-definidas e eixos temáticos pré-estabelecidos, tal como propõe a metodologia e, como procedimento de análise operamos com o paradigma indiciário proposto Ginzburg (1989). Como parte das conclusões apresentadas, elaboramos quadros comparativos que expõem os resultados desta pesquisa, que acreditamos que pode vir a contribuir para a visualização de uma parte específica da trajetória do letramento escolar por uma perspectiva centrada nas histórias de vida, na memória e nas escritas de si que a materializam.

**Palavras chave:** Letramento. Alfabetização. Memória. Biografia. PARFOR.

## ABSTRACT

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo. **In the tracks of memory: The paths of literacy in school through the life trajectories of PARFOR / UFRRJ literacy teachers.** 2019. 168 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

This research intends to investigate the permanences and ruptures in the trajectory of the school literacy through the life histories of teachers who were literate in the Baixada Fluminense of Rio de Janeiro who are managing their formations in the Pedagogy Course offered by the Federal Rural University of Rio de Janeiro January (UFRRJ) in the context of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR). Understanding literacy as one of the main practices of school literacy, this research presents a survey of the clue listed from narratives produced on the memories of the literacy period and on the current practices in the classroom in order to evidence the permanences and ruptures in the conceptions and educational practices that aim at the appropriation of written language. The research is based on memory conception as understood by Halbwachs (1990) and Pollak (1989) made possible through language as a way of reconstituting the past. The Biographical Project Studio described by Delory-Momberger (2006), performed in pre-defined stages and pre-established thematic axes, is proposed by methodological procedure for the production of narratives and, analysis procedure of narratives, the paradigm proposed by Ginzburg (1989). As part of the conclusions presented, we have elaborated comparative tables that present the results of this research that we believe may contribute to the visualization of a specific part of the trajectory of school literacy through a perspective centered on the life histories, the memory and written of himself which materializes this.

**Keywords:** Literacy. Teaching to read and write. Memory. Biography. PARFOR.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartilha João de Barros.....	16
Figura 2: Cartilha João de Deus.....	17
Figura 3: Ateliê (auto) biográfico_ Percurso formativo dos materiais.....	30
Figura 4: Organograma de coleta e seleção.....	38
Figura 5: Abrangência das Memórias de Alfabetização. Município onde ocorreu alfabetização das alunas.....	65
Figura 6: Abrangência atual da 2º fase do Ateliê. Município onde as alunas desenvolvem suas atividades.....	66
Figura 7: Abrangência total atual do Ateliê. Entrecruzamento das informações .....	66
Figura 8: Panorama do espaço temporal de abrangência da pesquisa.....	68
Figura 9: Memória de Alfabetização 1.....	71
Figura 10: Memória de Alfabetização 2.....	72
Figura 11: Memória de Alfabetização 3.....	73
Figura 12: Memória de Alfabetização 4.....	73
Figura 13: Memória de Alfabetização 5.....	74
Figura 14: Memória de Alfabetização 6.....	75
Figura 15: Fotos de Larissa e Elis (respectivamente) com a idade em que foram alfabetizadas.....	79
Figura 16: Atividades de Alfabetização de Elis.....	80
Figura 17: Memória da Escola 1.....	88
Figura 18: Memória da Escola 2.....	89
Figura 19: O que não pode faltar na sala de aula?.....	93
Figura 20: O que não pode faltar em minha sala de aula?.....	93
Figura 21: Avaliação de aprendizagem do 3º bimestre de 2018 .....	96
Figura 22: Atividades em Língua Portuguesa sugeridas para o ciclo de alfabetização de Larissa:.....	98
Figura 23: Atividades propostas elaboradas por Larissa para turma de 2º ano do Ensino Fundamental.....	99
Figura 24: Intersecções.....	119
Figura 25: Espiral do tempo.....	121

Créditos de imagens capa e capítulos: Cláudia R. C. Arcenio.

## LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Contribuições selecionadas no Estado do Conhecimento elaborado por Dallastra (2018).....	43
Quadro 2: Quantitativo de pesquisas por palavra-chave na biblioteca On-line da ANPED. Acesso em Julho de 2018 .....	46
Quadro 3: Pesquisas ANPED_ Alfabetização (Na ordem em que aparecem na pesquisa on-line).....	46
Quadro 4: Pesquisas ANPED_ Letramento (Na ordem em que aparecem na pesquisa on-line).....	49
Quadro 5: Pesquisas ANPED_ Memória (ordem em que aparecem na pesquisa on-line).....	50
Quadro 6: Pesquisas ANPED_ Biografia, Autobiografia e Escritas de Si (Na ordem em que aparecem na pesquisa on-line).....	51
Quadro 7: Volume de produções apresentadas por ano Revista de Brasileira de Estudos (Auto)biográfico.....	53
Quadro 8: Artigos e Ensaio Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos.....	54
Quadro 9: Índicios elaborados a partir das narrativas da fase 1: Memórias de Alfabetização.....	87
Quadro 10: Permanências.....	118
Quadro 11: Rupturas.....	119

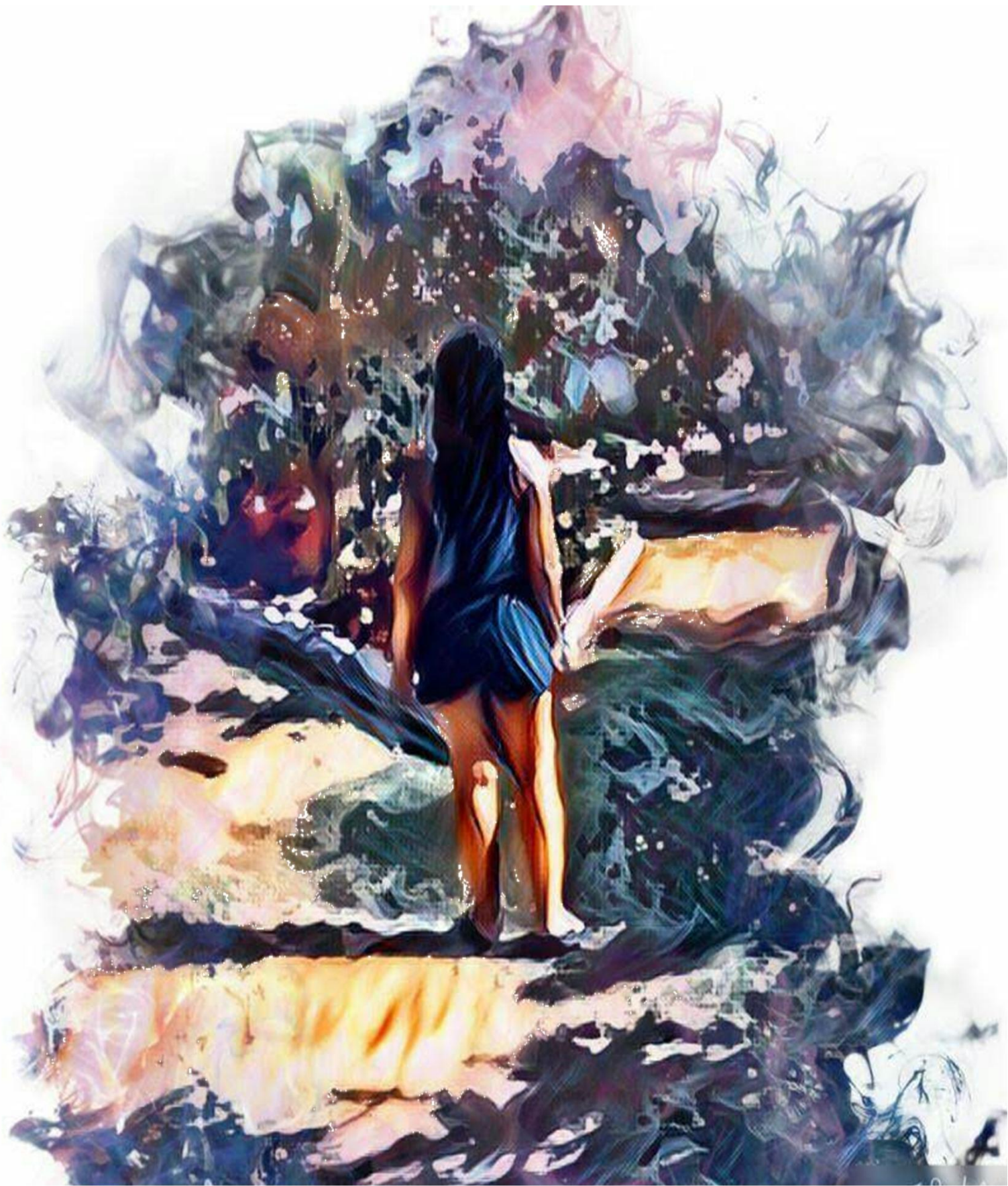
## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PARFOR. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior  
MOBRAL. Movimento Brasileiro de Alfabetização  
PNAIC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
NEP/UEPA. Núcleo de Educação Popular da Universidade do Estado do Pará.  
PROEJA. Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.  
IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.  
SISU. Sistema de Seleção Unificada.  
REDUC. Refinaria Duque de Caxias  
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
SAEB. Sistema Nacional de Avaliação na Educação Básica.

## SUMÁRIO

1. PRIMEIROS VESTÍGIOS.....	1
2. DIÁLOGOS NA CAMINHADA.....	7
2.1. LETRAMENTO NO BRASIL: (IN) DEFINIÇÕES.....	7
2.1.2. Letramentos Múltiplos.....	8
2.1.3. . Letramento Escolar.....	10
2.1.4. Breve história da Alfabetização no Brasil.....	14
2.2. MEMÓRIA E ESCRITA DE SI.....	20
2.2.1. Trilhas teórico-metodológicas: O registro (auto) biográfico como fonte de pesquisa.....	24
2.2.2. Ateliê biográfico de projeto: O registro (auto) biográfico como dispositivo de formação.....	28
2.3. AS TRILHAS E OS OBJETIVOS DA TRAVESSIA.....	32
2.3.1. As trilhas da minha memória.....	32
2.3.2. Os objetivos da travessia.....	35
2.4. NAS TRILHAS DA BIBLIOGRAFIA:.....	36
2.4.1.. Catálogo de dissertações e teses da CAPES.....	37
2.4.2. Biblioteca on-line da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).....	46
2.4.3. Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos. ....	52
2.4.4. Onde as trilhas da bibliografia nos deixaram... ..	58
3. CARTOGRAFIAS: APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	61
3.1. Caracterização do Campo de Pesquisa.....	61
3.2.. A Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.....	62
3.3. Mapeamento das fontes.....	64
4. A JORNADA.....	70
4.1. MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO: INVESTIGAÇÕES DA PRIMEIRA FASE.....	71
4.1.2.. Análise das narrativas da primeira etapa.....	75
4.1.3.. Revisitando o passado.....	79
4.1.4. Análise da segunda etapa.....	82
4.1.5. Aplicação da Tríade: Ouvindo a própria história.....	83
4.1.6. Análise das narrativas produzidas na terceira etapa.....	85
4.1.7. Levantamento dos indícios encontrados na narrativa.....	87
4.2. VESTÍGIOS DE SEGUNDA FASE: MEMÓRIAS DA ESCOLA.....	87
4.2.1. Análise das narrativas da primeira etapa.....	90
4.2.2. Narrativas da segunda etapa: O que não pode faltar em minha sala de aula?.....	92
4.2.3. Análise das narrativas da 2ª etapa: O essencial para estas alfabetizadoras.....	94
4.2.4. Um dia comum.....	96
4.2.5. Análise das narrativas da terceira etapa.....	100

4.3. NAS TRILHAS DA MEMÓRIA: CONSTRUÇÕES DA ÚLTIMA FASE.....	107
4.3.1. Análise das narrativas da última fase: Trajetórias e Travessias.....	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA TRAVESSIA: AS PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DE UM TRECHO DA JORNADA.....	117
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
7. APÊNDICE A .....	131
7.1. Quadro 1. Banco de dissertações e teses da Capes. Ano 2017.....	131
7.2. Quadro 2. Banco de dissertações e teses da Capes. Ano 2018.....	140
8. ANEXOS.....	143
8.1. Anexo I. Cronograma da disciplina Escrita, Alfabetização e Letramento.....	143
8.2. Anexo II. Ementa da disciplina Escrita, Alfabetização e Letramento II.....	145
8.3. Anexo III. Termo de Livre Consentimento.....	147
8.4. Anexo IV. Autobiografia professora-aluna Cristiane.....	148
8.5. Anexo V. Autobiografia professora-aluna Larissa.....	150



# 1. PRIMEIROS VESTÍGIOS



## 1. PRIMEIROS VESTÍGIOS...

“É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma” Larrosa.

A pesquisa em Educação possui uma especificidade interessante: qualquer professor que passou por uma educação formal possui no mínimo dez anos de experiência enquanto educando na Educação Básica. As formas de ensinar-aprender a que foram submetidos influenciam direta ou indiretamente o seu fazer pedagógico cotidiano. Independentemente se repetimos ou excluimos as práticas que presenciamos enquanto estudantes seria um contrassenso supor que todo este período de nossas vidas não repercute de alguma forma no pensar a educação e a escola enquanto profissionais.

A identidade do professor se constitui em uma identidade coletiva. Não é incomum nos citarmos em 3ª pessoa do singular: “O professor não é valorizado!” “O professor precisa se capacitar”. Para Pollak (1992) o que define uma identidade coletiva, não é a exclusão da individualidade, mas o sentimento de unidade, continuidade e coerência, ou seja, a noção de pertencimento a um grupo específico.

Dentro desta perspectiva quando refletimos sobre alfabetização e letramento, estamos refletindo também sobre nossas vivências no cotidiano escolar e, é neste contexto que as trilhas do letramento, da memória e da formação docente se entrecruzam.

As possibilidades da formação docente constroem-se a partir de diferentes iniciativas, que incluem desde os programas governamentais de formação inicial e continuada até as iniciativas próprias geridas pelos professores a partir de leituras, do compartilhar de práticas e do ingresso em cursos de extensão e pós-graduação.

Os processos de formação, no entanto, sejam quais forem as modalidades, poderiam configurar, antes de tudo, um processo de autoformação. Tal como aponta Delory-Momberger: “Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como responsáveis por sua própria formação.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361)

Isto significa dizer que formação só se realiza se houver uma (re) construção e uma (re) leitura de si durante o processo formativo. Sem essa desestruturação, e para citar Piaget, essa reacomodação gerida a partir das experiências formativas o processo poderá torna-se inconclusivo e sem efeitos práticos.

Há de se assumir o papel preponderante da experiência, das histórias de vida na formação do professor: o processo formativo não se sobrepõe ou adere-se às suas trajetórias vividas, mas estabelece vínculo dialético na construção profissional. Ou seja, o conhecimento adquirido de diferentes formas nas trajetórias de vida dialoga intimamente com a construção de saberes, na produção de conhecimento e, sobretudo, na prática pedagógica exercida no cotidiano profissional. Tal como afirma Nóvoa e confirma Delory-Momberger:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (NÓVOA, 2009, p.6)

.... ao lado dos saberes formais exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária- dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais. Esses saberes internos possuem papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem(...)" (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.361)

Neste amplo universo que é a educação interessa-nos no contexto desta pesquisa compreender os caminhos do letramento escolar durante o ciclo de alfabetização através das trajetórias de professores que atuam no segmento e que estão gerindo suas formações no ambiente do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Instituto Multidisciplinar situado em Nova Iguaçu.

O PARFOR foi desenvolvido pelo Governo Federal para atender o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantado em colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior. A partir de 2016 este decreto foi revogado pelo Decreto 8.752/ 2016 que assevera que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado

pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

Desde 2010 a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro atende professores em formação sob este regime educacional, tendo a primeira turma de Licenciatura em Pedagogia aberta no segundo semestre do mesmo ano, contribuindo significativamente para a formação de professores de rede pública de ensino na Baixada Fluminense. Deste modo o curso atende prioritariamente professores em exercício criando um ambiente híbrido e favorável a esta pesquisa posto que interlaça momentos de formação e momentos reflexivos sobre as práticas cotidianas de forma discursiva.

Em 2018, nesta mesma Universidade, há o desenvolvimento de uma pesquisa mais ampla que conta com o financiamento da CAPES intitulada: Tornar-se Pedagogo: as práticas de oralidades e letramentos no Curso de Pedagogia PARFOR/UFRRJ, dirigida pela Profª. Drª. Patrícia Bastos Azevedo cujo objetivo é compreender e analisar as práticas de letramento no processo de formação de pedagogos das turmas do PARFOR/ UFRRJ a qual nossa pesquisa está vinculada.

Ao avaliarmos os discursos produzidos sobre as práticas profissionais que pretendem facilitar a apropriação da língua e escrita queremos nos deter na investigação das trilhas deixadas por e nestes professores de forma a observar as rupturas e permanências do letramento através das trajetórias de vida destes profissionais, compreendendo a leitura e escrita de si como parte essencial do processo autoformativo e, que estas escritas tornam-se elemento constitutivo da memória coletiva e social do Letramento no Rio de Janeiro.

A pesquisa que presentemente apresentamos está estruturada em 6 capítulos ou seções organizadas de forma a retratar os aportes teórico-metodológicos que balizam nossa discussão, tal como os caminhos que trilhamos no desenvolvimento juntamente com os resultados encontrados na pesquisa. Em várias etapas desta investigação, as participantes foram convidadas a criar imagens que representavam algum momento específico de sua trajetória de vida ligada à alfabetização. Do mesmo modo, a cada novo capítulo, elaboramos imagens que procuram representar artisticamente o processo de construção desta pesquisa. As imagens que abrem cada capítulo foram criadas a partir

de fotografias captadas por mim em alguns municípios do Rio de Janeiro e produzidas por intermédio de programas de edição de imagens. As modelos são Silbelle Arcenio e minha filha Ana Sophia que gentilmente posaram para esta produção, gerando imagens únicas que elaborei especificamente para esta dissertação.

O capítulo 1, “Primeiros Vestígios”, procura estabelecer os primeiros diálogos e funciona como uma breve apresentação da pesquisa. O capítulo 2 “Diálogos na Caminhada” busca apresentar os conceitos que fundamentam nossa investigação bem como aprofundar os diálogos teórico-metodológicos a fim de explicitar nossas escolhas teóricas para a análise do campo de pesquisa. Além disto, também apresentamos a estrutura do dispositivo formativo inspirado no Ateliê Biográfico de Projeto do qual examinamos as narrativas para visualizar as permanências e rupturas na trajetória do letramento escolar com recorte na prática de letramento denominada alfabetização.

Não desconsideramos, é claro, que a alfabetização poder-se-á ocorrer em outros espaços de aprendizagem não-formais, ou tão pouco entendemos esta como a única prática de letramento na escola, contudo, dentre todas as práticas possíveis neste espaço, nos apetece discorrer e investigar a alfabetização como recorte para visualizar um trecho significativo da trajetória do letramento dentro da escola.

Neste mesmo capítulo, além de apresentar claramente os objetivos desta pesquisa, descrevo um pouco de minha trajetória profissional e as trilhas que me trouxeram a esta travessia.

Sabemos que a produção sobre o letramento no Brasil é bastante extensa. Com o objetivo de observar as produções na área nos últimos anos e visualizar alguns dos caminhos trilhados na pesquisa acadêmica nacional sobre alfabetização, letramento, memória e (auto) biografias até aqui, finalizamos este capítulo apresentando uma revisão bibliográfica criteriosa.

Nosso interesse nesta investigação é pesquisar a trajetória do letramento escolar na Baixada Fluminense. O capítulo 3 “Cartografias: Apresentação do Campo de Pesquisa” contém a caracterização do campo e pretende ser uma espécie de mapa apresentando a justificativa da escolha deste espaço geográfico situando o leitor no tempo e no o espaço percorrido nesta caminhada.

O capítulo 4 se refere às narrativas e materiais produzidos durante percurso formativo assim como a análise destes elementos a partir do paradigma indiciário, explicitando os indícios que ajudam a investigar as permanências e rupturas presentes

nas narrativas sobre as práticas que pretendem favorecer a apropriação da língua escrita dentro da escola.

O capítulo 5 apresenta as conclusões a que chegamos bem como um levantamento de todos os indícios elencados através das narrativas, concomitantemente com algumas construções gráficas que pretendem facilitar a visualização tanto dos indícios quanto dos resultados desta empreitada. E o capítulo 6 demonstra todo o nosso referencial bibliográfico.

O que motivou esta pesquisa foi sensivelmente meu lugar de fala: professora da Educação Básica que se depara constantemente com as dificuldades em leitura e escrita de alunos oriundos de classes populares no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Lugar de ação e contemplação de práticas pedagógicas e discursos pedagógicos alguns, interessantes e inovadores que relevam esforços incansáveis de luta contra estruturas e dificuldades incontáveis. Outros, no entanto, incoerentes, infrutíferos que contribuem para que nossos alunos concluam o Ensino Médio sem apropriarem-se adequadamente da modalidade escrita de sua língua materna.

Ao buscar visualizar as permanências e rupturas nas práticas educativas que visam facilitar a apropriação da leitura e da escrita através das biografias de profissionais que atuam na área, buscamos compreender as trilhas que a alfabetização e o letramento impregnaram ao longo dos períodos de vida destes profissionais e desta forma percebermos o que se transformou nas práticas educativas que visam à apropriação da língua escrita a partir do olhar de quem de fato executa a ação de ensinar a ler e a escrever.



## 2. DIÁLOGOS NA CAMINHADA

## 2. DIÁLOGOS NA CAMINHADA.

Neste capítulo, buscaremos apresentar ao leitor os diálogos teóricos metodológicos que estabelecemos para construir esta pesquisa. Deste modo, procuramos conceituar como compreendemos no contexto desta investigação letramento, alfabetização e memória. Apresentaremos também o dispositivo formativo que escolhemos para produção das narrativas. Ademais, exporemos nossos objetivos, um pouco de minha trajetória profissional e uma criteriosa revisão bibliográfica.

Todos estes diálogos se constroem como uma espécie de ponte interligando as trilhas que optamos por percorrer nesta jornada...

### 2.1. LETRAMENTO NO BRASIL: (IN) DEFINIÇÕES

Foi durante a década de 80 que a palavra “alfabetização” deixa de significar tudo o que aprender a ler e escrever quer dizer. A ampliação dos usos da língua escrita, tal como a variedade de práticas sociais e profissionais da leitura e da escrita passaram a exigir uma ressignificação para o termo, ainda hoje em disputa. A tradução livre do termo “Literacy” do inglês para o português brasileiro em Letramento e, no lusitano para Literacia, surge então buscando responder estas ressignificações intimamente ligadas ao desenvolvimento social, político e cultural do século XX.

Atualmente, há certo consenso de que o termo “alfabetização” refere-se “à ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (ROJO, 2009, p.60), ou ainda como resume Magda Soares um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2011, p.15) e, que o termo letramento se relaciona às práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Assim, o letramento é o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de tradição oral. (Soares, 1999, p.3) [grifos da autora]

Há quem afirme que não seria necessária a construção de um novo termo para significar este uso, tendo em vista a existência do termo “alfabetismo,” posto que até 2001, quando finalmente o termo letramento foi dicionarizado, a palavra literacy era traduzida como alfabetismo.

Acredito, porém, que o conceito alfabetismo distancia-se do conceito de letramento, à medida que se define como o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever.” (ROJO, 2011, p. 74). Isto é, para ser categorizado em algum grau de alfabetismo é necessário ter domínio do código escrito em algum nível. Já para ser letrado é necessário saber fazer uso da língua escrita, e isto não pressupõe ou se resume à aquisição do código escrito.

Além disso, a definição de alfabetismo não esgota em si mesma a questão inicial deste tópico: estar alfabetizado, saber ler e escrever no sentido estrito da decodificação, não responde às demandas das sociedades letradas contemporâneas. Segundo Rojo (2011, p.98), “o alfabetismo possui um foco individual ditado pelas capacidades e competências (cognitiva e linguística)” do indivíduo. Referência desta afirmação é a necessidade de quem utiliza o termo estabelecer níveis como rudimentar, funcional e pleno de forma a atribuir compreensão e significado.

Kleiman (1995, p.15-16) afirma que o conceito de letramento adentra a academia numa tentativa de separar os estudos sobre os impactos sociais da escrita dos estudos sobre a alfabetização escolar, tendo em vista que o termo *literacy* abarca ao mesmo tempo os significados de alfabetização e letramento. Neste sentido, acreditamos que é justamente a definição do que é **saber** ler e escrever que está em disputa e, portanto, seria isto nos exigiria uma construção mais profunda e reflexiva. Para os fins desta dissertação, cabe observar que nas traduções dos textos de diversos autores (STREET, 2014, GRAFF, 1990, HEATH, 1982) evidencia-se a necessidade de desenvolver uma sensibilidade para compreender se estamos nos referindo ao que chamamos em nosso país de alfabetização, alfabetismo, letramento ou um aglomerado destas definições, relacionando-as entre si.

### 2.1.2. LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Tanto Rojo (2009) quanto Street (2014) fazem uma diferenciação significativa quanto aos enfoques do letramento, dividindo-o em dois modelos principais: o modelo autônomo de letramento, que sugere que a alfabetização em si mesma pode gerar mudanças nas estruturas sociais, na cognição do indivíduo e que considera que os “iletrados” são inferiores cultural e cognitivamente; e, o modelo ideológico que se



mostra mais cauteloso sobre os pressupostos estabelecidos quanto aos efeitos do letramento “em si mesmo”.

O modelo ideológico do letramento concentra-se em práticas sociais específicas de leitura e escrita, reconhecendo “a natureza ideológica e culturalmente incrustadas dessas práticas” (STREET, 2014, p. 17). Este modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes preocupando-se com as instituições sociais gerais e não apenas as de caráter pedagógico, criticando as declarações dos pedagogos liberais ocidentais sobre a abertura, a racionalidade e a consciência crítica atribuída ao letramento, investigando o papel deste ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. (STREET, 2014, p.44)

Street sinaliza que as campanhas realizadas pelas agências que se ocupam de disseminar o letramento, em especial a UNESCO, se baseiam no modelo autônomo do letramento e isto implica em não apenas “alfabetizar” os indivíduos, mas também impor a cultura ocidental, por meio do letramento às culturas que passam a ser “alfabetizadas.” Este modelo de alfabetização reproduz a prática colonial de imposição cultural e de mudanças nos modos de organização da sociedade em torno deste, partindo do falso pressuposto que o fato do indivíduo estar alfabetizado garante aos sujeitos melhores condições de vida, racionalidade e capacidade de abstração e cognição.

Como observamos, o conceito de letramento autônomo analisado por Street, tem relação direta com o que entendemos aqui no Brasil por alfabetização. Compreendemos também, que campanhas para a alfabetização dos brasileiros confiam na “ingenuidade” das pessoas, afirmando que basta ao indivíduo o fato de saber ler ou escrever para ascender socialmente. Entretanto, esta ideia tão amplamente difundida no imaginário educacional desconsidera os demais fatores que exercem demasiada força para manter as estruturas sociais vigentes e termina por culpabilizar os indivíduos com baixo grau de alfabetismo pelas mazelas sociais em que estão inseridos. É certo que saber fazer uso da leitura e da escrita poderá, sim, se converter em ferramenta de luta e resistência para questionar as estruturas e auxiliar na inserção no mercado de trabalho, melhorando assim, minimamente sua condição social. Mas, este “fazer uso” da leitura e da escrita em variados contextos e práticas sociais insere-se na perspectiva do letramento ideológico.

O conceito de letramento ideológico dialoga intimamente com o que denominamos como letramento, posto que o enfoque está nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Assim, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993 Apud in ROJO, 2009, p. 99).

Partindo desses princípios, inicia-se a discussão sobre a variedade de letramentos, classificando-os como letramentos dominantes (usos institucionalizados valorizados pela classe socioeconomicamente dominante e, por consequência, na escola) e os marginalizados “que não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais.” (ROJO, 2009, p.102). Tendo em vista a heterogeneidade das práticas letradas que circulam em sociedade é que se estabelece o conceito e o reconhecimento da existência de letramentos múltiplos. E, é a partir da compreensão de que existem múltiplas formas de letramento, formas estas intimamente interligadas à variedade de gêneros discursivos, que os estudos do letramento se ampliam e passam a permear diversas áreas do conhecimento.

### **2.1.3. LETRAMENTO ESCOLAR**

Convém, neste tópico, esclarecer a diferença do conceito amplo do Letramento, que buscamos definir até aqui, do conceito de letramento escolar.

Definimos, nesta pesquisa, o termo “letramento escolar” como os eventos e práticas de letramento vivenciadas no período de alfabetização, bem como o contato que a escola oferece com a cultura escrita, independente dos objetivos propostos no âmbito deste contato, isto é, pensamos o letramento dentro da escola como um conjunto de práticas e eventos no qual nos utilizamos da língua escrita em variadas situações no contexto escolar. Assim, tanto as práticas que pretendem alfabetizar o aluno, quanto às práticas que pretendem “letrá-lo” em quaisquer áreas do conhecimento, se interlaçam neste conceito, a fim de caracterizar a cultura escrita presente na escola.

A seção da trajetória do letramento escolar que buscamos investigar está justaposta à proposta da política educacional da quantidade iniciada durante a década de 70. Não desconsideramos, é claro, que antes do golpe civil militar de 64 já circulavam

mobilizações organizadas pelos movimentos sociais existentes que se posicionavam contra todos os estigmas que marcavam o Brasil, dentre eles o analfabetismo (SILVA, 2004, p. 93). Um dos grandes movimentos amplamente divulgado e reconhecido foi o que Paulo Freire desenvolveu e liderou no Nordeste brasileiro e que se propagou pelo Brasil.

Segundo Silva (2004), com o golpe, os movimentos de origem popular para a alfabetização foram silenciados e as ações políticas educacionais de caráter tecnicista, elaboradas durante o governo militar vieram a se materializar sob a forma do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava responder à demanda da realidade de quase 40% da população maior de 15 anos, ser analfabeta durante o período<sup>1</sup>.

Já ao final da década de 70 e início dos anos 80, com o fim da ditadura militar, os educadores retomam as perspectivas educacionais originadas pelos movimentos de origem popular das décadas de 50 e 60, que passam a coexistir com outras tendências pedagógicas. Assim, ao final dos anos 70 havia no Brasil coexistência de várias concepções pedagógicas, inclusive as que sofrem influência da psicogenética e suas contribuições quanto aos estágios do desenvolvimento.

Nos meados da década de 80, acrescenta-se a este quadro de coexistências, a teoria psicogênese da língua escrita que embora tenha sido apreendida em meio a equívocos interpretativos (como considerá-la uma tendência pedagógica, ou um método de ensino) impactou o ensino da língua nas séries iniciais. É importante observar que apesar da exposição sequencial e cronológica que organizamos, compreendemos que as permanências de uma ou outra tendência se perpetuam; impregnando a escola e o ensino até hoje.

A ampliação do acesso e o ingresso da classe popular nas escolas vêm sendo atrelada à proposta de erradicação do analfabetismo no Brasil, configurando este como um dos principais objetivos da Educação Brasileira durante décadas. E, tendo em vista os recentes lançamentos de programas governamentais que buscam viabilizar a formação de Professores para atuarem no ciclo de alfabetização - como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013 e o “Mais Alfabetização” em 2017, ambos ainda em vigência atualmente\_ concluímos que até hoje.

---

<sup>1</sup> Fonte IBGE. In. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira\_ INEP.

Convém definir que até o início da década de 80 os significados de alfabetização e letramento tal como concebemos hoje, ainda não eram tão determinados. Observamos, portanto, que desde a ampliação da oferta de vagas e de escolas públicas, as políticas que pretendem erradicar o analfabetismo Brasil vêm seguindo uma lógica operacional que se centra no modelo autônomo do letramento. A propagação da ideia fixa de que “alfabetizar o povo brasileiro era o caminho para criar a consciência crítica da cidadania.” (SILVA, 2004, p.96) vai se estabelecendo no senso comum silenciando os demais questionamentos, sobretudo quanto aos problemas estruturais que mantêm as relações de poder estabelecidas na ordem social, quanto à qualidade de ensino e em quais condições esse ensino será operacionalizado.

Rojo (2009) em “O insucesso Escolar no Brasil do século XX” aponta por meio de gráficos e estatísticas o que qualquer professor regente da rede municipal ou estadual do Rio de Janeiro já sabe: o acesso à escola não é garantia de permanência e a permanência não é garantia de aprendizado. E acrescentamos ainda que: o aprendizado dos conteúdos escolares não é garantia de redemocratização de bens e serviços ou ascensão social.

E é neste ponto que acentuamos nosso interesse sobre como a perspectiva do Letramento, tal como concebemos hoje, impacta as propostas educativas quanto aos fins da apropriação da leitura e da escrita.

Por um período significativo a escola ocupou-se apenas da alfabetização tratando-a como um fim em si mesma, como se o fato de ter aprendido o código escrito fosse o suficiente para que um indivíduo fizesse uso da lectoescrita em qualquer contexto social. Todavia, observamos que, atualmente, ao invés da alfabetização bastar-se em si mesma, surgem outros termos além de analfabeto para identificar a incapacidade de utilizar-se da leitura e da escrita enquanto prática social.

Kleiman (1995) aponta que a princípio a escola buscou centrar-se apenas em um tipo de prática de letramento, a alfabetização, entretanto, cabe-nos observar que desde que o conceito de Letramento se torna amplamente difundido, inclusive nos documentos oficiais que norteiam a ensino - podemos citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), um dos primeiros documentos a utilizar o termo - propõe-se um giro no foco do ensino de língua escrita, tão revolucionário quanto o provocado pela psicogênese da língua escrita. A proposta de alfabetização, a partir deste

enfoque, deixa de convergir para o código escrito e passa a centralizar-se em os usos da escrita.

O termo Letramento, de acordo com Magda Soares (1999, p. 33) é utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, em 1986. Desde então, o termo adentra na academia, como já explicitamos, buscando ser o significante de práticas sociais de leitura e escrita. Com a percepção dada pelo conceito de Letramento adotado pela academia, compreendemos as dimensões da leitura e da escrita pelo viés das práticas sociais que as envolvem e que se desenvolvem por meio delas. Ou seja, o Letramento não está centrado em uma ou outra atividade específica que envolva a leitura e a escrita, mas em todas as situações em que a leitura e a escrita se fazem necessárias no contexto social em que estas práticas estão inseridas.

Neste sentido, observamos três pontos primordiais que balizam nossa discussão:

1. A escola é uma das agências de letramento, não a única; 2. A multiplicidade de letramentos está associada à multiplicidade de esferas de atividade humana e aos gêneros discursivos que circulam no interior destas esferas<sup>2,3</sup> Tal como afirma Lemke:

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas signos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. (LEMKE, 2010 Apud in ROJO, 2015, p. 53)

Deste modo, o letramento escolar não deve ser entendido como único letramento existente, mas um dos tantos letramentos possíveis em uma sociedade extremamente grafocêntrica; e 3. A alfabetização se estabelece como vívida prática de letramento escolar assumindo um local de centralidade na Educação Básica, configurando-se como elemento essencial à progressão nos estudos e gerando acaloradas discussões sobre seus possíveis efeitos na vida das pessoas, seja para assumir direitos, seja atrelado ao

---

<sup>2</sup> A expressão “esferas da atividade humana” foi desenvolvida por Bakhtin. Este conceito se refere à infinidade de contextos (familiar, artístico, jurídico, escolar etc.) em que os seres humanos estão inseridos. Segundo o autor cada uma das esferas da atividade humana produz tipos mais ou menos estáveis de enunciados e a isto denominamos gêneros discursivos. (BAKHTIN, 1997 p.279)

<sup>3</sup> A construção de vários dos verbetes que explicitam conceitos bakhtinianos neste texto foi desenvolvida a partir de notas elaboradas durante a execução da disciplina: Bakhtin e a Heterociência, ministrada pelas Prof. Dr. Flavia Miller Naethe Motta\_ UFRRJ e a Prof. Dr. Elizabeth Orofino Lucio\_ UFPA, no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

desenvolvimento cognitivo, ou como se propagou durante muitos anos para o pleno exercício da cidadania.

Portanto, esclarecemos que dentre as inúmeras práticas possíveis de letramento escolar, no ambiente desta investigação nos centralizaremos na compreensão da prática de letramento escolar denominada alfabetização e as diversas configurações que esta assume através dos tempos.

#### **2.1.4. BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

Mediante os objetivos desta análise, faz-se necessário traçar uma breve retrospectiva da história da alfabetização, em especial no Brasil, a fim de explicitar os pontos de ancoragem expressos pela memória oficial contada pelos artigos, livros e documentos oficiais em inter-relação com indícios que compõem as narrativas elaboradas pelos professores a serem investigadas neste texto.

O resgate desta história nos ajuda a compreender o que já foi realizado, quais caminhos já foram trilhados, e quais pesquisas nos trouxeram a compreensão do letramento e da alfabetização atualmente. Quem investiga e reconhece o passado, certamente evitará retrocessos infrutíferos no presente.

Compreendemos que a história geral da alfabetização, é também a história da própria escrita. São trilhas cruzadas que se fundem aos caminhos do letramento posto que este último reflete as situações sociais em que a leitura e a escrita se fizeram necessárias através dos tempos. É evidente que o **conceito** de letramento é recente, o Letramento, ou seja, as práticas sociais da leitura e da escrita, entretanto, é tão antigo quanto a própria escrita.

Segundo o Cagliari, a escrita surge de forma autônoma na Suméria em 3300 a.C., no Egito em 3000 a.C., na China em 1500 a.C., e na América Central por meio dos maias provavelmente no início da era Cristã. Todos esses sistemas de escrita surgiram sem que houvesse contato prévio com nenhuma outra forma de escrita. Desde os primeiros esboços de escrita da humanidade está provavelmente atrelada a situações cotidianas em resposta às necessidades sociais do período como o registro da quantidade de animais, surgindo a princípio, como um sistema de contagem:

Nessa época primitiva, ser alfabetizado significava saber o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo

um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto. (CAGLIARI, 2009, p.16)

Neste sentido, o autor sinaliza que tão antiga quanto a escrita é também a leitura destes signos elaborados para representar de alguma forma a linguagem e, por conseguinte a necessidade de decifrar e atribuir significados. A leitura desta representação não se faz de forma óbvia ou natural é preciso que seja ensinada e, portanto “A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é atividade escolar mais antiga da humanidade” (CAGLIARI, 2009, p.14).

Segundo Mendonça (2011) durante a Antiguidade foi criado o alfabeto. Este artefato cultural é de sobremodo substancial, pois a partir dele iniciam-se as primeiras reflexões sobre o ensino de língua escrita que se utilizam deste sistema. Ainda segundo a autora, no período que compreende a Antiguidade até a idade Média, predominava a soletração, ou o método alfabético, como metodologia de ensino. Este método consistia em memorizar os nomes das 24 letras do alfabeto grego em ordem alfabética e depois no sentido inverso. Após a memorização dos nomes apresentava-se a forma gráfica, depois os sons, posteriormente as sílabas, em sequência as palavras monossílabas, dissílabas em progressão até finalmente chegar aos textos. Com este método poder-se-ia levar mais de quatro anos para aprender a ler.

Durante a Idade Média o processo de alfabetização se realizava em dois níveis: a aprendizagem do alfabeto e depois a leitura dos textos de cunho religioso e em latim:

Ainda na Idade Média, segundo a cartilha *Civile Honesteté des enfants* (Paris, 1560), para ensinar a ler e a escrever devia-se apresentar quatro letras por dia, ou seja, a criança aprenderia no primeiro dia as letras A,B,C,D, das quais surgiu a palavra abecedário. Mas, para Cossard, no séc. XVII, o recomendado seria que as letras fossem apresentadas de três em três, na forma tríplice. Em sua primeira aula, a criança aprenderia somente o a (a.a.a) e, a partir da segunda lição, aprenderia o a.b.c. Daí adveio o termo abecê (MENDONÇA, 2011, p.25).

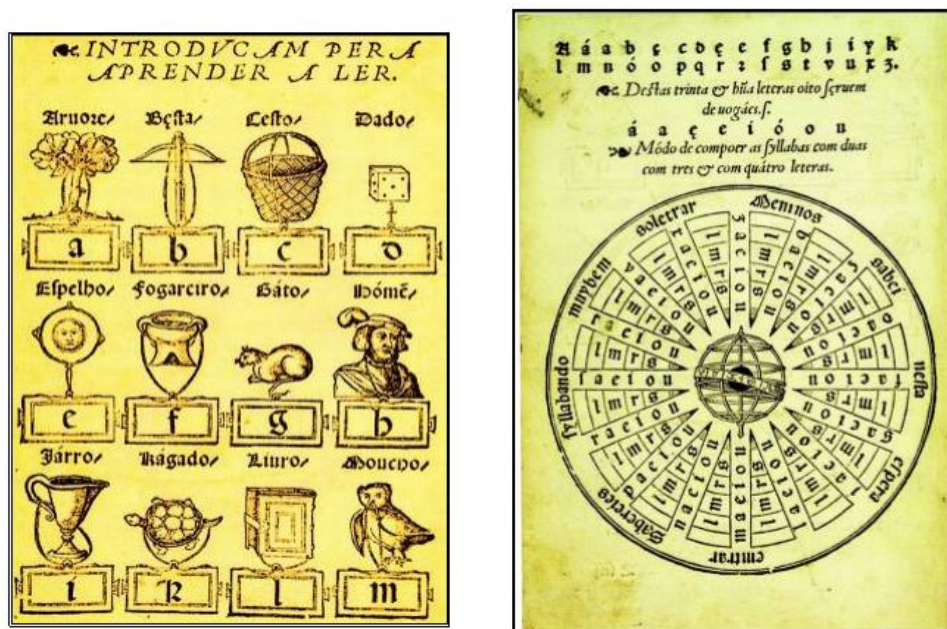
Em breve revisão da bibliografia na área da história da alfabetização do Brasil (BORDIGNON & PAIM, 2017; CAGLIARI, 2009; MENDONÇA, 2011; MORTATI, 2006, 2010, 2011, 2014 e SOARES, 2018) observamos a tendência de se contar a história da alfabetização em função de dois elementos balizadores: os métodos e os materiais utilizados para alfabetizar, principalmente as cartilhas. Compreendemos por alfabetização, neste contexto, a aprendizagem inicial da escrita, comumente sistematizada pela escola através das séries iniciais, mas que também poderá se

desenvolver em outros espaços formativos não-formais, como o seio familiar por exemplo.

Talvez, o material mais conhecido atrelado à alfabetização sejam as cartilhas. Segundo Cagliari, a palavra cartilha é na verdade diminutivo de carta que neste contexto, assume o significado de mapa, ou esquema de orientação. Neste sentido, as cartilhas não se constituem apenas como um material didático, mas como um meio de viabilizar a aplicação dos métodos e afirmar quais concepções sobre a língua e alfabetização seus autores e mesmo alguns usuário assumem.

As cartilhas surgem durante o séc. XVI na forma inicial de silabário. As primeiras cartilhas que chegam ao Brasil tiveram sua origem em Portugal, sendo a cartilha mais antiga a de autoria de João de Barros que data de 1539. Desde então, a produção de cartilhas em língua portuguesa se proliferam, tal como os métodos que as baseiam.

Figura 1: Cartilha João de Barros



Fonte: Revista Brasileira de Tradução

Mortatti (2006) divide a trajetória da Alfabetização Brasil em quatro períodos principais, dos quais elaboramos uma síntese:

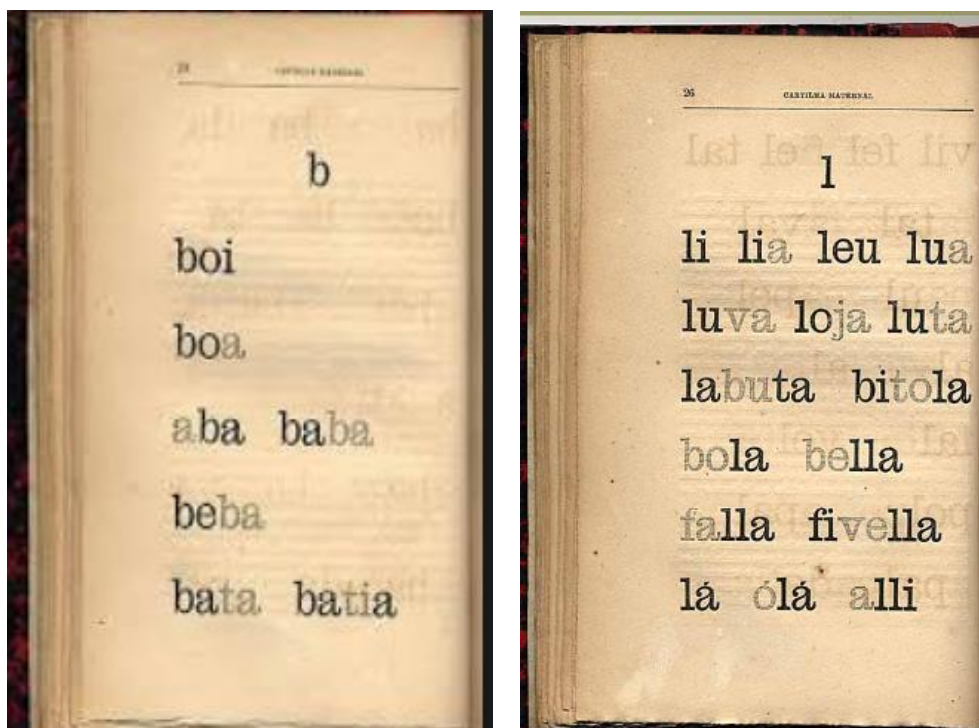
### 1º fase. A metodização do ensino do ensino da leitura (1876-1889).

Segundo Mortatti, as poucas escolas que existiam até o final do Império Brasileiro funcionavam em situação de precariedade. Para o ensino de leitura, os métodos



utilizados eram os sintéticos, como o da soletração, o método fônico, e a silabação. A escrita se restringia a cópias, ditados, ortografia e à caligrafia. A partir de 1876, com a publicação da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura elaborada em Portugal por João de Deus, inaugura-se no Brasil a proposição de métodos analíticos para a alfabetização. A cartilha, amplamente divulgada, utilizava-se do método da palavração. As reações ao método foram bipartidárias, dividindo os educadores em blocos que se posicionavam a favor dos métodos sintéticos, em oposição aos defensores do método analítico. Portanto, esta primeira fase caracteriza-se como uma fase de transição e coexistência entre os métodos sintéticos e analíticos.

Figura 2: Cartilha João de Deus



Fonte: Biblioteca Nacional Digital<sup>4</sup>

### **2º fase. A institucionalização do método analítico (1890-1919).**

Neste período, durante a primeira década republicana, surgem documentos normativos institucionalizando o método analítico no Estado de São Paulo, como por exemplo as

---

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/dig\\_nacional/cd-digita/jpg/l-1733-v/index-HTML/P\\_P32.html](http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/dig_nacional/cd-digita/jpg/l-1733-v/index-HTML/P_P32.html)>

“Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methódo analytico – modelos e lições.”elaborada pela Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo em 1915. Esta fase também se caracteriza pelo acirramento da resistência ao método analítico por parte dos educadores que consideram de maior eficácia os procedimentos sintéticos.

### **3º fase. Alfabetização sobre medida (1920-1979).**

Nesta fase aumentam as resistências ao modelo analítico culminando na implementação da “a autonomia didática” proposta pela a Reforma Sampaio Dória (Lei 1750, de 1920) destituindo a imposição da metodologia analítica. Período também em passam ser utilizados os métodos mistos ou ecléticos que mesclam as bases dos métodos sintéticos e analíticos. Nesta fase, também, surge e se institucionaliza a utilização da proposta de base psicológica elaborada por Lourenço Filho em 1934: os **Testes do ABC** para a verificação da maturidade necessária para o aprendizado da leitura e da escrita (1934). Estes testes propunham oito provas com objetivo de categorizar e organizar os alfabetizando em classes homogêneas. Juntamente com essa proposta, difunde-se a ideia do **período preparatório** que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora, auditivo-motora e etc. Todas estas transformações resultam em uma proposta de alfabetização que perdura até o final da década de 70, em cujo ensino é subordinado à maturidade da criança.

### **4º fase. Alfabetização: Construtivismo e desmetodização (1980-atual).**

Este período é fortemente marcado pelas transformações sociais e pela introdução do pensamento construtivista sobre a alfabetização resultante das pesquisas de Emília Ferreiro. A institucionalização deste pensamento, segundo a autora, se dá quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, resultando na elaboração de cartilhas construtivistas, socioconstrutivista ou construtivista-interacionista. Nesta fase, também cresce o pensamento interacionista em alfabetização. Não excluindo, entretanto, a coexistências dos modelos para ensino e aprendizagem da língua escrita cerceada nas propostas dos métodos sintéticos ou analíticos anteriores.

Como observamos no levantamento realizado por Mortatti, os métodos possuem especial relevância para traçar a trajetória da alfabetização e do letramento escolar. A diferenciação entre os métodos sintéticos e analíticos se baseia no ponto de partida para o ensino da língua. Os métodos sintéticos observam concretude da palavra escrita e partem de unidades menores como a letra, a sílaba ou o som para então progredirem para palavras, frases e textos. Os analíticos, influenciados pela linguística e

a psicologia partem de unidades maiores como a palavra, a sentença e o texto, realizando o caminho inverso até as menores unidades.

Acredito que as formas de ensino da língua escrita revelam principalmente a concepção que se tem da língua escrita propriamente dita, sua finalidade e os usos práticos que ela poderá ter na vida pública e privada do indivíduo. Para além das influências dos estudos em psicologia e em linguística, que de fato influenciaram e muito os métodos utilizados na alfabetização, compreendo que a forma que interpreto o que é a língua poderá orientar as escolhas metodológicas para o ensino. Isto é, se compreendo a língua como um código a ser decifrado, os métodos sintéticos são os que mais correspondem a minha definição. Se compreendo a língua como a representação da fala, os métodos analíticos satisfazem o meu fazer pedagógico. Mas, se compreendo como uma construção ou artefato cultural, fruto de uma sociedade, os inseridos na concepção “construtivista” dará conta de meus objetivos de ensino. Se compreendo a língua escrita como meio de comunicação e interação com os indivíduos, acrescento a este quadro a perspectiva do letramento e os usos da língua escrita distribuídos em gêneros textuais que as propostas que se fundamentam nele propõem.

O que observamos é que no decorrer dos anos, os métodos na verdade revelam-se como um indício de como um determinado grupo de educadores compreende a língua escrita. Mais que isso, eles esclarecem as funções da língua em determinados tempos e espaços sociais. Através dos tempos, as concepções sobre as funções da língua escrita se alteram em resposta às transformações sociais.

Mas, se as concepções se transformam, como se justificam as permanências de métodos sintéticos, analíticos juntamente com as propostas construtivistas e as pautadas em letramento?

Esclareço neste ponto, algo que me incomoda profundamente nas pesquisas em educação: sempre que surge algo “novo” o “atual” se torna velho, ultrapassado, sem uso. Soares (2018) e Mortatti (2011) já apontam para esta problemática em seus textos quando retratam a “guerra” dos métodos e o movimento pendular que eles realizam na história da educação. As resistências, permanências e mixagens, para mim, comprovam as evidências: a língua escrita é multifacetada. Em minha concepção a língua é acima de tudo instrumento de comunicação e interação verbal e cada vez mais esta faceta se sobressai, na sociedade em que vivemos atualmente. Entretanto, a língua também é um código escrito, podendo ser decodificada mesmo sem inferir seu sentido, o artefato

cultural que mais comprova este dado são os dicionários. A língua também pode representar a fala e, sem dúvida alguma a definição que abrange todas as outras é que língua é uma construção social.

Neste sentido, o resgate da história da alfabetização no Brasil, amplia os sentidos de revisão do que é possível transformar, avaliando os fracassos e reconstruindo caminhos que não deviam ter sido abandonados, mas sim revitalizados, rearranjados, reorganizados, discutidos de forma produtiva, tal como outras áreas do conhecimento fazem. Retém o que é bom. Ditado antigo, porém atualíssimo.

Algo neste sentido já vem sendo proposto. Aparecem nas literaturas mais recentes da área, como nos cadernos destinados a formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) cuja primeira edição data de 2013 e, nos textos mais recentes da Magda Soares (SOARES, 2018 p.353) termos como **alfabetizar-letrando** que significa principalmente a retomada dos aspectos intrínsecos ao sistema alfabético de escrita conjugado aos usos da língua escrita. Além dos trabalhos desenvolvidos por Bordignon & Paim (2017) e Mortatti (2006, 2010, 2011, 2014) que realizam um valioso resgate desta história e contribuem para trazer à memória os caminhos que a alfabetização tem percorrido até então.

## 2.2. MEMÓRIA E ESCRITA DE SI

“lembrar não é reviver, mas repensar...”  
Bosi

A memória abarca em si mesma, duas dimensões de interesse em nossa perspectiva: a memória individual e a memória coletiva. A dimensão individual é expressa pelos dicionários e enciclopédias, se relacionam ao senso comum e adentram o campo de medicina, da psicologia e de outras ciências que buscam investigar os efeitos da memória, do esquecimento e os processos físico-biológicos que favorecem o armazenamento das informações no cérebro humano. Brandão ao se aprofundar nos textos de Ivan Izquierdo, médico e neurocientista Argentino naturalizado brasileiro pioneiro na investigação sobre o armazenamento e evocação da memória, nos revela que:

a formação das memórias, e sua extinção – os esquecimentos – dependem de um sistema complexo, e que a formação de memórias de longa duração ‘dependem de forma direta das transformações bioquímicas estruturais, derivadas por sua vez, da síntese de novas

proteínas durante o processo de formação de cada uma delas (BRANDÃO, 2008, p. 3)

Ainda segundo Brandão, as memórias de longa duração, ou as memórias consolidadas nas quais se apoia o registro autobiográfico só podem ser recuperadas, se acompanhadas de uma forte carga emocional. Em nossa pesquisa, a memória individual é evocada e materializada por meio das escritas de si. Esta escrita agrega as especificidades constitutivas da memória individual, à medida que não possibilita a leitura objetiva do passado, mas esquadrinha uma compreensão de si mesmo e dos eventos vivenciados através do passado, de sua própria história, sua trajetória de vida. A memória individual é subjetiva, afetiva, flexível. Esta subjetividade inerente à composição da memória é constitutiva das pesquisas que têm por base as narrativas autobiográficas ou o registro biográfico.

Todavia, avaliamos que o ato de escrever-se é também uma escrita do outro. O ser não está “solto” no universo flutuando em suspensão. Os sujeitos ao narrarem suas vidas, narram também um pouco da vida de outros sujeitos relacionados a eles direta ou indiretamente em variadas esferas de atividade humana. Além disso, ao situarem-se em determinado tempo e espaço constroem-se os vínculos com o entorno. As construções sociais perpassam as narrativas. Isto é, ao contarmos as histórias de vida, contamos também como a vida *era* em determinado espaço e quais conceitos, valores, pensamentos estavam em voga naquele espaço temporal. É o que nos sinaliza Pollak (1992), que nossas memórias individuais são uma construção social e coletiva:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLAK, 1992, p.8)

Halbwachs (1990) em obra de publicação póstuma - A memória coletiva - desenvolve o conceito de memória coletiva compreendendo a memória como um processo de reconstrução do passado vivido experimentado por um grupo social. Essa memória se constrói por meio das memórias individuais conectadas de forma distributiva no interior de uma sociedade interligada a outros elementos que constituem a memória coletiva como gestos, imagens, ritos, comemorações, para reconstituir um determinado dado de um passado experimentado. Na contemporaneidade do autor, o

conceito de memória coletiva, diferia-se da história quanto ao sentido de continuidade estabelecido em oposição à escrita totalizante e unificada da história. Isto é, a história pretendia produzir imagens unitárias do passado, do processo histórico reunindo os fatos que se “destacam” na memória e na sociedade. A memória coletiva não tem esta pretensão de ser única, mas busca estabelecer a relação de continuidade entre os acontecimentos e podem ser múltiplas. A relação temporal de simultaneidade está muito presente nesta construção, ao passo que na história (a visão de história na contemporaneidade de Halbwach, e isto deve estar bem evidenciado) a ideia de linearidade nos acontecimentos era bastante marcada.

A afinidade entre história e memória é estremecida até hoje. A relação íntima e imbricada de subjetividades que esta evocação do passado estabelece, pressupõe algumas críticas no meio acadêmico, pois se opõe a um conceito de ciência objetiva, e universalizante. A memória é um espaço fronteiro de realidade. Ela retoma algo que existiu, mas sua forma se materializa por meio da linguagem no presente, constituindo-se num espaço híbrido em que presente e passado se integram para reconstituir um determinado dado ou fenômeno. Assim, a memória se materializa através das linguagens utilizadas para representá-la. Esta evocação do passado, revisitado no presente carrega em si mesma muito das impressões e olhares próprios do presente no qual ela se materializa e, portanto ao compartilhar esta memória, ela se torna coletiva, passível da interpretação do outro, que assume um papel de leitor do passado revivido e pode através de suas próprias vivências e objetivos interpretá-lo. Neste sentido, Azevedo nos sinaliza que:

A memória não é a reprodução de um passado com fidedignidade e, sim, uma representação do mesmo, isto é, quando lembramos o passado estabelecemos critérios de importância e/ou grandeza. Nossa memória é seletiva, escolhemos alguns elementos que a compõem e a eles privilegiamos, seja por fatores emocionais ou sociais. A memória é fugidia, flexível e socialmente composta. (AZEVEDO, 2016, p. 52)

Não obstante, há críticas do caráter informativo que algumas perspectivas históricas assumiram. Walter Benjamin, um dos mais veementes críticos da forma pela qual, “na época contemporânea, as notícias do mundo chegam até nós por informações sucintas que não dão margem a interpretação da história” nos afirma: “O episódio narrado, atinge uma amplitude que não existe na informação” (BITTENOURT, 2004, p.142). Cabe ressaltar que a pretensa neutralidade da “informação” também é

desconstruída a partir da análise dos gêneros discursivos. Rojo e Barbosa (2015), no livro “Gêneros discursivos, hipermodernidade e multiletramento” apontam que a forma como se organiza o texto, revela as posições do emissor da mensagem. Mesmo “informações” expostas em jornais e periódicos, apresentam em sua construção discursiva elementos que induzem a uma ou outra interpretação a gosto do emissor.

Para exemplificar esta concepção de linguagem recordamos o exemplo de Fiorin. Em A Teoria dos Signos, um dos capítulos do livro de Introdução à Linguística, Fiorin faz alusão a um trecho do livro - Através do espelho e o que Alice encontrou lá - de Lewis Carroll, no qual a menina entra em um bosque onde se esquece do nome das coisas e, em função disso, não consegue encontrar a saída do lugar. Segundo Fiorin (2002) o que não é nomeado, simplesmente não existe. A partir deste princípio percebemos o lugar preponderante da linguagem na construção do real. São os discursos produzidos acerca de um determinado objeto, documento, fato, situação que os delimita, os delinea.

As raízes da Memória Social estão no axioma sobre memória coletiva desenvolvido por Halbwach. De acordo com Pollak (1992) existem três critérios para a construção da memória: personagens, lugares e acontecimentos, o autor enxerga a memória coletiva como fonte histórica. Neste contexto, a memória se estabelece como mais que um registro ou um banco de dados dúbio ou subjetivo, mas como construtora de referenciais sobre o passado e sobre o presente na perspectiva de diferentes grupos sociais (BARROS, 2009, p. 41).

Observamos que nem Halbwachs, nem Pollak desconsideram as subjetividades inerentes à memória, o que analisamos é o entendimento de que a memória social é capaz de reconstruir a história de um dado fenômeno sob a perspectiva de um grupo e, que esta não se limita ao campo de história, mas perpassa outras áreas do saber como a Antropologia, a Psicologia e a Crítica Literária, por exemplo. Para Pollak “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual do grupo” (POLLAK, 1989, p.10). Neste sentido, o estudo sobre as biografias produzidas a partir de um recorte temático e temporal por um grupo específico faz emergir a memória de um determinado grupo social e, não raro, esta memória revela aspectos não evidentes, por vezes até mesmo silenciados na memória oficial, frequentemente enquadrada pela história. São as chamadas memórias subterrâneas (Pollak,1989) que “denunciam” o que nem sempre é exposto em uma perspectiva globalizada e totalizante da história.

Assim, compreendemos que compartilhando a memória de um grupo sobre um determinado objeto de estudo, reconstruímos o passado através de discursos orais, escritos e multissemióticos construindo elementos que materializam a memória coletiva e formamos as trilhas por onde passam os conceitos a serem referendados sócio-historicamente.

Deste modo, as biografias e autobiografias de professores alfabetizadores expõem suas memórias que se corporificam por meio da linguagem produzindo discursos que acabam por revelar aspectos e impactos dos contextos históricos e sociais a que o sujeito esteve e está submetido. Ao ler as trajetórias de alfabetização vividas pelos docentes, ouvimos também a trajetória do entorno e, portanto a trajetória do letramento escolar em sua forma “experenciada”, sua forma empírica e situacional.

### **2.2.1. TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O REGISTRO (AUTO) BIOGRÁFICO COMO FONTE DE PESQUISA.**

Uma vez definida a validade da memória individual coletivizada representada por meio das linguagens para construção da representação do real, possuímos então, dentro da memória de cada professor um compêndio de saber a ser manifesto através das escritas de si. É interessante destacar que estas narrativas evocam a memória de um momento específico da vida de seus narradores, centralizando suas histórias de vida a partir de suas experiências com o letramento dentro da escola.

Pensando sobre o ato de “escrever-se,” concordamos com Street (2014) ao diferenciar as práticas de eventos de letramento. Segundo o autor o termo práticas de letramento descreve a “especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares” (STREET, 2014, p.18), e este termo é um desenvolvimento do termo “eventos de letramento” proposto por Heath que se refere a “qualquer ocasião e que um trecho da escrita é essencial à natureza das interações participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 Apud em STREET, 2014, p.18). Ainda segundo o autor:

o conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões



empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p.18)

Isto significa dizer que as práticas de letramento são situações mais ou menos estáveis de uso da língua escrita no interior de uma sociedade, como redigir uma carta, email, um bilhete, encontrar um contato na lista telefônica do celular, fazer uma pesquisa online etc... Já os eventos de letramento se realizam no momento em que o usuário se utiliza da leitura e da escrita para algum fim determinado em uma situação social de uso da leitura e da escrita.

As escritas de si se estabelecem neste contexto como evento e prática de letramento. Podemos sustentar que existem variadas formas de “escrever-se” se considerarmos a variedade de gêneros discursivos em circulação atualmente em nossa sociedade. Entretanto, o ato de escrever a si mesmo retoma o valor (auto) biográfico seja qual for o gênero escolhido. Para Bakhtin tanto a biografia quanto a autobiografia caracterizam-se pelo valor biográfico:

O valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre minha própria vida. (BAKHTIN, 1997, p.166)

Ainda segundo o autor, devemos considerar que o questionamento a que as (auto) biografias buscam responder não é “quem eu sou”? Mas, “como me represento”? Isto porque “A memória do passado é submetida a um processo estético, a memória do futuro<sup>5</sup> é sempre de ordem moral” (BAKHTIN: 1997 p. 167). É válido ressaltar que parte do sabemos sobre nós mesmos advém, não de nossa memória, mas da memória do outro. Deste modo, o outro torna-se constitutivo da representação que realizo de mim mesmo. Neste sentido, os gêneros biografia e autobiografia se interlaçam para constituir o real:

---

<sup>5</sup> Memória de futuro é um conceito bakhtiniano que se refere ao ser em constante movimento, inacabado. Enquanto a memória do passado se relaciona com o acabamento e a historicidade, a memória do futuro reflete a singularidade do ser. Ambas se interligam para consolidar a memória do indivíduo. A memória do futuro é ética, uma espécie de projeção exotópica do futuro. (BAKHTIN, 1997, p.167)

Não existe em princípio uma demarcação nítida entre *autobiografia* e *biografia* e, este é um ponto essencial. A distinção existe é claro, e pode até ser considerável, mas não se situa no plano de valores da orientação da consciência. Na biografia ou na autobiografia, a relação consigo mesmo \_com o eu-para-mim\_ não é um elemento organizador da forma artística.

Entendo por biografia ou autobiografia (narrativa de uma vida) uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico. (BAKHTIN, 1997, p.165)

Acreditamos que isto dá-se principalmente, devido ao fato de que no momento em que evoco a memória do passado a materializo a partir deste futuro podendo ressignificá-lo. Isto é, o “eu” que sou agora narrador de meu passado, difere do “eu” que está sendo narrado, tornando-se um exercício de exotopia e alteridade<sup>6</sup>. A autobiografia é uma leitura de si mesmo, mas também uma escrita do outro que existe em minha memória, moldado a luz do que recorro do passado materializado por meio da linguagem.

Ressalvamos que as formas de análise das biografias constituem-se também em um espaço de disputa. A princípio observávamos a Literatura como forma principal de análise e, para tanto, a crítica literária se apossa do gênero, a fim de analisá-lo de acordo com seus aportes teóricos específicos. A História, a partir século XX, sobretudo com o advento dos estudos realizados pela Escola de *Annales*, observa nas biografias e autobiografias a oportunidade de construir uma história menos totalizante e globalizada: uma história imbricada com as subjetividades intrínsecas aos seres humanos, escrita considerando outra perspectiva, uma perspectiva marginal, ou como sustenta Pollak (1989), subterrânea. Já a formação de professores, encontra nas escritas de si um espaço reflexivo para promover a autoformação do indivíduo, assumindo a escrita autobiográfica como parte da formação e forma análise autorreflexiva das práticas educativas.

Para os fins desta pesquisa, buscaremos analisar as autobiografias a partir dos aportes teóricos que observam a memória como meio de reconstrução de um fenômeno

---

<sup>6</sup> Alteridade e exotopia são dois conceitos bakhtinianos que se referem à relação do “eu” com o “outro”. Em exotopia prevalece o sentido de se colocar no lugar do outro, ver o que lhe é externo, mudar a perspectiva, o ponto de vista, tendo consciência, porém, de que nunca será possível ter a exata visão que o “outro” possui. Em alteridade o que está em jogo é a interação com o outro e consigo mesmo, compreendendo que este contato mediado através da linguagem nos modifica, causa transformações, à medida que as relações dialógicas se estabelecem o contato com o outro passa a de alguma forma a nos constituir enquanto sujeitos (BAKHTIN, 1997, p. 373).

em um determinado espaço temporal. Neste sentido, basearemos nossas análises principalmente nas propostas de Pollak, pensando a memória individual como fonte para a construção da memória social, no sentido de fazer emergir as memórias subterrâneas destes professores que lecionam a classes populares, conferindo às trajetórias de vida destes profissionais o papel protagonista na construção do real. Além disso, nossas análises deságuam nos entremeios da linguagem como canal para concretizar os discursos a serem produzidos. Para essa discussão, trazemos as concepções de Bakhtin quanto à forma de organização da linguagem verbal em gêneros discursivos.

Esses teóricos, entretanto, não esgotam as possibilidades passíveis de serem encontradas na narrativa. Para buscar a compreensão da alfabetização e do letramento em si mesmo, pensamos nas contribuições de Soares, Rojo, Street e Mortatti.

Os caminhos de análise das narrativas seguem o princípio hermenêutico inspirado no paradigma indiciário exposto por Ginzburg (1989). O autor, em seu livro “Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história,” no ensaio “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário” propõe uma perspectiva de interpretação que considera o entorno. Neste ensaio, Ginzburg analisa os procedimentos investigativos de Sherlock Holmes, Freud e Morelli, atendo-se ao que lhes é comum: a atenção ao que geralmente não está exposto propositalmente, aquilo que perpassa, os pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais (GINZBURG, 1989). Assim, podemos considerar que o paradigma indiciário ou semiótico baseia-se na análise dos indícios, das pistas. Trazendo o paradigma para a análise das narrativas poderemos observar o que a narrativa deixa escapar por entre as palavras, aquilo que não é proposital, mas que revela o que está no subterrâneo. O uso deste tipo de análise nos auxilia a compreender o que a memória silenciou, reconstruindo a partir do entrecruzamento com a história da alfabetização no Brasil, a história sobre o letramento escolar que está expressa nas narrativas, não de maneira explícita, mas de forma implícita, fugidia, rastreável, indiciária.

Deste modo, os registros (auto) biográficos tornam-se fonte desta pesquisa para identificar as “pistas” sobre situações de aprendizagem da lectoescrita a que estes profissionais foram submetidos e quais desenvolvem em sala de aula. O que recordam? O que esqueceram? Quais silêncios são possíveis de observar e quais permanecem em seus discursos sobre as práticas educativas? Possuem consciência, hoje, sobre a forma

que aprenderam a ler e a escrever? Não apenas a consciência do lembrar como, mas uma “consciência pedagógica” de como aprenderam? E, principalmente, quais permanências e rupturas, podemos perceber acerca da alfabetização e do letramento na escola a partir das narrativas destes profissionais?

Outro ponto relevante é que esta pesquisa constrói-se como uma espécie de “pesquisa-híbrida” tanto como pesquisa qualitativa, quanto como pesquisa-formação. No tocante aos objetivos não estamos centrados na formação docente, mas sim na memória do letramento, todavia, esta investigação se realiza em um ambiente formativo e a partir desta formação é que elaboramos as memórias constitutivas das tessituras do percurso formativo utilizado.

Isto é, temos como objeto de pesquisa as narrativas destes profissionais, contudo não é possível desconsiderar o processo de construção das (auto) biografias neste projeto, uma vez que se consolidam como percurso formativo estabelecido por meio das escritas de si. Portanto, neste ambiente, procuramos observar a partir das narrativas destes profissionais as práticas educativas a que foram submetidos enquanto alfabetizados, correlacionando estas práticas com suas atuais práticas em alfabetização de forma a observar, por meio das narrativas produzidas, as rupturas e permanências nas práticas alfabetizadoras, tendo como eixo norteador as concepções de letramento que permearam ambas as práticas educativas.

### **2.2.2. ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: O REGISTRO (AUTO) BIOGRÁFICO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO**

Delory-Momberger (2006) descreve um dispositivo de formação que favorece e se relaciona às propostas estabelecidas nesta empreitada. Os ateliês biográficos de projeto são dispositivos formativos que buscam emergir a partir das histórias de vida um projeto de si profissional. A ênfase se estabelece no percurso formativo que propõe (auto) biografias e heterobiografias como procedimento para a formação:

O procedimento do ateliê biográfico de projeto inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito para emergir seu projeto pessoal. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366)

Os ateliês podem ser propostos para grupos de até doze pessoas e sugerem seis momentos de produção. O primeiro momento é de apresentação do procedimento, no qual o trabalho proposto com as histórias de vida é colocado como perspectiva para a construção de um projeto universitário ou profissional. O segundo momento refere-se à “elaboração, à negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico.” Este contrato “fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção autoformadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366). Após os dois primeiros momentos é conferida aos participantes a possibilidade de desistir do processo. O terceiro e o quarto momentos consistem na produção das narrativas autobiográficas e sua socialização. Estas narrativas são criadas a partir de eixos precisos apresentados pelo formador. Esta primeira escrita é uma espécie de esboço inicial para uma biografia posterior, apresentada ao final do percurso. Entre o terceiro e o quarto momentos se estabelecem as tríades, nas quais cada participante assumirá três posições distintas por vez: a de narrador oral de sua história, a de escriba da história do outro e a de ouvinte. O quinto momento é um momento de socialização da narrativa autobiográfica produzida no terceiro e quarto momentos a fim de proporcionar ao narrador a perspectiva de ouvir sua própria história contada por outrem. Duas semanas depois, a autora propõe que se desenvolva o sexto e último momento do ateliê, que é a apresentação de um projeto profissional de si que emerge da própria autobiografia.

Encontramos na proposta de ateliê biográfico construído por Christine Delory um dispositivo satisfatório para a produção das biografias com as quais buscaremos observar a trajetória de permanências e rupturas da alfabetização enquanto prática de letramento escolar através das narrativas de professoras-alunas oriundas da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Observamos que os ateliês apresentam esta estrutura, mais ou menos fixa de desenvolvimento, apesar de inferirmos que é possível flexibilizar as etapas de acordo com os eixos formativos que pretendem ser abordados em cada ateliê aplicado com objetivos específicos. Deste modo, nos inspiramos no ateliê elaborado do Delory-Momberger flexibilizando a proposta de aplicação com objetivo de atender às demandas inerentes ao campo de pesquisa viabilizado durante a execução da disciplina “Escrita,

Alfabetização e Letramento II”<sup>7</sup>. Apresentamos aqui o cronograma do percurso formativo que desenvolvemos de forma a promover a autoformação dos participantes e atender aos objetivos desta pesquisa.

Figura 3: Ateliê (auto) biográfico\_ Percurso formativo.



PARTE 1: MEMÓRIAS DA ALFABETIZAÇÃO
OFICINA DE IMAGENS 1: Construir imagens que remetam a sua memória mais prevalente ligada ao seu processo de alfabetização. (AULA 1)
ESCRITA DOCENTE 1: Pequeno texto explicando a imagem elaborada. (AULA 2)
TAREFA 1.: REVISITANDO O PASSADO...  Pesquisar objetos, fotos, cadernos, livros, materiais, relatos de parentes e familiares do período da minha alfabetização.  TRAZER NA AULA 3
APLICAÇÃO DA TRIADE:  ESCRITA DOCENTE 2: O QUE ME LEMBRO DO PERÍODO EM QUE FUI ALFABETIZADO?  AULA 3

<sup>7</sup> A descrição completa do campo de pesquisa encontra-se no capítulo 6, tópico 6.1 p.55.

PARTE 2: MEMÓRIAS DA ESCOLA
OFICINA DE IMAGENS 2: Elaborar imagens que remetam as práticas atuais
AULA 4
ESCRITA DOCENTE 3: Explicação da imagem elaborada
AULA 5
TAREFA 2: Trazer materiais que se tornaram indispensáveis a sua prática cotidiana
TRAZER NA AULA 6
ESCRITA DOCENTE 4: Relato de um dia comum em minha sala de aula.
AULA 6

PARTE 3: NAS TRILHAS DA MEMÓRIA
<b>Escrita docente 5: Por que escolhi trabalhar assim?</b> Quais referenciais (autores, professores, colegas de trabalho, intuições etc. inspiram minha prática pedagógica?
TRABALHO FINAL: ENTREGA A PARTIR DA AULA 10

Fonte: Elaborado pela autora

Utilizaremos como objeto de pesquisa as narrativas biográficas e autobiográficas produzidas durante a aplicação do ateliê, de forma a gerar a compreensão das formas/meios pelos quais os educadores compreendem a alfabetização e o letramento no contexto escolar e quais formas os discursos quanto ao Letramento assumem nestas narrativas ao serem apropriados e acionados pelos educadores em sala de aula.

Percebemos nas leituras e escritas de si um dispositivo coerente para a análise dos caminhos que o letramento percorreu dentro das escolas até então. Contudo, consideramos que, apesar deste projeto não estar centralizado na formação docente, parece-nos incoerente apreciar o letramento escolar dissociado das práticas educativas que o realizam nos contextos escolares e, portanto do fazer-docente. Por se tratar especificamente de um dispositivo formativo, seria impossível não observar os vestígios desta trilha, ao trabalhar com o ateliê para a produção das escritas de si.

Dessarte, propomos o ateliê biográfico como recorte para a análise da trajetória do letramento dentro da escola e os entremeios de existência e modos de pensar e fazer a alfabetização e o letramento enquanto meio de apropriação da língua escrita no ambiente escolar. A escolha do trabalho com biografias justifica-se como a lente que nos permite visualizar mais de perto o que em uma pesquisa em larga escala é refrato:

como se realizou/ e se realiza o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna de alunos falantes de português brasileiro e as trilhas de formas-meios de pensar/fazer inerentes a este ensino rastreando as permanências e rupturas nos discursos sobre letramento escolar quanto às práticas alfabetizadoras, concretizadas por meio das narrativas elaboradas sobre práticas pedagógicas.

### **2.3. AS TRILHAS E OS OBJETIVOS DA TRAVESSIA**

Enunciamos durante todo o texto até aqui, a motivação, os objetivos desta pesquisa, porém convém explicitá-los com clareza neste tópico.

#### **2.3.1. AS TRILHAS DA MINHA MEMÓRIA**

Primeiro esclareço que venho perseguindo um rastro, uma trilha desde o princípio de minha trajetória profissional na Educação Básica, a partir da experiência com a escola pública, iniciada em 2010. Exponho nas próximas linhas um pouco da minha trajetória, um trecho da minha vida:

Professora concursada, assumo meu primeiro emprego público em agosto de 2010. Logo na primeira experiência me deparo com uma turma de 4º ano ainda não completamente alfabetizada. Observo os cadernos das crianças e, a princípio não compreendo porque a professora anterior só lecionava duas disciplinas: Português e Matemática. Com audácia a critico dentro de mim, pego os livros de ciências, geografia, história. Considero um absurdo ela nem passar por estes materiais.

Mas, a experiência ensina, e ensina rápido, para quem quer aprender. A afirmação que faço acima, de que a turma não era completamente alfabetizada, é uma memória submetida à estética e ética do conhecimento que possuo hoje, neste tempo presente em que a memória se corporifica através deste relato. Naquele momento, eu não tinha consciência disso. Entro em sala, reúno os pais, afirmo que seus filhos têm direito a aprendizagem daqueles conteúdos.

De fato, os alunos tinham direito sim àqueles conteúdos, mas hoje eu entendo o desespero daquela mulher, a professora mais experiente, que recentemente tive o prazer de reencontrar: era a emergência. Alunos no quarto ano que não sabiam ler ou escrever direito.



Quando tomei posse na Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, havia feito o curso normal, cursado Letras - Português e Literaturas - os conhecimentos em linguística apropriados na graduação até ajudaram um pouco, mas eu não estava preparada para essa heterogeneidade tão grande entre os alunos. Nem desconfiava que as hipóteses de escrita poderiam me auxiliar a entender porque um ou outro aluno escreviam de determinada forma. Em um processo autoformativo, li alguns textos e optei por trabalhar com a interdisciplinaridade, assim trabalhava leitura e escrita utilizando os conteúdos das variadas disciplinas. Pena que o ano letivo já estava quase acabando, quando pensei nessa estratégia. Assumi a turma em agosto de 2010, os dias e meses escorregaram por entre meus dedos na tentativa de aprender o correto preenchimento do diário, as reuniões de pais, as datas comemorativas e a organização de meu casamento em dezembro deste mesmo ano. Neste mesmo período, assumi uma dobra de carga horária. A turma que assumi foi uma turma de 3º ano. Foi a primeira vez que vi um aluno ler a frase inteirinha e depois não ter consciência do que tinha lido. “A pipoca caiu no sofá” dizia o texto. “O que caiu no sofá?” Perguntava eu a aluna que acabara de ler a frase, ela me responde: “Tia, que sofá?”.

Comecei a conversar com os colegas e alguns termos foram entrando em meu vocabulário, a partir de reuniões pedagógicas, falas de colegas e muita leitura.

No ano seguinte, transferei minha matrícula para a escola em que fazia dobra, pois era no centro do município, bem mais perto da minha residência. Permaneci nesta escola até o nascimento da minha filha em 2015. Assim que passei a fazer parte do quadro permanente da escola, a diretora me colocou em uma turma de primeiro ano. Achei ótimo, pensei que pelo menos assim eu não teria surpresas, ninguém sabia ler mesmo... Lembro-me da continha de adição que dei para uma aluna, que loucura, a menina nem reconhecia os números! Esclareço aqui mais um dado: estudei a vida inteira na escola particular. Na época em que eu estudava, aprendíamos os números e as letras no Jardim II. Presumi que as crianças já conheciam os números e as letras. Mas a concepção de Educação Infantil da escola pública é bem diferente. Não é uma crítica. Hoje até acho que é uma concepção mais coerente, entretanto o eu que sou hoje, não é o mesmo eu que eu era...

Adaptei-me. Ensinei as letras e os números. Fui apresentando letra por letra. Trabalhava com letra cursiva, achava um absurdo o uso da letra bastão. Não esqueço o dia que a Maria disse pra mim “Professora aqui está escrito gado?” Saí da sala

emocionada. Chamei a colega da sala ao lado, e disse “Amiga, minha aluna está lendo!” O prazer que senti naquele momento, me motivou muito. Comprei livros, procurei textos, conversei com a direção da escola, com as colegas, traçando um percurso formativo inventado e trilhado por mim mesma. Na troca com as colegas foi que uma delas me explicou que com a letra bastão os alunos visualizavam melhor as letras. Hoje acho um absurdo o uso de letra cursiva na alfabetização. E considero uma pena a primeira palavra que a menina leu não ter relação nenhuma com a realidade dela. Ela decifrou, mas será que leu mesmo? Será que compreendeu o que significa gado?

Em 2012, me inscrevi num curso que a Prefeitura estava oferecendo aos professores alfabetizadores: o Pró-Letramento. Inscrevi-me logo nas duas modalidades que estavam sendo oferecidas: o curso de linguagens e o de matemática. As formadoras eram excelentes, até hoje mantenho contato com uma delas. Durante o curso aprendi o uso que poderia ter o diagnóstico de escrita. Concomitantemente iniciei a pós-graduação lato-sensu em Alfabetização e Letramento. O assunto me inebriava. Acho que foi a primeira vez que me dediquei seriamente a um estudo. A partir deste ano, comecei a ficar ambiciosa. O objetivo era alfabetizar todos os meus alunos. Utilizava de tudo um pouco: propostas em letramento, em alfabetização, realizava o diagnóstico de escrita com regularidade. Comecei um caderno de diagnóstico para acompanhar as aprendizagens, (esse caderno me rendeu até um artigo<sup>8</sup>, o primeiro que publiquei), passei a pensar práticas multidisciplinares, propostas que consideravam a leitura e a escrita em situações reais de uso, jogos, experiências, vídeos, feiras culturais e de ciências, hortas, músicas, cantigas... Tudo para sentir o prazer que a Maria me proporcionou em 2011. Queria auxiliar meus alunos a apropriarem-se da escrita. A consequência foi que a maioria dos alunos das minhas turmas já estavam alfabetizados no meio do ano e todos os alunos terminavam o ano letivo tendo avançado quanto às hipóteses de escrita.

Outras formações vieram, até um prêmio ganhei. Uma Moção de Congratulações e Aplausos conferida a mim pela Prefeitura de Nova Iguaçu pelos serviços prestados como professora Alfabetizadora. O reconhecimento é interessante, mas me recorda dos alunos que ficaram. Traz-me à memória também os alunos que tenho hoje, vários no segundo segmento do Ensino Fundamental em que leciono Língua Portuguesa

---

<sup>8</sup> ARCENIO, Cláudia R. C. Relato de Experiência: Caderno de Avaliação Diagnóstica. Revista Coleção Saberes da Educação. v.20. p. 20-25. São Paulo: 2016

atualmente, na mesma prefeitura. Alunos que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita de forma adequada para o ano de escolaridade em que se encontram e que ainda não são capazes de utilizá-la como ferramenta para conquistar ou assumir direitos.

Esses vestígios em minha história de vida formam as trilhas que me trazem a esta pesquisa. E durante esta escrita percebo que venho trilhando este caminho, perseguindo este rastro desde 2010. Esta pesquisa orbita através da minha trajetória de vida, minha trajetória profissional. Já não possuo mais a ingenuidade inicial de não observar o entorno: as estruturas de poder, as construções culturais que influenciam em demasia o funcionamento de todo mecanismo escolar. Entretanto, observo na pesquisa um mecanismo de resistência para pensar uma Educação que favoreça uma sociedade mais pacífica, democrática, equitativa. No percurso: encaixos, atalhos que não levaram à lugar algum e, para citar Drummond, muitas pedras no meio do caminho na busca para compreender os caminhos que levam aos sucessos e insucessos da alfabetização.

### **2.3.2. OS OBJETIVOS DA TRAVESSIA**

A pesquisa estruturada em torno da memória e das trajetórias de vida faz emergir um conhecimento híbrido, inter-relacionado que gera embates quanto ao enquadramento da memória individual e a memória oficial. A investigação que estamos propondo almeja compor uma travessia, vislumbrar uma jornada. As histórias de vida contam o que os documentos oficiais não são capazes de contar sobre a trajetória da Alfabetização que a partir da década de 80 vai se justapor à história do conceito de Letramento no Brasil.

Esta pesquisa tem como objetivo geral visualizar uma perspectiva da trajetória do Letramento na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, com recorte na prática de letramento escolar denominada alfabetização, observada por meio dos discursos produzidos sobre as práticas educativas através das (auto) biografias de professoras-alunas do PARFOR/UFRRJ, elaboradas durante a aplicação de uma dinâmica formativa inspirada no Ateliê biográfico de Projeto.

E, tem como objetivo específico investigar as permanências e rupturas do letramento escolar quanto às práticas que pretendem facilitar a apropriação da leitura e da escrita através das trajetórias de vida de professores alfabetizadores que estão gerindo suas formações no curso de Pedagogia, oferecido pelo Plano Nacional de

Formação de Professores, ministrado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar, situado em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Intentamos investigar as formas/meios de ensino de língua materna, em especial o português, através das escritas de si, compreendendo estas biografias como parte do processo formativo e elemento constitutivo da memória social e coletiva do Letramento do Rio de Janeiro.

Buscaremos entrecruzar as narrativas com os documentos oficiais, os referenciais teóricos metodológicos já apresentados e as informações extraídas dos questionários aplicados durante a realização do ateliê, a fim de situar estas escritas em um tempo-espaço específico procurando analisar quais permanências e rupturas nas práticas alfabetizadoras quanto à trajetória do letramento escolar são observáveis por meio das (auto) biografias.

#### **2.4. NAS TRILHAS DA BIBLIOGRAFIA**

Neste tópico vamos tratar de uma importante etapa da pesquisa acadêmica realizando a revisão bibliográfica, a fim de obter informações sobre o que se tem produzido no Brasil a respeito da Alfabetização e do Letramento sob o viés da memória e da pesquisa autobiográfica. Neste sentido, concordamos com Ferreira a respeito da caracterização desta etapa da pesquisa:

(...) parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Assim, compreendemos que esta fase da pesquisa a enriquece e favorece o aprofundamento do tema, além de facilitar o trabalho científico, à medida que estando ciente das produções de outros pesquisadores podemos nos beneficiar delas para estabelecer diálogos, propor contrapontos, aprofundamentos e coletar contribuições para a pesquisa em desenvolvimento.

Observamos que há uma pluralidade de produções acerca da alfabetização e do letramento. A alfabetização por representar um grande desafio da educação brasileira, possui uma extensa produção, a princípio, acerca de métodos e, posteriormente quanto às implicações e abrangências de sua junção ao termo letramento, além das questões relacionadas à formação de professores alfabetizadores.

Quanto ao letramento em específico, diversos pesquisadores, autores e áreas do conhecimento se apropriaram do termo de forma a expandir o conceito nas variadas construções humanas. De certo modo, essa iniciativa se justifica ao analisarmos as esferas de produção das relações e interações humanas extremamente e entremeadas e imbricadas a partir de linguagem, seja esta verbal, semiótica ou multimodal. Mais que apenas as práticas sociais de leitura e escrita restritas à alfabetização, o termo letramento no Brasil passou a significar modos de apropriar-se das diferentes linguagens e formas de significar, expressar e ler o mundo.

Dentro desta extensa produção acerca do letramento, interessa-nos observar o letramento escolar e as trajetórias de rupturas e permanências deste, no contexto dos anos iniciais da Educação Básica, tendo como pedra angular as narrativas autobiográficas de educadores que atuam neste segmento.

Para tanto, buscamos centrar nossa pesquisa em quatro palavras-chave escolhidas e organizadas em ordem de abrangência, a saber: alfabetização, letramento, memória e biografia. Selecionamos três bancos de dados, a fim de observar as produções acerca do tema:

1. Catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
2. Biblioteca online da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação\_ ANPED
3. Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos.

#### **2.4.1. CATÁLOGO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES**

O banco de dissertações e teses da CAPES é de extrema relevância para a observação sobre o que tem produzido nos cursos de pós-graduação no Brasil acerca da Alfabetização e do Letramento interligados à memória e às narrativas (auto) biográficas. A produção acerca do tema é de sobremodo extensa, e a fim de otimizar a pesquisa

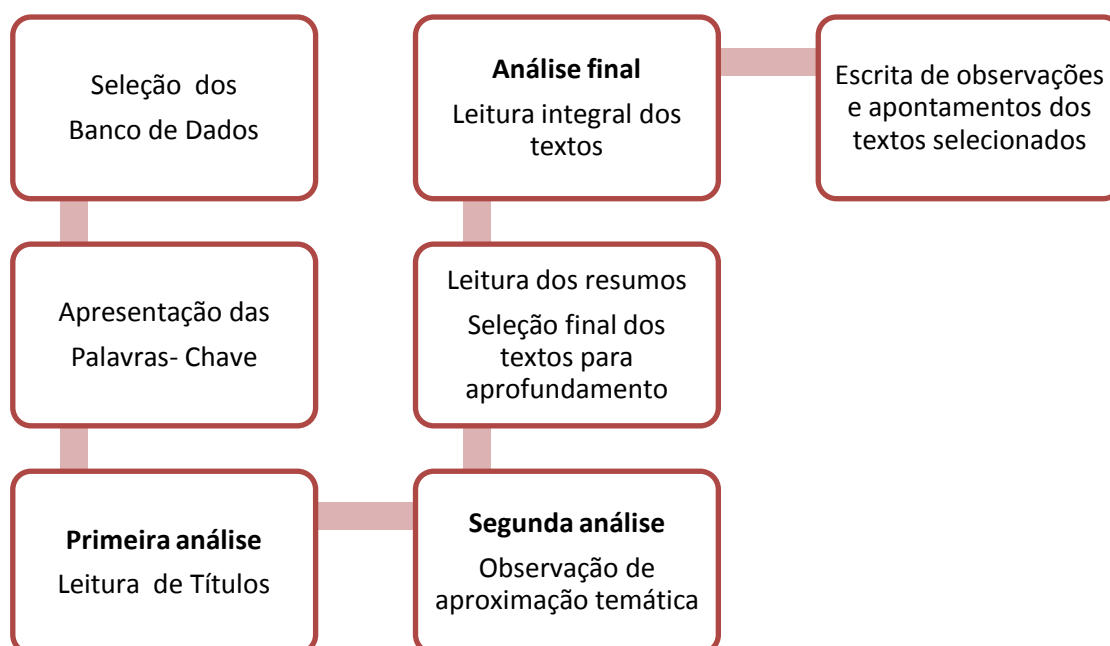
selecionamos como recorte as produções em Ciências Humanas, avaliadas em Educação publicadas em 2017 e no primeiro semestre de 2018.

Escolhemos este recorte temporal, posto que, acreditamos que as pesquisas apresentadas neste período, carregam em si mesmas a contemplação do que foi produzido nos anos anteriores sobre o tema colocada em foco a riqueza das revisões de bibliografia apresentadas no material desenvolvido neste espaço temporal. Apresentadas nossas quatro palavras-chave encontramos no ano de 2017, 673 pesquisas que tratavam sobre os temas das quais destacamos 45 por se aproximarem da pesquisa em desenvolvimento. O critério de aproximação temática levou em consideração: 1. Temática; 2. Palavras-chave; 3. Possíveis contribuições com a pesquisa em desenvolvimento.

No primeiro semestre de 2018, utilizando-nos dos mesmos critérios para coleta de dados, encontramos 126 pesquisas dadas as mesmas palavras-chave das quais selecionamos oito para nos aprofundarmos, eleitas também sobre o critério de aproximação temática com a pesquisa em desenvolvimento.

A relação completa das pesquisas selecionadas nesta primeira análise está apresentada no Apêndice A, no qual se configuram a exposição completa das categorias: Nível (dissertação ou tese); Título; Área de Concentração e Palavras- Chave.

**Figura 4:** Organograma de coleta e seleção dos materiais:



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre estas produções, optamos por comentar e nos aprofundar na leitura das dissertações e teses que contribuíssem e dialogassem diretamente com a pesquisa em desenvolvimento acrescentando dados e, apresentando similaridades e singularidades constituídas por meio dos vínculos estabelecidos, ora por objeto de pesquisa, ora por temática, ora por aproximação de objetivo, ora por lócus ou campo de pesquisa. Assim, selecionamos 17 produções para os comentários que apresentamos; seguindo a ordem em que as pesquisas aparecem no catálogo da CAPES:

Prette (2017) se utiliza das narrativas (auto) biográficas para compreender os processos de subjetivação de jovens do Ensino Médio de classe socioeconômica elevada, entrecruzando com o currículo imposto/ esperado em uma escola de tradição observando os efeitos discursivos deste currículo nas narrativas produzidas por estes jovens.

Cristofolini (2017) apresenta contribuições interessantes acerca do trabalho docente e os conceitos referentes à alfabetização e letramento. A autora utiliza-se de entrevistas, questionários e observações das aulas para identificar o que os alfabetizadores de uma rede de ensino do norte de Santa Catarina compreendem por letramento. Aponta ainda que em certos momentos os termos se confundem no fazer pedagógico e que a formação continuada possuiu grande relevância para a apreensão do conceito de letramento para estes professores.

Almeida (2017) procura investigar o MOBREAL e sua relevância nas vidas dos moradores de São João de Jaguaribe nos períodos de 1971 a 1979 apontando os limites e possibilidades de autonomia na prática pedagógica dentro do programa desenvolvido para alfabetização de jovens e adultos no período. O objetivo da pesquisa é recuperar a memória do programa na cidade e refletir sobre sua metodologia. O autor utilizou-se de fontes bibliográfica, imagéticas e entrevistas com ex- professoras, ex-alunos do programa, além de uma ex- supervisora e uma ex-funcionária responsável pelo andamento da ação naquele município. O trabalho investigativo do autor contribui bastante na reconstituição da história do movimento e nos possíveis tratamentos dados às fontes orais em uma pesquisa. A proposta de trabalho desta dissertação assemelha-se em parte com a proposta central da pesquisa em desenvolvimento, posto que propõe um resgate da história programa por meio da memória, porém distancia-se quanto aos objetivos, metodologia, objeto de pesquisa além do enfoque primordialmente

bibliográfico opondo-se ao enfoque central que as narrativas apresentam em nossa proposta.

Fonseca (2017) Traz uma importante discussão acerca dos modelos de letramento e os enfoques do programa de exercícios para alfabetização proposto no Programa de Intervenção Pedagógica materializado no material Consolidando a alfabetização-60 lições. A autora enfatiza que apesar dos documentos oficiais do Estado de Minas Gerais centrarem-se no modelo ideológico de letramento (fundamentado em práticas sociais de uso da leitura e da escrita), o material distribuído aponta para o modelo autônomo do letramento centrando-se nas avaliações externas e desconsiderando os usos da língua escrita no cotidiano dos alunos. Ponto interessante é que a pesquisadora revela que houve melhora nas avaliações externas devido ao uso do material, mesmo reiterando as críticas quanto ao enfoque autônomo do letramento.

Leal (2017) traz contribuições significativas, pois, se utiliza de entrevistas semiestruturadas para revisitar a memória de idosos do Lar da Providência em Belém do Pará quanto sua trajetória escolar e quanto às ações de educação popular desenvolvidas com idosos pelo Núcleo de Educação Popular da Universidade do Estado do Pará (NEP/UEPA) buscando identificar como esta trajetória influenciou em suas vidas profissionais e pessoais, analisando os processos de escolarização vividos tendo em mente as especificidades socioculturais dos idosos.

A tese de Miguel (2017) é um verdadeiro convite à leitura. A autora põe em discussão o lugar de narrador que escuta, lê e aprende por meio das narrativas, percebendo o ato de narrar como um caminho. Situa-se na Educação Popular, pensando o contar histórias em diálogo intenso com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Discute com brilhantismo os lugares de narrador, ouvinte e leitor. O texto produzido contribui, de sobremodo, em relação às formas de pensar e agir a narrativa. A partir de textos/conversas/ entrevistas autora busca as relações entre estas conversas e textos com a Educação Popular no Brasil e na América Latina. A contribuição deste texto para esta dissertação é justamente as formas outras de se pensar a narrativa ao compreender o educador- narrador também como um contador de histórias.

Gurgel (2017) utiliza-se do método autobiográfico para (re) construir historicamente com auxílio de narrativas (auto) biográficas o papel da coordenação pedagógica do município de Carnaúbas/RN. Fato interessante nesta pesquisa é a utilização das autobiografias como instrumento para se reconstruir a História. Neste



sentido o texto de Gurgel contribui quanto ao detalhamento do método utilizado, reforçando nossa opção metodológica quanto aos objetivos esperados.

Cardoso (2017) propõe a reconstrução da infância de 25 professoras-alfabetizadoras configuradas no ambiente de formação do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC) na rede estadual de Ensino de São Paulo. Através de narrativas escritas e ilustrações, a pesquisadora observou as tensões e relações entre as representações da escola no período da alfabetização produzindo uma colcha de retalhos pintada à mão por estas professoras e cadernos de memórias os quais foram analisados por programas de computador especializados na análise de dados a partir de textos. A autora deixa claro que não pretende entrar no território teórico da memória em sua análise e procura estabelecer os vínculos entre as representações da infância materializadas nos cadernos e na colcha com a prática pedagógica cotidiana atual das docentes. A contribuição da autora para a pesquisa que desenvolvemos está em pensar em outras formas de análise de dados e imagens e, na apresentação de outros aportes teóricos capazes de fundamentar uma pesquisa com este viés. As semelhanças estão, sobretudo, na representação da memória por meio de imagens e textos tal como pensamos, entretanto a pesquisa difere quanto aos objetivos, critérios de análise e referencial teórico-metodológico.

A pesquisa de Leal (2017) relaciona-se com nossa pesquisa em alguns aspectos: a pesquisadora se utiliza de narrativas e de documentos oficiais para reconstituir a história de fundação da Universidade Estadual do Ceará e da Fundação Educacional do Estado do Ceará, neste sentido a relação se estabelece, na utilização das biografias como fonte para se (re) construir uma história, tal como pretendemos na investigação da trajetória de permanências e rupturas da alfabetização enquanto prática de letramento escolar no Estado do Rio de Janeiro.

O trabalho de Ribeiro (2017) contribui significativamente na forma de compreender a memória como reinterpretação do passado, o autor/pesquisador utilizou-se de entrevistas temáticas para observar a formação de professores do Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

A dissertação de Almeida Filho (2017) acrescenta o conceito de história vista de baixo e as tensões estabelecidas entre o instituído e o vivido à luz dos aportes teóricos

metodológicos da história oral. O autor se utiliza das narrativas de 30 professores e/ou alunos de um município rural de Sergipe relacionando à pesquisa bibliográfica e análise documental com o objetivo de contribuir para historiografia da educação rural do Sergipe. Neste sentido, o trabalho do pesquisador aponta para um objetivo semelhante em nossa pesquisa, posto que um de nossos objetivos seja contribuir para a historiografia do letramento no Estado do Rio de Janeiro e, apesar dos trabalhos diferenciarem-se quanto à temática e metodologia; as construções do autor podem contribuir para a reflexão nas formas de mapeamento de dados extraídos das narrativas.

Bichara (2017) nos envolve em sua narrativa através da sensibilidade na qual sua pesquisa está imersa. A pesquisadora fornece para esta pesquisa reflexões sobre o uso de narrativas como metodologia de pesquisa. Aprofunda-se no conceito de experiência utilizando-se de aportes teóricos similares aos nossos, contribuindo com esta pesquisa de forma dialógica. Seu trabalho é, porém, introspectivo e reflete sobre pesquisa em si mesma como escrita de resistência captando singularidades a partir das quais se torna possível captar “brechas” para produção de conhecimentos históricos educacionais.

O texto de Fadul (2017) possui qualidade e relevância, contribuindo para a compreensão da dimensão histórica da alfabetização e do letramento quando trata da função social da escrita para os que a autora chama de “novos letrados”. A pesquisa traz uma reconstrução da história da escola mineira do início do século XX e vai tratar a autobiografia, assim como pretendemos, como fonte histórica trazendo uma discussão entre história e memória a partir de seu referencial teórico. É interessante observar que as autobiografias utilizadas na pesquisa, são livros produzidos no período e catalogados na biblioteca do Instituto Cultural Amilcar Martins que reúne documentos e mais de 12 mil títulos como memórias e autobiografias de mineiros.

Amorim (2017) vai apresentar em sua pesquisa o método autobiográfico e suas contribuições para a formação de professores. Clemencio (2017) utiliza-se das histórias de vida de 15 professoras afrodescendentes para apresentar aspectos da história profissão docentes e a história da educação do negro no estado de Santa Catarina. Ambas as pesquisas dialogam com nosso projeto; a primeira situa-se na caracterização do próprio método autobiográfico e a segunda, quanto à utilização das narrativas de um grupo específico para (re) construir determinada parte da história.

A pesquisa de Dallastra (2018) teve por objeto de estudo a relação entre a prática pedagógica de professores alfabetizadores com a formação continuada ofertada pela

Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba. Um dos objetivos do trabalho desta pesquisadora foi a construção de um estado do conhecimento das práticas pedagógicas em alfabetização e letramento no período de 2013 a 2017, tendo como fonte o Banco de dissertações e teses da CAPES. A revisão bibliográfica realizada pela autora apontou para um total de 87 teses e dissertações sobre o tema no período mapeadas de acordo com títulos ou resumos aproximados com o tema central de sua pesquisa. As dissertações e teses que constam nesta revisão demonstram desde a pesquisa centrada em métodos para a alfabetização até perspectivas trazidas a partir da década de 80 geridas pela inserção dos conceitos de construtivismo e letramento. Apesar de nenhum dos trabalhos apresentados se referirem diretamente à pesquisa (auto) biográfica, o levantamento realizado pela autora nos apresenta um panorama sobre a pesquisa em Alfabetização e Letramento que muito tem a contribuir com nossa pesquisa. De sua revisão bibliográfica selecionamos 5 pesquisas para leitura e aprofundamento descritas a seguir:

Quadro 1: Contribuições selecionadas no Estado do Conhecimento elaborado por Dallastra (2018).

<b>Dissertações Mestrado Acadêmico</b>			
<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor /Instituição</b>	<b>Contribuições à pesquisa em andamento</b>
<b>2013</b>	HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM CANÁPOLIS-MG: REVISITANDO AS CARTILHAS UTILIZADAS NO PERÍODO DE 1933-1971	SILVA, VANESSA FERREIRA E. UNIVERSIDADE DE UBERABA	A pesquisadora apresenta um resumo da história da alfabetização brasileira, que muito contribui para situar historicamente os apontamentos surgidos no campo de pesquisa.
<b>2016</b>	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES PRESENTES NO ENSINO DA ESCRITA.	BORDIGNON, LORITA HELENA CAMPANHOLO. UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	A pesquisa também traz uma breve história da alfabetização e do letramento no Brasil, complementando os

			apontamentos da pesquisa de SILVA (2013).
<b>2013</b>	O LETRAMENTO NA VOZ DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	POLLNOW DENISE. UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	Esta pesquisa centra-se no trabalho docente. A pesquisadora buscou a “voz” dos alfabetizadores por meio de questionários, realizando uma pesquisa de campo do tipo survey com 138 professores de uma rede municipal de Ensino do Sul do país. Apesar de o título vislumbrar similaridades, nossas pesquisas se afastam em inúmeros aspectos como metodologia e objetivos.
<b>2013</b>	ALFABETIZADORAS EXPERIENTES E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: TRAJETÓRIAS NARRADAS	NASCIMENTO, FRANCISCA DAS CHAGAS CARDOSO DO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	A pesquisa centra-se na formação docente. Contribui nas formas de pensar a análise das narrativas como método de investigação.
<b>TESE DOUTORADO</b>			
<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/ Instituição</b>	<b>Contribuição</b>
<b>2013</b>	NOS CADERNOS ESCOLARES DE UM PASSADO RECENTE: UMA HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA NO ESTADO DO	BECALLI, FERNANDA ZANETTI. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO	A autora focaliza seu trabalho na análise documental, buscando relacionar as situações didáticas propostas pelo

	ESPÍRITO SANTO (2001 A 2008).	SANTO.	PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) no Espírito Santo observando à aplicação ou não destes conhecimentos adquiridos na formação em sala de aula.
--	-------------------------------	--------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma forma a pesquisa de Santos (2018) apresenta uma belíssima revisão bibliográfica que inclusive veio a inspirar nossa forma de construir este estudo. Centrado nos anos 2011 e 2012, seu estudo no Banco de dissertações e teses da Capes não apresentou congruências com nosso trabalho, pois se centrou mais especificamente na formação docente tendo apenas uma pesquisa que se relaciona diretamente com nossa investigação. A pesquisa intitulada: “As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no Município de Palmeira das Missões: Uma reconstrução dos percursos formativos através dos relatos autobiográficos” desenvolvida em 2011 por Denise Valduga Batalha da Universidade Federal de Santa Maria buscou investigar as concepções de alfabetização e letramento de duas professoras que atuam em escolas de campo por meio das narrativas autobiográficas, constatando assim que o registro autobiográfico se configura em um dispositivo de formação e meio de dar visibilidade às vozes docentes.

Marinho (2018) imerge em sua trajetória de vida a partir de seu relato autobiográfico afim de (re) contar a história da Escola Estadual Cônego Estevam Dantas em Mossoró /RN no período de 1970 -1980, a fim de investigar o processo educacional da escola e sua relação com o contexto educacional e social. A autora dialoga com as entrevistas semiestruturadas de uma professora que lecionou no período, entrecruzando seus percursos, concluindo que as práticas pedagógicas do período desenvolveram-se nos princípios do modelo tradicional. O que nos chamou atenção nesta pesquisa foi a relação de pertencimento da autora ao campo, gerando uma dissertação rica em

fotografias pessoais demonstrando como a história da escola permeia sua trajetória de vida e formação profissional.

#### **2.4.2. BIBLIOTECA ON-LINE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)**

Prosseguindo em nosso inventário sobre as pesquisas realizadas em torno da temática abordada nesta investigação, realizamos um arrolamento sobre as produções acerca de cada uma das palavras-chave elencadas na Biblioteca On-line da ANPED. A Associação que possui 40 anos de organização é referência na prática acadêmico-científica do país na área da Educação. Deste modo, consideramos relevante observar as produções registradas pela entidade.

Quadro 2: Quantitativo de pesquisas por palavra-chave na biblioteca On-line da ANPED. Acesso em Julho de 2018.

<b>Palavra-chave</b>	<b>Quantidade de títulos</b>
<b>Alfabetização</b>	174
<b>Letramento</b>	29
<b>Memória</b>	23
<b>Biografia (Autobiografia/ Escrita de si)</b>	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Após cuidadosa revisão dos trabalhos optamos por nos aprofundar naqueles que dialogam diretamente com nossa pesquisa, e/ou aqueles que apresentam contribuições para seu desenvolvimento.

Das pesquisas que constam com a palavra-chave **Alfabetização** selecionamos cinco para comentário e aprofundamento:

Quadro 3: Pesquisas ANPED\_ Alfabetização (Na ordem em que aparecem na pesquisa on-line)

<b>Título</b>	<b>Autor/ Instituição</b>	<b>Ano/ Categoria / Grupo de trabalho</b>
---------------	---------------------------	---

<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS</b>	TIBÚRCIO, ANA PAULA DO AMARAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI	2013 Pôster/Texto GT10- Alfabetização, Leitura e Escrita.
<b>QUANDO A ESCRITA RESSIGNIFICA A VIDA: DIÁRIOS DE UM AGRICULTOR- UMA PRÁTICA DE ESCRITA MASCULINA</b>	THIES, VANIA GRIM e PERES, ELAINE TERESINHA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2008 Trabalho/ Texto GT10- Alfabetização, Leitura e Escrita.
<b>MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ESPAÇO DOMÉSTICO: MEDIADORES E SEUS MODOS DE TRANSMISSÃO DA LEITURA E DA ESCRITA</b>	PEREIRA, ANA PAULA PEDERSOLI e FRADE, ISABEL CRISTINA ALVES. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2013 Trabalho/ Texto GT10- Alfabetização, Leitura e Escrita.
<b>AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: PERMANÊNCIAS E INDÍCIOS DE ALTERAÇÕES</b>	VIEIRA, LUCIENE CERDAS. GUARNIERI, MARIA REGINA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO	2007 Trabalho/ Texto GT10- Alfabetização, Leitura e Escrita.
<b>A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DAS FONTES</b>	FRADE, ISABEL CRISTINA ALVES. MACIEL, FRANCISCA IZABEL PEREIRA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2006 Trabalho /Texto GT10- Alfabetização, Leitura e Escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tibúrcio, 2013 busca compreender as práticas de alfabetização de crianças com seis anos de idade observando uma escola municipal em Juiz de Fora, Minas Gerais. A pesquisa pretende analisar as medidas adotadas pela referida rede para promover a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolaridade.

Thies e Peres (2008) analisam as práticas de letramento em contextos não escolares de moradores de zonas rurais da região sul do Rio Grande do Sul. A pesquisa centra-se nas entrevistas e no diário autobiográfico de Aldo Schimdt, um agricultor que desde 1972 registra sua vida por escrito. O trabalho das autoras possuía como objetivo principal analisar os sentidos da escrita para este agricultor a luz dos estudos da História da Cultura Escrita.

Pereira e Frade (2013) o trabalho das autoras visa mapear as práticas e experiências de sujeitos que foram “alfabetizados casa”, voltando-se para a compreensão do que ocorre no espaço doméstico buscando compreender os objetivos deste ensino e quem seriam os mediadores deste processo. As autoras se basearam na perspectiva da história oral através de entrevistas cruzando os conteúdos das entrevistas com fontes bibliográficas. Esta pesquisa dialoga diretamente com a pesquisa em desenvolvimento no sentido de que confere a história dos sujeitos um lugar de centralidade para compreender um determinado fenômeno, porém difere de nosso trabalho quanto à metodologia e objetivos.

O trabalho de Vieira e Guarniere (2007) enfatiza as problemáticas relacionadas às práticas alfabetizadoras no intuito de investigar o que as pesquisas apontam a respeito do trabalho realizado pelas docentes em sala de aula. Para tanto as autoras realizam uma pesquisa bibliográfica com base do que foi produzido no período de 1980 a 2005 pelos Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de São Paulo. As pesquisadoras concluem que, no período, 65% das pesquisas se referem aos procedimentos de alfabetização (que incluem: procedimentos de ensino na organização das atividades de leitura e escrita; atividades com textos (cartilha, literatura infantil e textos funcionais); interação professor-aluno) e saberes docentes (que incluem: crenças e concepções das professoras sobre alfabetização, ensino, aprendizagem e docência e, a construção dos saberes docentes no exercício das práticas pedagógicas.).

Frade e Maciel apresentam uma pesquisa que visa evidenciar aspectos da história da educação em Minas Gerais. Para tanto, as autoras realizam uma investigação bibliográfica através de materiais impressos em especial o livro didático para compreender a história da alfabetização em Minas Gerais. As pesquisadoras elaboraram fichas para catalogar e categorizar os materiais e posteriormente organizaram buscando compreender as características físicas e de conteúdo das cartilhas além da quantidade de



materiais encontrados em acervos e em circulação traçando estes aspectos no período de 1870-1990.

Das pesquisas que constam da palavra-chave **Letramento** selecionamos duas para comentário e aprofundamento, dados os mesmos critérios de escolha explicitados anteriormente:

Quadro 4: Pesquisas ANPED\_ Letramento (Na ordem em que aparecem na pesquisa online)

<b>Título</b>	<b>Autor/ Instituição</b>	<b>Ano / Categoria/ Grupo de Trabalho</b>
<b>QUEM ENSINA LÊ O QUÊ? FALAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS DE LEITURA LITERÁRIA</b>	NASCIMENTO, IRACEMA DOS SANTOS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2013 Pôster/ Texto GT10- Alfabetização, Leitura e escrita.
<b>ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO.</b>	AZEVEDO, PATRÍCIA BASTOS DE. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. MONTEIRO, ANA MARIA FERREIRA DA COSTA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2012 Trabalho/ texto GT10- Alfabetização, Leitura e Escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nascimento (2013) pretende investigar as relações entre as leituras literárias de professores alfabetizadores e o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no ciclo inicial da alfabetização. A autora se utiliza de entrevistas e conversas individuais e coletivas semiestruturadas para investigar a hipótese de que as trajetórias de leitura literária dos professores são uma variável importante que influencia as opções didáticas e aprendizagem viagem dos alunos.

Azevedo e Monteiro (2012) trazem contribuições a esta pesquisa à medida que apontam a ação do historiador como prática de letramento, observando a história ensinada como um gênero discursivo híbrido transitando por concepções historiográficas, pelos conhecimentos curriculares e pelo senso comum. Assim o trabalho das autoras contribui para a concepção de letramento incrustada em práticas

sociais de leitura e da escrita em diferentes áreas do conhecimento. As pesquisadoras comentam ainda que a aula se constitui em um espaço-tempo único no qual se produzem gêneros discursivos próprios deste espaço.

Das pesquisas que constam da palavra-chave **Memória** selecionamos três por meio dos mesmos critérios de aproximação.

Quadro 5: Pesquisas ANPED\_ Memória (ordem em que aparecem na pesquisa on-line)

<b>Título</b>	<b>Autor/ Instituição</b>	<b>Ano / Categoria/ Grupo de Trabalho</b>
<b>MEMÓRIA, HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.</b>	VIEIRA, MARIA CLARISSE. FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS	2007 Trabalho/ texto GT18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas
<b>A HISTÓRIA DE BRENDA _ DE VISITANTE A USUÁRIA DO MUSEU DA MARÉ</b>	ARAÚJO, HELENA MARIA MARQUES. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO JANEIRO/ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	2013 Trabalho/ texto GT06- Educação Popular
<b>A GUARDIÃ DAS MEMÓRIAS: REVELANDO CENAS DOCENTES E DISCENTES DE UMA DIDÁTICA DIFERENCIADA</b>	REZENDE, MÁRCIA AMBRÓSIO RODRIGUES. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2011 Trabalho / texto GT 04 – Didática

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de Vieira (2007) utiliza-se dos aportes teórico-metodológicos da história oral para investigar por meio das trajetórias pessoais de profissionais da Educação de Jovens e Adultos, as contribuições do legado da educação popular no Brasil. Através de entrevistas com educadores que atuaram no período de implantação do EJA (final dos anos 50) e que estão atuando direta ou indiretamente até hoje no segmento, a autora busca compreender os contextos e entrecruzamentos destas histórias com a própria história do EJA em nosso país. Esta talvez seja a pesquisa que mais se aproxima quanto aos objetivos gerais desta dissertação tendo em vista relevância dada a

memória destes educadores para realizar apontamentos quanto a uma área específica da Educação brasileira.

Araújo (2013) nos apresenta sob o recorte da memória e dos espaços formativos não formais a trajetória de Brenda, uma visitante e usuária do Museu da Maré a fim de analisar como o museu pode fortalecer as identidades locais e construir a memória e a história local através de sua dimensão educativa.

Rezende (2011) propõe como objeto de estudo a relação pedagógica e as oportunidades formativas geridas a partir de construção de portfólios de aprendizagem no Ensino Superior apontando formas outras de avaliação neste espaço formativo. Centrada seara da didática, esta pesquisa apresenta uma perspectiva de memória reflexiva como processo parte do processo de formação entrecruzando por meio deste material as memórias docentes e discentes. A pesquisadora também faz uso de fotografias para registro das aulas propondo uma espécie de “didática de resistência” ao propor flexibilidade na construção do material.

Das pesquisas que constam das palavras-chave **Biografia, Autobiografia e Escritas de si** encontramos respectivamente uma pesquisa para cada palavra. Optamos por ampliar o sentido de biografia neste banco de dados acrescentando as palavras autobiografia e escrita de si a fim de visualizar o maior número de produções possíveis.

Quadro 6: Pesquisas ANPED\_ Biografia, Autobiografia e Escritas de Si (Na ordem em que aparecem na pesquisa on-line).

<b>Título</b>	<b>Autor/ Instituição</b>	<b>Ano / Categoria/ Grupo de Trabalho</b>
<b>TRAJETÓRIA E BIOGRAFIA NA TRAVESSIA DA JUVENTUDE: ENTRE TRADIÇÃO E INOVAÇÃO</b>	IRIART, MIRELA FIGUEIREDO SANTOS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	2012 Trabalho/ texto GT03- Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos.
<b>AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE EM RODÔNIA: A BUSCA DE UMA IDENTIDADE PROFISIONAL</b>	BRASILIERO, TANIA SUELY AZEVEDO.	2008 Trabalho/ texto GT08- Formação de Professores

<b>ESTÁGIO:</b>	<b>PESQUISA-FORMAÇÃO E ESCRITA DE SI COMO PRÁTICA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA</b>	SILVA, ARLETE VIEIRA DA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA.	2015 Trabalho / texto GT08– Formação de Professores
-----------------	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Iriart (2012) vai utilizar-se das memórias biografias de jovens do Ensino Médio de jovens de uma escola rural tal como o presente experienciado e o futuro projetado compreender o papel da escola e da família para as travessias dessa juventude colocadas às diferenças de gênero, posição social, as tensões entre inovações e tradições no interior das famílias destes jovens observando o papel de centralidade da escola no delineamento de seus objetivos para melhora de vida.

Brasileiro (2008) se utiliza da autobiografia como técnica de pesquisa para identificar os aspectos determinantes da história pessoal dos professores participantes do projeto “Graduando na Escola Viva”, desenvolvido pela secretaria de Educação de um dos municípios de Rondônia utilizando-se das autobiografias como itinerário formativo.

Silva (2011) adota o ateliê biográfico de projeto como procedimento metodológico configurando o estágio da formação inicial de professores como experiência formadora. Na leitura e análise do texto da pesquisadora foi possível observar a aplicação da metodologia selecionada para o desenvolvimento de nossa pesquisa ainda que para alcançar objetivos diversos. Neste sentido a pesquisa de Silva contribuiu significativamente com esta à medida que nos possibilitou a visualização dos passos sugeridos no ateliê previamente em situação concreta de realização.

#### **2.4.3. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS (AUTO) BIOGRÁFICOS.**

Encerrando esta revisão bibliográfica, buscamos analisar o que se tem produzido no Brasil acerca da pesquisa autobiográfica. A Biograph, Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, tem por o objetivo congrega profissionais brasileiros que pesquisam (auto) biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação além divulgar este tipo de pesquisa promovendo pluralismo teórico e o diálogo com associações

congêneres e especialistas nacionais e internacionais a fim de desenvolver ações interdisciplinares no campo da pesquisa-ensino. Fundada em 2008, ao final do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, esta associação produz a Revista Brasileira de Estudos Autobiográficos. O periódico quadrimestral tem como principal objetivo a publicação de artigos acadêmicos- científicos, recebendo propostas de textos em fluxo contínuo e para elaboração de dossiês temáticos.

Publicada desde 2016, optamos por analisar por meio deste periódico as produções de caráter (auto) biográfico, a fim de: 1. Aprofundarmos-nos em estudos autobiográficos; 2. Observar as produções que se utilizam desta metodologia identificando singularidades e similaridades com a pesquisa em desenvolvimento. Deste modo analisamos todas as edições da revista realizando apontamentos apresentados a seguir.

Quadro 7: Volume de produções apresentadas por ano Revista de Brasileira de Estudos (Auto)biográfico

<b>Ano</b>	<b>Volume</b>	<b>Dossiê</b>	<b>Artigos elaborados</b>	<b>Artigos de demanda Contínua</b>	<b>Ensaio</b>
<b>2016</b>	V. 1 / nº 1	PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA EM ANÁLISE: ENTRE DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS.	8	2	1
<b>2016</b>	V. 1/ nº 2	ESCRITAS DE SI, LITERATURA E CINEMA: DIÁLOGOS (AUTO) BIOGRÁFICOS.	8	5	-
<b>2016</b>	V.1/ nº 3	(AUTO) BIOGRAFIAS, FOTOGRAFIAS, ACERVOS E ESCRITAS DE FORMAÇÃO.	10	5	-
<b>2017</b>	V. 2 / nº 4	NARRATIVAS, ARTE E CONTEMPORANEIDADE.	9	4	-
<b>2017</b>	V. 2/ nº5	VIAGENS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFI-	10	3	-

		CAS			
<b>2017</b>	V.2 / nº 6	IMAGENS, NARRATIVAS E CURRÍCULOS.	10	3	-
<b>2018</b>	V3 / nº 7	MIGRAÇÕES, PESQUISA BIOGRÁFICA E AUTOBIOGRÁFICA.	15	3	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os artigos apresentados em cada uma das edições da revista, selecionamos sete os artigos que mais se aproximam da temática desta pesquisa nos utilizando dos mesmos critérios apresentados anteriormente quanto aproximação temática e contribuição para a pesquisa em desenvolvimento.

Quadro 8: Artigos e Ensaio Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos

<b>Ano /Volume</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Palavras-chave</b>
<b>2016/ N.1</b>	A PESQUISA BIOGRÁFICA OU A CONSTRUÇÃO COM-PARTILHADA DE UM SABER SINGU-LAR	DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. UNIVERSITÉ PARIS 13 SORBONNE PARIS CITÉ	FATO BIOGRÁFICO; NARRATIVA BIOGRÁFICA; PESQUISA COLABORATIVA; CONSTRUÇÃO PARTILHADA DO SABER; EDUCAÇÃO.
<b>2016/ N. 2</b>	TERRITÓRIOS EXISTENCIAIS E NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES	SANTOS, DINA MARIA ROSÁRIO DOS. UNIVERSIDADE DE CADIZ/ ES	ENTREVISTA NARRATIVA, TERRITÓRIO EXISTENCIAL, TRAJETÓRIA ESCOLAR, CARTOGRAFIA.
<b>2016 N.3</b>	INTRODUZINDO A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA NOS CONTEXTOS DE NOSSAS VIDAS: UMA CONVERSA	MELLO, DILMA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. MURPHY, SHAUM. UNIVERSITY OF	INVESTIGAÇÃO NARRATIVA; EXPERIÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO; CONVERSA SOBRE PESQUISA; ÉTICA RE-

	SOBRE NOSSO TRABALHO COMO INVESTIGADORES NARRATIVOS	SASKATCHEWAN CLANDININ, JEAN. UNIVERSITY OF ALBERTA	LACIONAL.
<b>2016 N.3</b>	AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO TRAMAS FIOS NA COMPOSIÇÃO DA PROFESSORALIDADE	MIDLEJ, JUSSARA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. PEREIRA, MARCOS VILLELA. PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	ATELIÊS (AUTO) BIOGRÁFICOS; HISTÓRIAS DE VIDA; NARRATIVAS DE FORMAÇÃO; EXPERIÊNCIAS.
<b>2017 N.5</b>	ESTADO DA ARTE DA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA: UMA ANÁLISE DO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	RAMOS, MICHAEL DAIAN PACHECO. OLIVEIRA, RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE. SANTOS, MARIA RITA. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA.	PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA; ESTADO DA ARTE; EDUCAÇÃO.
<b>2017 N.5</b>	A ESCRITA DE PROFESSORAS NOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO	CUNHA, MARIA COUTO; JESUS, MARTA LÍCIA TELES BRITO DE; PORTELA, REGINA LUCIA DOS SANTOS. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES; HISTÓRIA DE VIDA; NARRATIVA.
<b>2018 N.7</b>	DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS NA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DE TERRITÓRIOS RURAIS: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PRÁTICAS	SILVA, FABRÍCO OLIVEIRA DA; UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DE SÃO FRANCISCO. OLIVEIRA, ADELSON DIAS DE; UNIVERSIDADE	PRÁTICA EDUCATIVA; DOCÊNCIA; ENSINO MÉDIO; JUVENTUDES; RURALIDADES.

	EDUCATIVAS	FEDERAL BAHIA	
--	------------	---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O Ensaio apresentado Christine Delory-Momberger na edição inaugural da revista intitulado: “A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular.” aponta para a compreensão da pesquisa biográfica na Educação, reafirmando a especificidade e a centralidade do fato biográfico nos processos de socialização e individualização no cerne da pesquisa, pretende também explicitar a relação colaborativa entre pesquisadores e as pessoas sobre as quais eles pesquisam. O ensaio de Delory-Momberger contribui para esta pesquisa de diversas formas. Em primeiro, pela discussão apresentada sobre as possibilidades e enfrentamentos da pesquisa autobiográfica na área da Educação e em segundo, nos apresentando particularidades quanto à relação pesquisador-objeto de pesquisa tendo em vista que os “objetos” são as narrativas singulares de pessoas reais que consentiram em compartilhar suas trajetórias de vida.

O artigo de Santos (2016) busca por meio de entrevistas narrativas acessar os deslocamentos físicos e simbólicos das trajetórias escolares migrantes na Bahia. Ao tratar as trajetórias escolares destes migrantes, a autora propõe expor cartograficamente os territórios acessados definindo-os como espaços sociopolíticos e histórico-culturais elaborados pelas subjetividades, ponderando o uso dos territórios existenciais como estratégia de análise e interpretação de narrativas.

Monteiro e Fontoura (2016) discutem a formação docente a partir de dois projetos de pesquisa alocados na pesquisa que se relacionam entre si, porém, que foram realizados em instituições distintas. Refletindo sobre a formação docente de forma emancipatória através de narrativas escritas buscando melhorias no processo educativo.

Mello, Murphy e Clandinin (2016) relatam as tensões enfrentadas na construção de cada uma de suas pesquisas a partir da investigação narrativa. Para isto cada um dos autores apresenta suas respectivas pesquisas realizando apontamentos quanto às responsabilidades éticas de engajar-se em uma investigação narrativa compreendendo que suas investigações surgem de suas experiências em relação com outros. Os pesquisadores concluem que a “investigação narrativa é o estudo da experiência



entendida narrativamente” assumindo esta afirmação como essencial para os que desejam inserir-se neste campo de pesquisa.

Midlej e Pereira (2016) apresentam uma pesquisa de investigação-formação em uma abordagem (auto) biográfica integrada ao PARFOR na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A pesquisa traz uma breve descrição histórica sobre as relações entre o existir e o narrar conectada a educação de pessoas adultas. Os pesquisadores utilizaram-se do ateliê biográfico para promover a escrita de memoriais a fim de promover a autoformação de professores compreendendo que o professor se reorganiza constantemente criando “estados inéditos de ser professor”.

A pesquisa de Ramos, Oliveira e Santos (2017) contribui de forma significativa para este trabalho, posto que realiza um levantamento sobre a pesquisa (auto) biográfica no portal de periódicos da CAPES no período de 2005 a 2016. Ao analisarem somente os artigos expostos no portal, os autores concluem que há uma ampliação das opções metodológicas para a pesquisa (auto) biográfica; que a maioria das pesquisas está vinculada ao Brasil; e que há uma articulação nas diversas áreas do conhecimento com a pesquisa (auto) biográfica.

Utilizando-se de oito descritores, a saber: 1. Pesquisa (auto) biográfica; 2. Pesquisa autobiográfica; 3. Pesquisa biográfica; 4. Abordagem (auto) biográfica; 6. Abordagem autobiográfica; 7. Narrativa (auto) biográfica; 8. Narrativa autobiográfica, os autores encontraram 184 materiais, dos quais selecionaram apenas artigos totalizando 110. Após a leitura de títulos e resumos, selecionaram 37 para aprofundamento e análise. Os pesquisadores indicam aumento e consolidação na produção de caráter autobiográfico após o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica realizado em 2004.

Cunha, Jesus e Oliveira (2017) investigam os memoriais de formação elaborados por professoras de escolas públicas configuradas no ambiente de formação do curso de Pedagogia oferecido pelo PARFOR da Universidade Federal da Bahia a fim de observar as evidências de apropriação do curso por meio das narrativas escritas pelas professoras.

Oliveira e Silva (2018) encontram nas entrevistas narrativas um dispositivo para entender como os docentes do Ensino Médio da zona rural do Vale do São Francisco/BA significam suas práticas educativas e se relacionam com a juventude contextualizando o ensino. Os autores concluem que há divergências no entendimento do que é a escola como espaço de vivência. Divergência esta fortemente demarcada por

distâncias geracionais, gerando distanciamento entre o fazer educacional pelo docente e viver a prática educativa pelos jovens da região.

#### **2.4.4. ONDE AS TRILHAS DA BIBLIOGRAFIA NOS DEIXARAM...**

Constatamos que vários pesquisadores observaram no registro autobiográfico um dispositivo eficaz tanto como alternativa eficiente para a formação docente quanto para construir e reconstruir uma história específica em determinado espaço-tempo.

As análises sobre as autobiografias variam de acordo com os aportes teóricos e objetivos de cada pesquisador. O tratamento dado às informações extraídas das narrativas autobiográficas também variam de acordo com os objetivos de cada pesquisa: em algumas pesquisas assumem papel central na reconstrução da História de um dado fenômeno em um espaço-tempo específico, em outras, as autobiografias surgem como meio de autoconhecimento em uma perspectiva autoformativa docente e discente.

Observamos de forma geral um quantitativo de 1.124 trabalhos somados todos os bancos de dados. Observados os critérios de aproximação temática e contribuições, nos aprofundamos em 37 trabalhos que apresentamos ao longo do texto.

Contudo, observamos também, dentre as pesquisas elencadas nos bancos de dados acima apresentados que não houve ainda registro dos objetivos configurados em nossa pesquisa. Neste sentido, esta pesquisa poderá contribuir tanto para a historiografia da Educação no Estado do Rio de Janeiro, quanto para uma análise das práticas educativas representadas por meio dos discursos produzidos nas (auto) biografias à medida que dimensiona as permanências e rupturas letramento escolar, observados por meio da memória e dos discursos produzidos sobre as práticas pedagógicas a partir de sujeitos que estiveram em três posições distintas: a de alunos, de professores-alfabetizadores, e de autores e gestores de suas formações a partir do dispositivo autobiográfico elaborado pelo ateliê biográfico de projeto.

Realizar um levantamento sobre as pesquisas que tratam dos temas que estamos pesquisando nos faz refletir sobre a relevância de nossos estudos para a Pesquisa em Educação no Brasil. Dada a extensa produção na área, reflito sobre uma das primeiras afirmações apresentadas neste texto, que transformo aqui em questionamento: Por que a alfabetização ainda é um desafio para a Educação Brasileira? E reitero o objeto desta pesquisa: Que permanências e rupturas nas práticas alfabetizadoras podem ser

visualizadas por meio da memória sobre as práticas educativas registradas nas autobiografias, tendo em vista a compreensão da centralidade da alfabetização enquanto prática de letramento escolar?

É evidente que a primeira questão não possui apenas uma resposta. A variedade de pesquisas aponta para um problema complexo de inúmeras facetas das quais cada pesquisador se debruça na qual mais lhe interessa ou apetece politicamente. Isto é, de acordo com suas concepções educacionais, ideais pedagógicos e principalmente quais concepções estes possuem sobre os objetivos finais desta alfabetização.

O segundo questionamento buscaremos respondê-lo neste texto, tendo, contudo, a plena consciência de que este tão pouco poderá se restringir a uma única resposta, seria ingenuidade nossa afirmar isto. Entretanto, encontramos na pesquisa (auto) biográfica a singularidade essencial para a análise deste fenômeno de forma a investigá-lo levando em conta as subjetividades intrínsecas aos seres humanos, promovendo uma investigação da vida e para vida, de onde provém a real relevância.

Durante este levantamento, observamos que ao tratar das trajetórias de vida das pessoas é preciso compreender que a memória é uma representação do passado e que delimitação do campo por meio da pesquisa autobiográfica requer ética e sensibilidade.



### 3. CARTOGRAFIAS: APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.

### **3. CARTOGRAFIAS: APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.**

Apresentaremos neste tópico o campo de pesquisa constituído por meio do percurso formativo estabelecido pelo Ateliê Biográfico de Projeto realizado em três fases, a saber: Memórias de Alfabetização, Memórias da Escola e Nas trilhas da Memória.

Nesta construção, buscaremos apresentar as delimitações do campo bem como os caminhos que esta travessia nos permitirá vislumbrar. Quais indícios as trilhas da memória nos permitem observar para construir uma trajetória de permanências e rupturas do letramento escolar no Rio de Janeiro, em especial na Baixada Fluminense.

#### **3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

A pesquisa foi desenvolvida no decurso da disciplina Escrita Alfabetização e Letramento II, oferecida pela UFRRJ no Instituto Multidisciplinar situado em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Ministrada pela autora na condição de Professor Formador II, durante segundo semestre do ano de 2018<sup>9</sup>, a disciplina é optativa e oferecida ao 6<sup>a</sup> período do curso de Pedagogia do PARFOR. Devido ao caráter optativo também são permitidas as matrículas de alunos oriundos de outros programas e, por consequência, as matrículas geraram uma turma híbrida com professores-alunos do PARFOR e estudantes que ingressaram através do Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>10</sup>, totalizando 11 alunas matriculadas, das quais 4 ingressaram por meio do PARFOR.

O ateliê biográfico de projeto foi proposto como percurso formativo e executado no decorrer da disciplina, sendo ele mesmo a forma de avaliação de aprendizagem. A conclusão deste percurso se materializa por meio da elaboração de um

---

<sup>9</sup> A ementa e o cronograma de textos da disciplina Escrita, Alfabetização e Letramento II seguem em anexo a este texto.

<sup>10</sup> O SISU (Sistema de Seleção Unificada) é um sistema criado pelo MEC para em conjunto com o Exame Nacional do Ensino Médio \_ENEM viabilizar o ingresso em inúmeras instituições de Ensino Superior no Brasil. A política vem gradativamente substituindo os processos seletivos individualizados para ingresso nas Universidades públicas desde seu lançamento em 2010. O processo de inscrição é gratuito, ampliando a abrangência de participantes.

texto autobiográfico reflexivo em que proposta convida as autoras a observarem quais caminhos às levaram as suas atuais práticas alfabetizadoras.

Não desconsideramos a possível influência que a formação oferecida durante a disciplina possa implicar às narrativas produzidas quando da execução do ateliê. A leitura dos aportes teóricos ao longo da disciplina tal como as vivências formativas experienciadas durante toda a graduação em Pedagogia podem e pretendem provocar releituras, ressignificações às práticas já vividas bem como propiciar movimentos tanto de aproveitamento do que tem sido realizado pelas professoras quanto de inovações no fazer pedagógico cotidiano.

Entendemos também que as possibilidades formativas não se esgotam apenas no ambiente universitário, mas também podem se realizar em outros espaços formativos formais ou não e por outros meios. Podemos citar, por exemplo, os programas de formação continuada oferecidos pelo Governo Federal,<sup>11</sup> a troca de experiências entre professores, os centros de estudos realizados no interior das unidades escolares, as jornadas pedagógicas viabilizadas pelas secretarias de educação, além dos percursos formativos individuais viabilizados por leituras, aprofundamentos e pesquisas de temas educacionais que despertam interesse ou que emergem do cotidiano escolar.

Neste sentido, compreendemos o PARFOR como um programa de formação de professores extremamente diferenciado em função do público-alvo. Tanto o exercício profissional como as formações que estes professores realizam no decorrer de suas carreiras agregam e inserem significados a formação universitária ao mesmo tempo em que a graduação proporciona conhecimentos e releituras de práticas, teorias e concepções pedagógicas sob o viés acadêmico.

Assim, interessa-nos especialmente os materiais produzidos pelas alunas do PARFOR, quanto às fases do ateliê que se referem expressamente ao exercício profissional das professoras-alunas. Também centraremos nossas análises nas histórias de vida que se situem na Baixada Fluminense definindo assim, o espaço geográfico específico para a observação e pesquisa.

### **3.2. A BAIXADA FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO**

---

<sup>11</sup> Podemos citar dentre vários programas federais o Pró-Letramento (2005) e seu sucessor o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa- PNAIC (2012), ambos com foco nas práticas educativas que pretendem favorecer a apropriação da leitura e da escrita para os educandos do ciclo de alfabetização.

A Baixada Fluminense é compreendida como a região situada geograficamente ao redor da capital do Estado do Rio de Janeiro. Territorialmente abrange os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

Parte integrante e decisiva da história do Estado, a trajetória de ocupação da Baixada se interliga a história do Rio de Janeiro, a princípio com a implantação das primeiras fazendas de cana-de-açúcar na região, às margens dos rios Sarapuí, Meriti, Iguaçu, Inhomorin, Estrela e Magé durante a segunda metade do século XVI. Posteriormente, e quase sempre, o local é representado historicamente como percurso, estrada, via de passagem e entreposto comercial até o surgimento das estradas de ferro em 1858. Inicia-se neste período um processo de migração das populações ribeirinhas para as margens da linha férrea dando origem a um discreto processo de urbanização da área.

Além do açúcar, outros dois produtos agrícolas marcaram a história da região: o café nos fins do século XVIII e a laranja já ao final do século XIX. Nos meados do século XX, com o fim da citricultura, o lugar passa a se caracterizar como região urbana. O grande fluxo de migrantes para a capital devido aos avanços da industrialização acarretou, a partir da década de 50, na ocupação das zonas periféricas do estado, principalmente a Baixada. Fator integrante desta ocupação, além do baixo custo das moradias, foi a possibilidade de utilização da linha férrea como meio de transporte para acessar o Rio de Janeiro, facilitando o deslocamento para os locais de trabalho, posto que o ramal Central do Brasil-Japeri já havia sido implantado até Nova Iguaçu em 1938, e até Japeri em 1943.

Também em 1950, o município Duque de Caxias recebeu uma refinaria de petróleo; a Refinaria Duque de Caxias (REDUC) e Nova Iguaçu empresas especializadas no setor elétrico, metalúrgico e mecânico. Ambos os investimentos fizeram parte da política nacional de criação de distritos industriais, que tinham por objetivo descentralizar a atividade industrial. Apesar da criação da REDUC datar da década de 50, esta política foi gerida em larga escala no final da década de 70. Contudo, segundo Figuerêdo:

Mesmo registrando atividades industriais diversificadas, a Baixada Fluminense configurou-se em relação ao Rio de Janeiro como área de

influência onde sua população recorria em busca de emprego, serviços públicos gratuitos, lazeres insuficientes na sua área de origem. (FIGUERÊDO, 2004, p.23)

Ainda segundo a pesquisadora:

Em linhas gerais, a partir da segunda metade do século XX a Baixada Fluminense exerce um papel de periferia e área de expansão da cidade do Rio de Janeiro. Ao contrário do que ocorreu nos séculos anteriores em que sua vida econômica estava mais direcionada as atividades que atendiam a demanda externa como o cultivo cana-de-açúcar, mineração servindo suas terras de caminho as áreas de exploração em Minas Gerais e a citricultura. Porém estas fases não proporcionaram desenvolvimento da área e de sua população, embora sua posição geográfica tenha sempre sido privilegiada, o que retrata a ausência de uma política de desenvolvimento econômico planejada pelos governos visando estimular e aproveitar seu potencial. (FIGUERÊDO, 2004, p.24)

A Baixada Fluminense constitui-se, nesta perspectiva, como o “refúgio,” lar e casa de uma grande parcela da classe trabalhadora do Rio de Janeiro. Interessa-nos sobremaneira investigar as trilhas que o letramento escolar se permite elaborar neste espaço preponderantemente popular, visto que a alfabetização das classes populares vem sendo apontada como um dos principais desafios no campo das pesquisas em Educação. Buscamos fazer emergir as memórias de professoras em formação que foram alfabetizadas e alfabetizam na região trazendo à tona estas memórias subterrâneas em diálogo com o percurso histórico da alfabetização.

### **3.3. MAPEAMENTO DAS FONTES**

Como definimos, nossa pesquisa pretende vislumbrar os caminhos do letramento no Estado do Rio de Janeiro, com recorte na Baixada Fluminense. Para observar e categorizar os indícios que remontam a trajetória do letramento escolar por meio da memória, optamos por visualizar a produção de todas as alunas inscritas no curso que foram alfabetizadas em municípios da Baixada, a fim de percorrer o maior trajeto possível nos limites do campo.

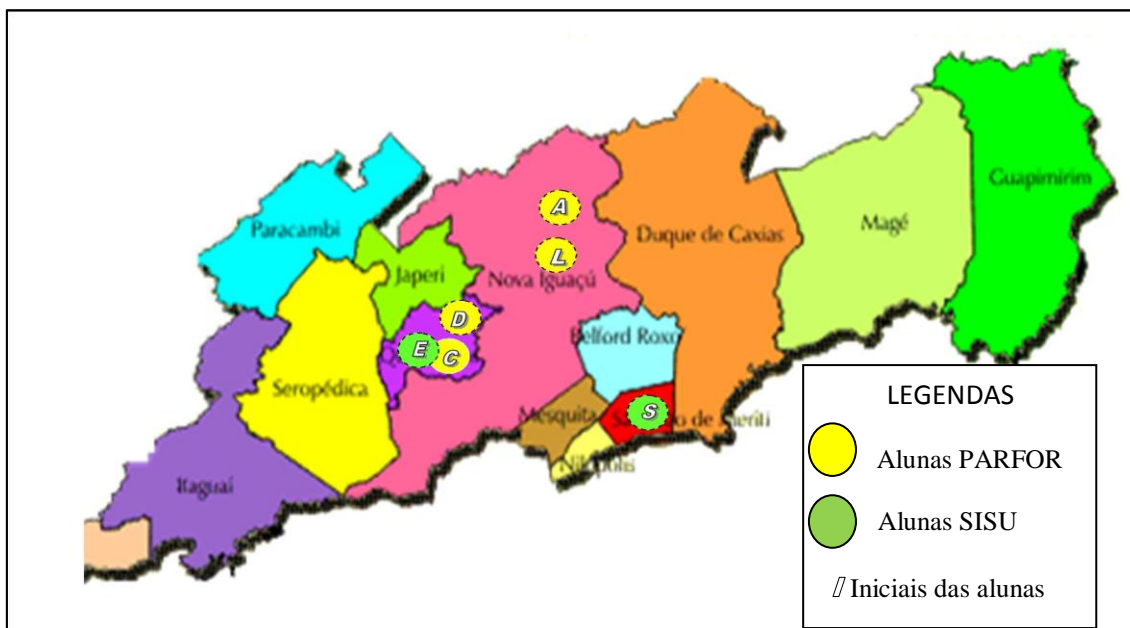
Para iniciar nossas análises, consideramos importante situar-nos no tempo e no espaço. A fim de nos posicionarmos no espaço pré-definido, analisamos as informações coletadas das alunas para observar quais correspondiam ao critério espacial para a fase inicial da pesquisa, resultando no quantitativo de seis alunas para observação da



memória de alfabetização, das quais quatro são alunas regularmente matriculadas pelo PARFOR. De acordo com o termo de livre consentimento, todas as alunas da amostragem possuem nomes fictícios, preservando assim suas identidades.

Buscamos expor as possíveis abrangências territoriais da pesquisa por meio da elaboração de mapas da região sinalizando o município da Baixada em que as professoras foram alfabetizadas, o município em que exercem suas atividades profissionais, entrecruzando as informações, a fim de obter um panorama dos alcances territoriais desta análise:

Figura 5: Abrangência das Memórias de Alfabetização. Município onde ocorreu alfabetização das alunas.



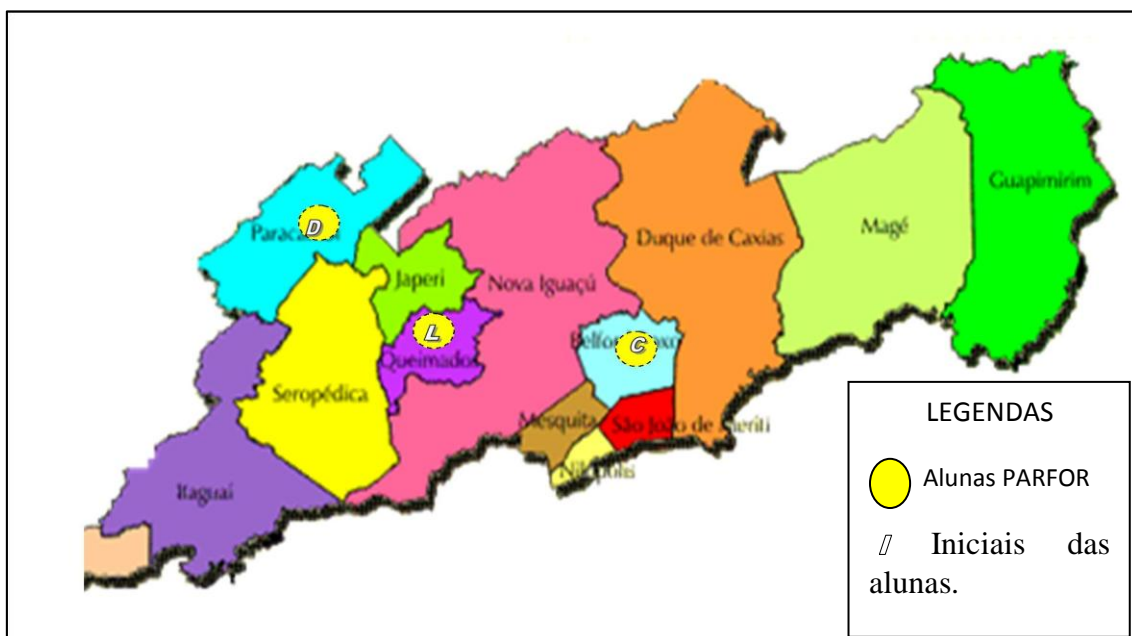
Fonte: Elaboração própria a partir de imagem do mapa territorial extraída da internet<sup>12</sup>.

No mapa acima é possível observar onde ocorreu a alfabetização das alunas regularmente matriculadas na disciplina que se constituiu como campo para esta pesquisa. Ressaltamos que para a análise das memórias de alfabetização o critério básico estabelecido foi o fato de a alfabetização ter ocorrido em um dos municípios da Baixada Fluminense, assim todas as alunas inscritas na disciplina que foram alfabetizadas na Baixada tiveram suas narrativas analisadas. Para a segunda fase,

<sup>12</sup> Disponível em <<https://ffap.wordpress.com/2008/08/21/baixada/>>

todavia, os critérios primordiais eram dois: estar matriculado através do PARFOR e exercer suas atividades profissionais em municípios da Baixada. Neste contexto estão inseridas três professoras-alunas. Os locais onde as professoras alunas exercem suas atividades são observáveis no mapa a seguir.

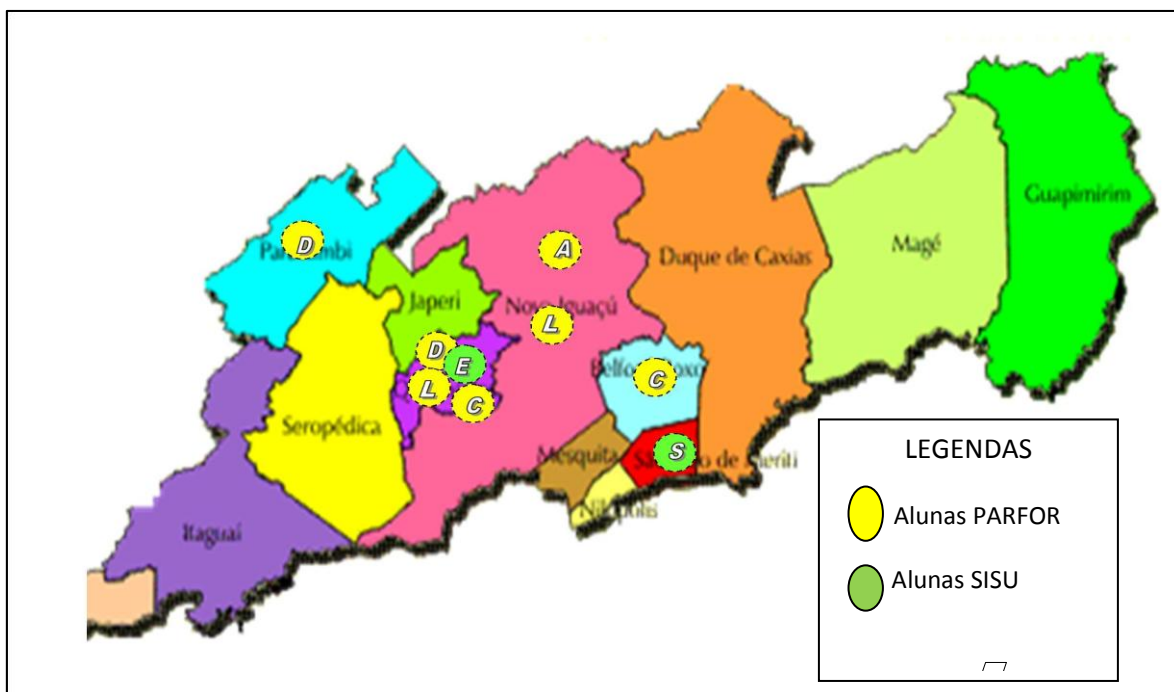
Figura 6: Abrangência atual da 2ª fase do Ateliê. Município onde as alunas desenvolvem suas atividades.



Fonte: Elaboração própria

O entrecruzamento de informações nos dá um quadro de abrangência geográfica da pesquisa, sinalizando os municípios onde as cursistas e professoras foram alfabetizadas e o local onde as professoras-alunas exercem atualmente suas atividades profissionais.

Figura 7: Abrangência total atual do Ateliê. Entrecruzamento das informações.



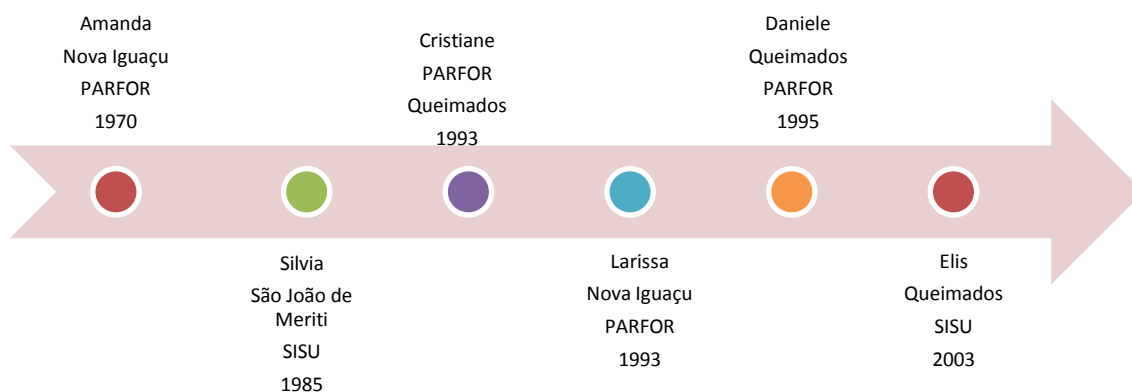
Fonte: Elaboração própria.

A partir da elaboração dos mapas observamos que obtemos cerca de 40% de abrangência dos municípios através do entrecruzamento das informações. As Memórias de Alfabetização têm um alcance territorial de 23,8%, assim como as Memórias da Escola.

Nestas amostragens, a maior concentração de relatos e memórias situa-se no município de Queimados, referente a três memórias de alfabetização e uma continuidade para a segunda fase do ateliê, as Memórias da Escola. Observamos também na figura 4, que a professora-aluna A. não atende aos critérios da segunda fase da pesquisa, pois não leciona à Educação Básica na Baixada Fluminense, totalizando três alunas aptas para a continuidade das análises das trajetórias de vida inseridas no ambiente de pesquisa e, seis aptas às análises da primeira fase que presentemente procedemos.

O dado do tempo em uma pesquisa realizada através das histórias de vida se limita ao tempo de vida das pessoas. Para obtermos um panorama do tempo percorrido pelas trajetórias de vida, elaboramos uma espécie de linha do tempo. As ancoragens nesta linha referem-se ao ano e ao local em que a alfabetização se realizou. Para os fins de organização também explicitamos a forma de ingresso de cada participante. O objeto elaborado objetiva nos dar a perspectiva de abrangência temporal da primeira fase da pesquisa.

Figura 8: Panorama do espaço temporal de abrangência da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Como observamos a abrangência temporal da fase 1 percorre um trajeto de 43 anos, iniciando-se na alfabetização de Amanda na década de 70 e finalizando em 2003 com a alfabetização de Elis. Consideramos este período excelente para a investigação que pretendemos.



## 4. A JORNADA

## 4. A JORNADA

Neste capítulo, descrevemos a execução do dispositivo formativo inspirado no Ateliê Biográfico de Projeto bem como a análise das narrativas produzidas no percurso em busca de indícios que possam explicitar as permanências e rupturas quanto ao letramento escolar, em especial a alfabetização na Baixada Fluminense.

### 4.1. MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO: INVESTIGAÇÕES DA PRIMEIRA FASE.

A execução da primeira fase do ateliê tem por objetivo produzir narrativas que corporifiquem as memórias do período de alfabetização das cursistas de forma a apontar os indícios de permanência do letramento escolar delimitados à alfabetização, que se estabelecem por meio das escritas de si. A primeira fase foi dividida em três etapas das quais procederemos à análise sistematicamente.

Por meio das narrativas da primeira fase do ateliê denominada “Memórias de Alfabetização” intentamos elaborar uma categorização dos indícios a serem investigados sob o critério de **permanência**. Estes indícios funcionam como uma espécie de parâmetro através dos quais definiremos as permanências observáveis pela presença inalterada destes elementos nas narrativas nas demais fases do ateliê.

A partir deste parâmetro também estabeleceremos o critério de **ruptura**, observáveis pela adaptação, alteração, ausência ou acréscimo de indícios nas memórias que configuram as fases dois e três do ateliê biográfico de projeto, construídas a partir do exercício profissional das professoras-alunas no ano de 2018.

Esclarecemos que não pretendemos atribuir um juízo de valor unificado nem para as permanências nem para rupturas nesta pesquisa. Ao contrário, compreendemos que tanto uma quanto outra podem se concretizar como necessárias às práticas alfabetizadoras em determinados tempos e espaços. Dessarte que não interpretamos as permanências e rupturas como necessariamente ruins ou essencialmente boas: ambas fazem parte de uma jornada transposta, de um caminho trilhado. Nossa pretensão é investigá-las, expô-las, apresentá-las e assim promover a visualização destes indícios que consideramos serem elementos relevantes para compreensão da trajetória do letramento escolar. Deste modo, tanto os indícios de permanência quanto os de ruptura

apresentados em cada uma das fases desta investigação devem ser entendidos como partes integrantes desta jornada.

Para esta primeira fase, foram executadas as seguintes etapas das quais duas se materializam em produção de narrativas:

- 1º ETAPA
- Produção de imagens que representam a memória mais marcante da fase de alfabetização;
  - Escrita docente explicando a imagem elaborada;

- 2º ETAPA
- Partilha de fotos e materiais que foram usados no período em que foram alfabetizados;
  - Preenchimento de um questionário básico inicial, informando nome, local e ano em que foi alfabetizado.
  - Leitura dos aportes teóricos propostos na ementa do curso;

- 3º ETAPA
- Aplicação da tríade.

Durante a primeira etapa solicitamos às cursistas<sup>13</sup>as que elaborassem imagens que representassem suas memórias de alfabetização, para tanto levamos para a sala de aula alguns materiais como papel colorido, cola colorida, tesouras, canetinhas dentre outros a fim de favorecer esta produção. Em seguida, solicitamos que elaborassem textos explicativos sobre a produção elaborada. Utilizamos este material para extrair os indícios iniciais sobre como a alfabetização se realizou no espaço-tempo definido pelo campo. Exporemos as produções artísticas e os textos elaborados seguindo a sequência temporal evidenciada pela linha do tempo:

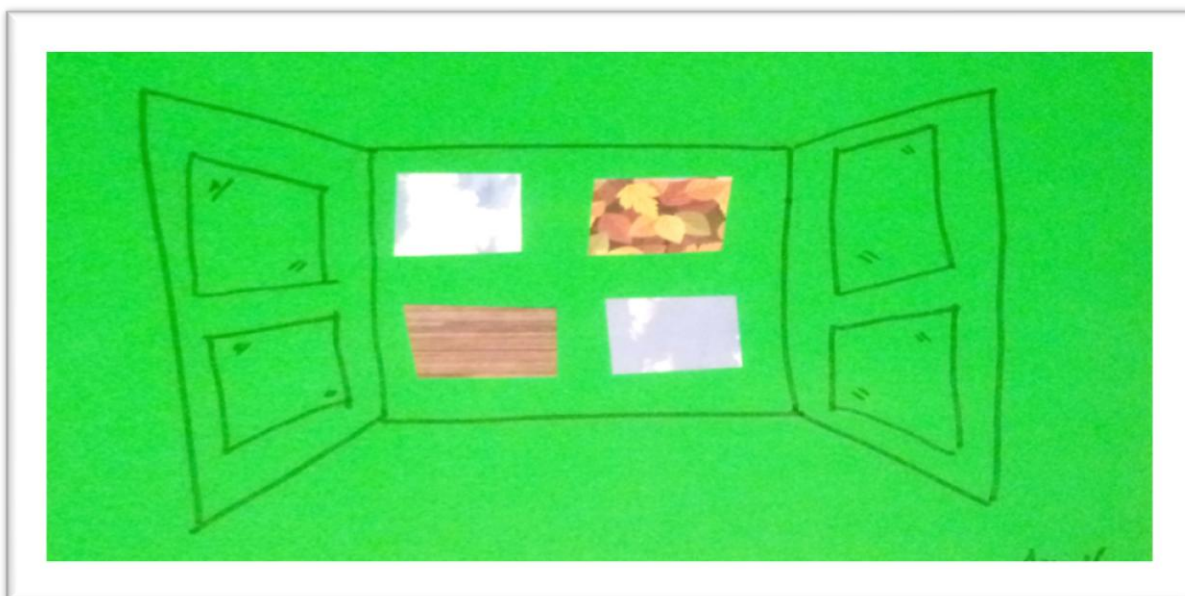
Amanda, 1970

Figura 9: Memória de Alfabetização 1<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Optamos por usar o termo cursista para expressar a coexistência de relatos de alunas que ingressaram pelo Sisu e pelo PARFOR. Quando nos referimos especificamente às ingressantes por meio do PARFOR, optamos por utilizar os termos professoras ou professoras-alunas, visto que melhor expressam a simultaneidade da condição de docência na Educação Básica e discência no Ensino Superior exercida por estas professoras.

<sup>14</sup> Todas as imagens deste tópico foram elaboradas no ambiente formativo e constituem o material da pesquisa. As fontes são, portanto, as próprias alunas que as elaboraram no ambiente de formação. As



O desenho pretende ser uma janela pela qual se têm novas e diferentes visões. Relacionadas ao processo de alfabetização e letramento constantes. (Amanda, Narrativa 1.)

Silvia, 1985

Figura 10: Memória de Alfabetização 2.



Minha atividade de colagem representa toda a paciência, dedicação e amor que minha professora alfabetizadora teve. Não apenas comigo, mas com toda a turma.

---

imagens foram escaneadas e arquivadas no acervo pessoal da autora. Os nomes de colegas e professores utilizados nas narrativas também são fictícios.



Lembro-me perfeitamente de como ela demonstrava alegria ao ensinar e muito contentamento a cada avanço que eu conseguia.

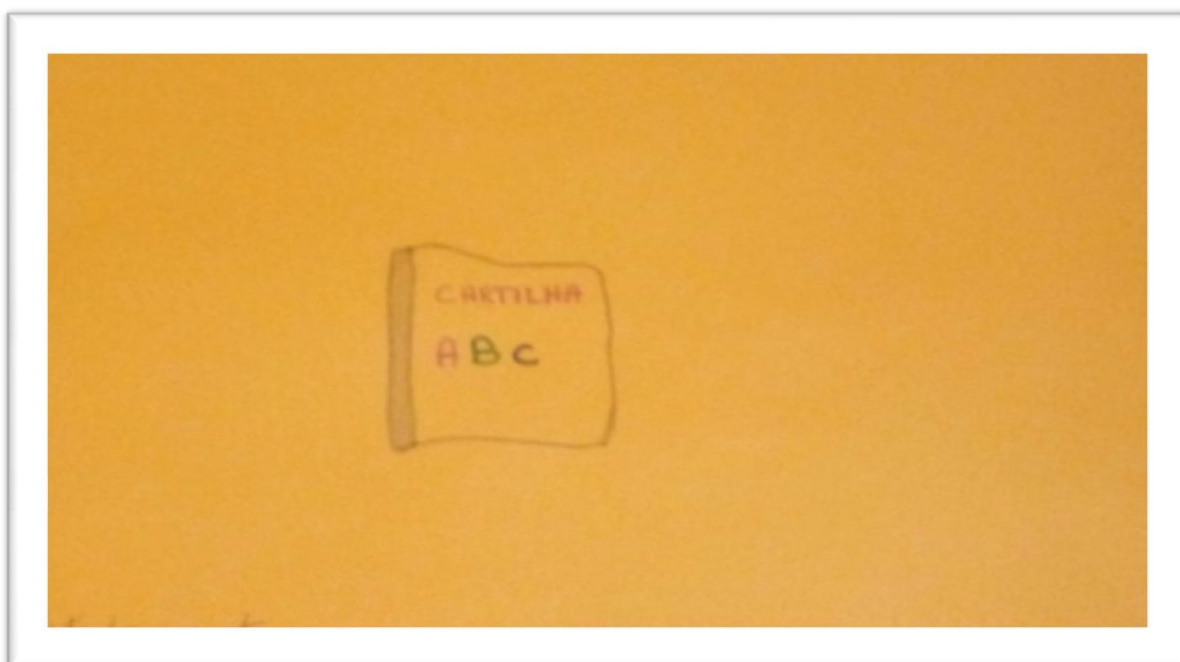
O céu claro e com nuvens remete à lembrança das idas ao parquinho, pois sempre depois das brincadeiras nos sentávamos e às vezes deitávamos olhando para o céu enquanto a professora contava histórias.

Para mim, o processo de alfabetização foi muito tranquilo e agradável, só guardo boas lembranças na memória e no coração. Foi através dessa professora que aprendi a ler. Ela me ensinou, além disso! Ela me ensinou a gostar de ler.

Uma outra lembrança bem marcante era que a professora criava tirinhas para que criássemos historinhas. Eu amava! (Silvia, Narrativa 1.)

Cristiane, 1993

Figura 11: Memória de Alfabetização 3.



A representação feita me lembra a minha fase de alfabetização onde eu estudei a cartilha do ABC, foi uma fase que a professora da turma faltava bastante às aulas, então minha mãe me auxiliou no processo de alfabetização utilizando a cartilha da escola.

Fiz várias atividades com a cartilha por isso sempre que fala a palavra alfabetização eu me recordo da cartilha por isso, a figura dela durante este período. (Cristiane, Narrativa 3.)

Larissa, 1993

Figura 12: Memória de Alfabetização 4.



Comecei a frequentar a escola com 5 anos (antes os meus irmãos me ensinavam em casa) e tinha 2 professoras a tia Elza e a tia Soraia. Eu estava toda empolgada para ir para a mesma escola dos meus irmãos. Mas fiquei com muito medo da tia Soraia, pois ela tinha uma voz grossa e bigode, eu ficava bem com a tia Elza, mas quando a tia Soraia começava a falar eu começava a chorar; chorava tanto até chamarem meu irmão Leandro (de outra turma) para me levar pra para casa. A última vez que fui pra para casa fiquei uns 15 dias sem ir à escola, e a minha mãe conversava muito comigo e percebi que ela estava com um pouco de vergonha de falar na escola o motivo da ausência. Mas a diretora ao saber foi muito atenciosa e disse para a minha mãe respeitar o meu tempo e que por vontade própria eu ia querer voltar (Larissa, Narrativa 1)

Daniele, 1995

Figura 13: Memória de Alfabetização 5.



Minha recordação do momento que comecei a ler aconteceu na minha casa. Meu pai era professor da Escola Bíblica Dominical e tinha diversas revistas de estudo.

Certo dia, ele preparando a aula de domingo, eu de maneira curiosa que estava com tudo que tinha letras, até porque já me encontrava em processo de alfabetização, peguei uma das revistas e comecei a juntar palavras e foi nesse momento que tive um estalo e aprendi a ler. Lembro-me que virei e perguntei para o meu pai e perguntei: Pai, aqui está escrito SAL e LUZ e ele respondeu: SIM! Deste dia em diante lia tudo o que via pela frente. Foi uma experiência muito marcante para mim. (Daniele, Narrativa 1.)

Elis, 2003

Figura 14: Memória de Alfabetização 6.



Na imagem relatei o que me lembro de mais marcante, que era o grande quadro negro que por ter alergia não podia ficar muito perto, o varal que tinha acima do quadro com o alfabeto, o nome da escola que era Jardim Escola XXX, fiz do Jardim ao C.A. e lá fui alfabetizada, também com o auxílio da minha mãe em casa, e claro minha cadeira de canhoto que foi uma briga para a escola comprar e quando a comprou todos os alunos brigavam comigo para sentarem nela. O nome da dona da escola que também era minha professora na classe era Célia. (Elis, Narrativa 1)

Passemos às análises das narrativas da primeira etapa.

#### 4.1.2. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DA PRIMEIRA ETAPA

Ao retratar e descrever a janela, Amanda materializa sua memória sobre a alfabetização. A professora-aluna expõe em seu relato que compreende o processo de alfabetização como abertura de ‘novas visões’. Percorrendo este rastro, chegamos à concepção de alfabetização que ronda sua memória: uma alfabetização que abre janelas e oportunidades de enxergar o mundo por outra perspectiva. Inferimos que esta nova visão se refere à inserção no mundo da escrita, ou do mundo letrado em constante transformação. Alfabetizada durante a década de 70, podemos concluir que os usos da língua escrita no período divergem e muito dos usos da língua hoje. A memória de Amanda nos fornece um indício sobre o que poderia significar ser alfabetizada na década de 70. Poderia significar justamente o que ela retrata: a abertura de visão de mundo, a abertura de janelas, de oportunidades. Esta proposta nos remete à dualidade entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, constituindo este o indício que sua narrativa nos permitirá investigar. A partir da narrativa de Amanda, poderemos investigar nas narrativas da segunda fase a permanência/ ruptura da concepção de alfabetização interligada ao modelo autônomo de letramento.

As memórias de Silvia e Larissa centralizam-se antagonicamente sobre a figura do professor. O relato de Silvia é recoberto de emoções positivas voltadas às práticas exercidas pela professora, tal como o ambiente acolhedor proporcionado pela presença dela. Diferentemente, a memória de Larissa evidencia o medo provocado pela a aparência e tom de voz da professora e, a resistência em frequentar as aulas em face de sua presença. Ambas as narrativas revelam como a presença do professor, tal como as impressões que os alunos possuem dele, podem interferir nas relações professor-aluno-ensino-aprendizagem. Nas memórias de Cristiane, e Elis os professores aparecem em papel secundário. Ainda assim a figura do professor aparece de forma explícita em 66,67 % das memórias que observamos. Mesmo concebendo esta presença do professor em sala de aula previamente como um indício de permanência na trajetória do letramento escolar, consideramos importante sinalizar a relevância de se discutir relação professor-aluno, professor-escola cada vez mais deteriorada no atual contexto. Cabe problematizar que a memória de Cristiane, já aponta para a possibilidade de ausência/ escassez desta figura no ambiente escolar. Pesquisas<sup>15</sup> recentes denunciam uma queda significativa das matrículas nos cursos de licenciatura, além disso, 39,5% dos

---

<sup>15</sup> Fonte: O Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp): 2017

formandos não exercem a profissão. O receio de que haja um “apagão” de professores num futuro bem próximo vem gerando discussões de ordem governamental. Outro ponto a ser observado é que o adoecimento da categoria em vista das condições de trabalho demonstra dados alarmantes: em média 30,4 % dos educadores têm problemas de saúde associados ao trabalho e esses problemas se caracterizam, principalmente, por problemas de saúde mental, ocasionando um número significativo de licenças médicas (Gouvêa, 2016 p. 209). Isto significa dizer que apesar do papel significativo que o professor ocupa nas memórias de alfabetização e na escola, a constante desvalorização da categoria apresenta reflexos na saúde destes profissionais e podem afetar em longo prazo a continuidade da carreira, tornando relatos como os de Cristiane cada vez mais comuns. Assim a presença/permanência da figura do professor associada à alfabetização constitui-se em mais um indício para esta pesquisa.

Prosseguindo a análise sobre o texto de Silvia, observamos em sua memória referências sobre a organização do trabalho escolar. A cursista aponta pelo menos três atividades que fazem parte de seu cotidiano em 1985: as idas ao parquinho, a contação de histórias ao ar livre, e a produção de textos a partir de tirinhas. Neste contexto, observamos a predominância de uma concepção de alfabetização articulada por meio de textos, apontando para o possível uso de uma metodologia de inspiração analítica, muito provavelmente o método global de historietas ou contos, posto que o objetivo seria desenvolver o prazer de ler, configurado como um dos objetivos desta metodologia.

Igualmente, o relato de Cristiane apresenta como memória predominante do período, o uso da cartilha ABC na qual realizava várias atividades. A partir do título da cartilha e da representação artística elaborada pela professora-aluna, consideramos que possivelmente trata-se de uma alfabetização consolidada por meio de um método sintético. Do mesmo modo, o relato de Daniele também apresenta pistas sobre a concepção metodológica de alfabetização que circunda sua memória. Segundo a professora-aluna, em contato com a escrita no ambiente familiar, ela começa a ‘juntar as palavras’. Mesmo percebendo que o momento de passagem de não-leitora para leitora, o ‘estalo’ como assim descreveu, se dá no ambiente familiar, ela não desconsidera a influência do processo de alfabetização que vinha sendo desenvolvido na escola. A forma como é relatada esta primeira leitura nos parece ser um indício de uma metodologia analítica, uma vez que em seu discurso a unidade inicial para a leitura não são as letras ou sons, mas as palavras. Entretanto, apesar de não nos aprofundarmos

nesta questão, ficam implícitas em seu relato duas influências que poderiam ou não ser memórias de futuro: o momento do *insight* cuja orientação vem da psicologia; e o fato de que ela compreende que só se pode ler onde tem letras, observadas no trecho:

Certo dia, ele preparando a aula de domingo, eu de maneira curiosa que estava com tudo que tinha letras, até porque já me encontrava em processo de alfabetização, peguei uma das revistas e comecei a juntar palavras e foi nesse momento que tive um estalo e aprendi a ler. (Daniele, Narrativa 1)

Esta orientação dialoga intimamente com as hipóteses de escrita e a análise de como a criança aprende a ler e a escrever que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) apresentam em sua psicogênese.

Destes pontos, observados nos três relatos extraímos o terceiro e quarto indício que se referem diretamente à presença ou à ausência de metodologia sintética ou analítica e à organização do trabalho escolar.

Encerrando nossa análise, nos deteremos na memória de Elis e retomaremos a representação artística de Larissa sobre sua alfabetização. Elis faz uma descrição do espaço da sala de aula, apresentando elementos como o quadro negro, as carteiras, a dificuldade de adaptação da escola a sua especificidade e de escrever com a mão esquerda e o alfabeto exposto a frente do quadro negro. Larissa não faz um relato de sua sala de aula por escrito, porém na representação artística de sua memória é possível observar um quadro, no qual estão escritas as letras do alfabeto. Em ambas as representações memorialísticas o espaço da sala de aula ocupa um lugar de centralidade. No caso de Larissa na elaboração detalhada do quadro negro através do uso de materiais diferenciados, e por meio da organização dos outros elementos de sua imagem dispostos ao redor do quadro. E no caso de Elis, no texto e na imagem descritivos da sala de aula. Cabe ressaltar na memória de Elis a dificuldade de adaptação da escola a sua especificidade. Não nos aprofundaremos neste ponto, mas este seria um rastro passível de investigação quanto à adaptação do espaço escolar tendo em vista as necessidades dos alunos. Nas congruências entre as imagens, temos o alfabeto e o quadro negro. Tanto o uso do alfabeto e do quadro negro exposto nestas memórias, como o uso da cartilha, representada pela memória de Cristiane, se apresenta como mais indício a ser analisado à medida que possibilita a observação de quais materiais se estabelecem como permanências e ou rupturas neste espaço de aprendizagem. Neste ponto, se configura o último dos indícios a ser apontado nesta etapa da investigação: a organização da sala de

aula como ambiente formativo e as permanências e rupturas observáveis fisicamente neste espaço.

#### **4.1.3. ETAPA 2: REVISITANDO O PASSADO**

Prosseguindo com a primeira fase do ateliê, durante a segunda etapa denominada: “Revisitando o passado” as cursistas foram convidadas a trazerem para Universidade elementos, materiais ou fotos que retratassem o período em que foram alfabetizadas. Nesta etapa apenas duas cursistas trouxeram materiais do período. As demais não possuíam ou não conseguiram acesso aos materiais, por motivos diversos: mudanças de residência, perda, dentre outros eventos. Entretanto, todas as participantes relataram que conversaram com familiares, buscando relembrar este período de suas vidas.

As cursistas Larissa e Elis trouxeram fotos do período em que foram alfabetizadas. Elis também trouxe algumas atividades realizadas no ano de 2003 das quais procederemos à análise.

Esta etapa foi marcada por uma aula emotiva em que afetividade do período, devido ao contexto familiar em que essas memórias estavam imersas, emergiu. As fotos da infância, os materiais guardados com carinho pelos pais e familiares das cursistas trouxeram à tona uma das especificidades de uma pesquisa que trabalha com autobiografias: ao mergulhar nas memórias transpassamos a frieza do objeto de estudo e encontramos a vida que rege cada lembrança, a vida produtora das memórias.

Como vimos, é precisamente a carga afetiva que consolida uma memória de longa duração, neste sentido, o objetivo de trazer estes materiais é justamente evocar a materialidade da memória individual, trazendo à tona as lembranças que a constituem enriquecendo os relatos, preenchendo possíveis lacunas ou simplesmente ratificando o conteúdo das produções. Vejamos a seguir alguns destes materiais:

Figura15: Fotos de Larissa e Elis (respectivamente) com a idade em que foram alfabetizadas.



Fonte: Acervo pessoal. Imagens cedidas pelas cursistas.

Figura 16: Atividades utilizadas na alfabetização de Elis

Figura 16.1





Figura 16.2

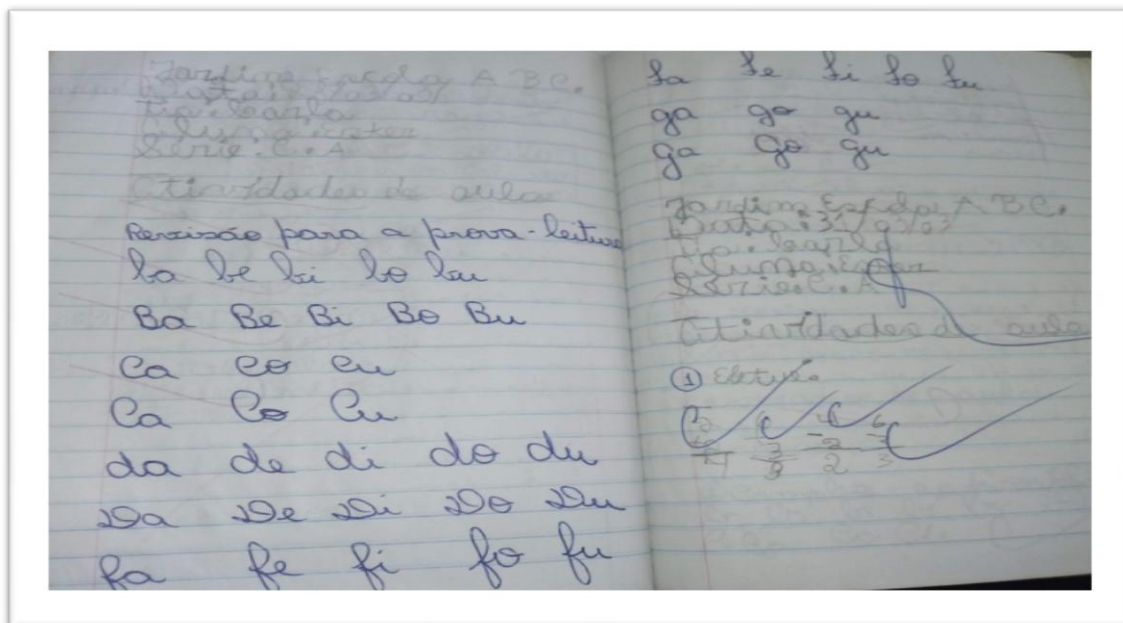


Figura 16.3



Laila colocou uma fita no cabelo dela.

Zazá ficou uma beleza.

Apesar de a atividade partir de um texto, inferimos a presença apenas do método sintético nos exercícios propostos. O “texto” sobre a boneca Zazá revela um possível trabalho sequencial com as famílias silábicas, partindo das sílabas simples, constituídas primordialmente por consoante e vogal, para as sílabas complexas, geralmente compostas por consoante, consoante e vogal. Distinguimos isto ao contemplar que a atividade se configura no 3º bimestre e o texto foi cuidadosamente elaborado para não possuir sílabas complexas. Através do título “Zazá” depreendemos que provavelmente seria esta a última família do alfabeto trabalhado a princípio com sílabas simples.

As figuras 16.2 e 16.3 corroboram nossas inferências. Na figura 16.2 podemos observar claramente a presença de um método silábico sequencial no qual as famílias são apresentadas na mesma ordem das letras do alfabeto. A imagem 16.3, ratifica esta inferência posto que a segunda atividade propõe a cópia da família silábica da consoante L, além do ditado de palavras desconexas, sem vínculo semântico, cuidadosamente escolhidas de acordo com as famílias silábicas trabalhadas desde então:

3. Ditado:

1. bolo

2. lua

3. fala

4. caju

5. jaca

Assim, nesta segunda etapa reencontramos por indício a presença marcante do método sintético da silabação e, apesar de a cartilha em si mesma não estar presente, as atividades de inspiração cartilhesca demonstram a reprodução das cartilhas em outros materiais como o caderno da aluna e nas avaliações realizadas, nos apresentando uma forma de permanência das cartilhas sob outras formas de reprodução.

Procederemos agora à apresentação e análise da terceira e última etapa desta fase do ateliê biográfico de projeto que consiste em uma forma diferenciada de produção de narrativas.

#### **4.1.5. APLICAÇÃO DA TRÍADE: OUVINDO A PRÓPRIA HISTÓRIA**

Concluindo a primeira fase do ateliê, passamos a uma importante fase da estrutura deste dispositivo de formação e produção de narrativa: as tríades. Para esta construção as cursistas se dividiram em grupos de três e realizaram a produção de um relato de sua alfabetização. Nestas produções, observamos nas narrativas a tentativa de acionar alguns dos conhecimentos adquiridos no decorrer da disciplina.

Nas tríades cada participante assume três posições distintas: a de escriba da história de outrem, a de ouvinte e a de relatora da própria história. A produção deste texto não consiste em um ditado, mas em ouvir uma história e escrevê-la a partir de si mesmo. Desta produção emerge um texto biográfico, que uma vez lido ao relator que é o sujeito ativo em sua história, tem a oportunidade de ouvir sua trajetória de alfabetização a partir de outras vozes fora do âmbito familiar. O ouvinte se torna uma espécie de espectador da história contada, situado entre narrado e o escrito, ele se converte em “testemunha” da narrativa e auxilia a assegurar fidedignidade da biografia.

Com o objetivo de asseverar nosso interesse nas professoras-alunas PARFOR que lecionam na Baixada Fluminense, organizamos uma tríade específica com estas professoras de cujos textos realizaremos a análise:

Biografia 1: Relatora: Cristiane, escriba: Daniele, ouvinte: Larissa.

A aluna Cristiane foi alfabetizada em 1993, na Escola Municipal Scintilla Excel, com o método de silabação, utilizando cartilha e caderno de caligrafia.

Devido à falta de professores no período da alfabetização a mãe que auxiliou no processo de aquisição da leitura. (Daniele, Tríade 1)

Biografia 3: Relatora: Larissa, escriba: Cristiane, Daniele: ouvinte.

A aluna Larissa estudou na Escola Estadual São Judas Tadeu, em Nova Iguaçu. Quando foi para escola já sabia algumas coisas, pois seus irmãos mais velhos a ensinavam em casa. Seu pai também ajudou com os cálculos de matemática.

Larissa chorava muito quando não sabia fazer as atividades de casa.

O método utilizado foi de silabação. Na sala de aula tinha jogos com as letras para auxiliar na alfabetização. O ano em que foi alfabetizada foi em 1994. (Cristiane, Tríade 2)

Biografia 2: Relatora: Daniele, escriba: Larissa, Cristiane: ouvinte.

A Daniele entrou na escola no ano de 1995, com 6 anos de idade, na escola Municipal P. M<sup>a</sup> Coragio P. Xanchão. Ela acha que foi

alfabetizada pelo método da cartilha/silabação. Toda semana tinha teste de leitura individual e muito ditado e muita cópia ao extremo. A disciplina de matemática era por cobrança de tabuada e muita caligrafia. (Larissa, Tríade 3)

Da mesma forma procederemos à análise das narrativas buscando encontrar indícios de permanência nestas memórias de alfabetização.

#### **4.1.6. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DA PRODUZIDAS NA TERCEIRA ETAPA.**

Durante a produção dos textos biográficos da terceira etapa, observamos uma preocupação das professoras em identificar o método utilizado em sua alfabetização. Como se a metodologia pudesse em si mesma definir ou conceituar todo o processo de aquisição da escrita. Em todos os relatos houve uma citação direta da metodologia.

Já sinalizamos que não é incomum optar por ancorar a história da alfabetização a partir dos métodos, contudo avistamos na biografia de Daniele alguma incerteza na afirmação sobre o método utilizado no período. A afirmação: “Ela acha que foi alfabetizada pelo método da cartilha/silabação” (Larissa, Tríade 3). Dá-nos uma margem interpretativa já indiciada na primeira fase: a alfabetização de Daniele é influenciada por algum dado que não permite que a professora afirme com mesma certeza das demais a metodologia utilizada período. Acreditamos que este é um indício de intermitência entre os métodos. Estaríamos diante de um método misto, à medida que a memória da primeira etapa aponta para um método de inspiração analítica, porém o relato da terceira etapa procura consolidar um método sintético. Acreditamos que a inferência mais provável é que possivelmente Daniele foi alfabetizada por um método híbrido em uma pedagogia tradicional, posto a importância dada às cópias, ditados e testes de leitura individuais. De todo modo, as presenças de métodos sintéticos, analíticos ou mistos se configuram como indício de possível permanência a serem averiguados nas demais fases do ateliê.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais a pedagogia tradicional é “uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria” (BRASIL, 1997, p.30). Ainda segundo o documento:

A metodologia decorrente desta concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminedada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. (BRASIL, 1997, p. 30)

Portanto, por meio do relato da professora-aluna podemos inferir a presença de mais um indício que se refere a uma concepção de ensino tradicional que permeia também as práticas alfabetizadoras. O trecho em que ela afirma “Toda semana tinha teste de leitura individual e muito ditado e muita cópia ao extremo.” (Larissa, Tríade 3) ratifica nossa inferência enquanto a influência direta de uma concepção tradicional de ensino, sobretudo quando da alusão ao excesso de cópias, que sugerem uma metodologia que consiste na memorização de conteúdos por meio das cópias.

Nos relatos de Daniele e Cristiane consta a presença de um caderno de caligrafia, configurando o uso da letra cursiva como mais um indício a ser investigado no período da alfabetização.

Concluindo esta análise, antevemos que o relato de Larissa nos apresenta o uso de um recurso didático para auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita. A escriba registra que Larissa se recorda que na sala de aula havia jogos com letras. Não é possível afirmar que tipo de jogo era este, ou a frequência em que era utilizado na sala de aula, todavia a presença deste jogo no espaço da sala de aula em 1994 indica como indício o uso de jogos para auxiliar na alfabetização. A presença de jogos no período da alfabetização pode contar com a influência de diversos teóricos. Já no início de século XX, Froebel apontava para o uso de jogos e brincadeiras na educação de crianças em sua concepção inovadora para a época de Jardim de Infância compreendendo a importância do brinquedo no período. Poderíamos citar também Vigostky e o uso, em um período posterior, de sua teoria de aprendizagem centralizada na interação que ressalta que: “a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil” (VYGOSTKY, 1991, p. 52 apud in AGUAYO, 2013, p.13). A presença dos jogos como recurso didático na alfabetização se estabelece, neste sentido, como um indício em si mesmo, pois embora possamos inferir um diálogo com a concepção pedagógica sociointeracionista, nos faltam indícios para prosseguir com esta assertiva visto que variadas concepções pedagógicas se valem do “jogo” nos anos iniciais de escolarização.

#### 4.1.7. LEVANTAMENTO DOS INDÍCIOS ENCONTRADOS NA NARRATIVA

Analisando as representações do passado elaboradas pelas alunas observamos que perpassam por entre as narrativas, indícios sobre as concepções acerca da alfabetização e sobre o letramento escolar do período em que foram alfabetizadas. O levantamento destes indícios objetiva estabelecer um parâmetro para observar as permanências e rupturas entre estas memórias e, as memórias a serem materializadas na segunda e terceira fase do ateliê, promovendo o entrecruzamento das informações. Estes indícios serão os elementos que buscaremos reencontrar, estabelecendo as permanências, ou desvencilhar, constituindo as rupturas, nas narrativas das atuais vivências das professoras-alunas no exercício de suas profissões.

A fim de organizar sistematicamente os indícios a serem investigados, elaboramos um quadro expositivo:

Quadro 9: Indícios elaborados a partir das narrativas da fase 1: Memórias de Alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.2. VESTÍGIOS DA SEGUNDA FASE: MEMÓRIAS DA ESCOLA.

O objetivo desta fase do ateliê biográfico de projeto é produzir e observar narrativas que materializem as memórias das professoras-alunas enquanto docentes.

Nesta fase, nos centraremos nas narrativas sobre as atuais vivências na escola enquanto professoras alfabetizadoras.

Até o ano de 2018 vigorava a organização em ciclos de alfabetização com duração de três anos na maioria das escolas públicas do Estado. Por conseguinte, serão consideradas professoras alfabetizadoras as que atuam até o terceiro ano do ciclo de alfabetização. Das três professoras-alunas inscritas no PARFOR, duas se encaixam neste critério. As professoras Cristiane e Larissa atuam respectivamente em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental nos municípios de Belford Roxo e Queimados. A professora-aluna Daniele, pausou suas atividades no magistério em 2015 assumindo um cargo no sindicato da categoria. A última turma em que lecionou foi uma turma de Educação Infantil, também no município de Queimados. Assim, nos centraremos na análise das narrativas produzidas por Cristiane e Larissa, a fim de manter o foco deste estudo.

A segunda fase do ateliê foi dividida em três etapas, a saber:

- 1º ETAPA {
  - Produção de imagens que representam as práticas atuais;
  - Escrita docente explicando a imagem elaborada;
  
- 2º ETAPA {
  - Demonstração ou representação de elementos ou materiais que se tornaram indispensáveis à prática cotidiana, buscando responder ao questionamento: “O que não pode faltar em minha sala de aula?”;
  - Leitura dos aportes teóricos propostos na ementa do curso;
  
- 3º ETAPA {
  - Produção do relato de um dia comum em suas respectivas salas de aula.

Do mesmo modo que procedemos na primeira fase, solicitamos às professoras que elaborassem imagens que representassem suas práticas atuais em sala de aula. Após a elaboração da imagem, seguiu-se a produção da escrita explicativa das imagens as quais apresentaremos a seguir:

Figura 17: Memórias da Escola1.

Cristiane: 1º ano do Ensino Fundamental.



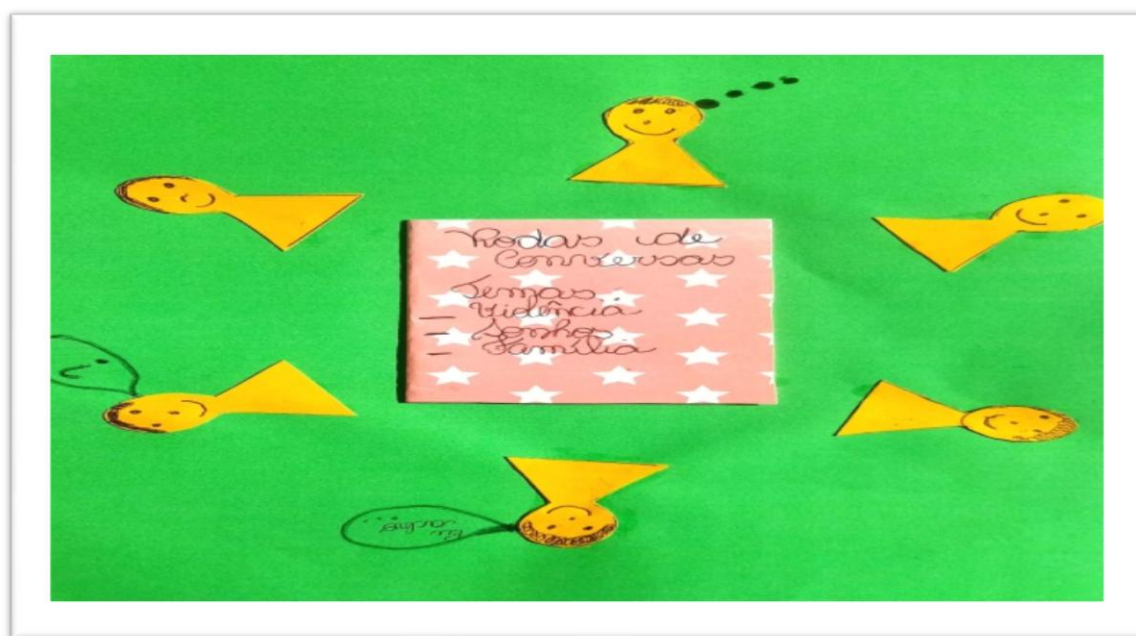


A imagem que remete as minhas práticas de sala de aula é a chamada na parede que utilizo para trabalhar a escrita e a identificação do nome. Trabalho com roda de conversa e contação de história.

Faço uso dessas atividades umas três vezes na semana. (Cristiane, Narrativa 2.)

Figura 18: Memórias da escola 2.

Larissa: 2º ano do Ensino Fundamental.





A valorização da voz do aluno é primordial em minha sala de aula, dar espaço para o aluno se expressar é reconhecê-lo como ser pensante, crítico e social. Faço a roda de conversa diariamente e percebo a evolução da sequência lógica do pensamento dos meus discentes. No início, sempre me deparo com a timidez, mas depois eles se soltam e percebo o quanto eles têm entendimento prévio de alguns temas. (Larissa, Narrativa 2.)

Do mesmo modo, realizaremos no tópico seguinte a análise das narrativas produzidas nesta etapa.

#### **4.2.1. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DA PRIMEIRA ETAPA:**

A representação de Cristiane é bastante instigante quanto às influências teóricas que permeiam suas práticas pedagógicas. São marcadamente claros dois indícios de ruptura em sua narrativa. O primeiro indício não está na narrativa propriamente dita, mas na representação da “chamada” utilizando-se de letras de forma para escrever o nome dos alunos. O outro indício está no uso do nome próprio no período de alfabetização. Ambos os indícios têm suas raízes na teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999) Psicogênese da Língua Escrita. As concepções sobre a aquisição da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras apontam para importância do nome próprio no desenvolvimento da escrita do indivíduo e até mesmo da humanidade como um todo, além de observarem o uso da letra de imprensa culturalmente mais presente na

sociedade, em oposição à letra cursiva restrita à escola e às esferas mais íntimas como a familiar, por exemplo. Além disso, as pesquisadoras constatam que a escrita com letra de imprensa maiúscula facilita escrita e a leitura, à medida que permitem maior nitidez para redigir e observar os caracteres que a compõe. A compreensão que a letra de imprensa amplia a espectro de abrangência de usos da língua escrita por si mesmo se constitui como um indício que remete à escrita como prática culturalmente constituída, como bem defendem as autoras.

Porém, além disso, assinalemos que a regra geral é **uma proeminência marcante da escrita em maiúsculas de imprensa sobre cursiva**. Proeminência em dois sentidos: primeiro, porque as formas estáveis em maiúsculas de imprensa precedem majoritariamente, no total da amostragem em cursiva, indicando claramente a origem extraescolar deste conhecimento (já que recordemos, na Argentina, a letra escolar é a cursiva); segundo, porque a qualidade da escrita é nitidamente superior em imprensa do que em cursiva (...). (FERREIRO, 1999, p. 209 Grifos da autora)

O capítulo 6 do livro das pesquisadoras discorre amplamente sobre estas duas características. A escrita do nome próprio assume nesta perspectiva como um primeiro ponto de contato entre a escrita e o que ela representa: “O nome próprio, como dissemos, pareceria funcionar em muitos casos, como a primeira forma estável dotada de significação” (FERREIRO, 1999, p. 223).

Como vimos no levantamento histórico sobre a alfabetização brasileira, esta teoria influenciou fortemente as práticas em alfabetização em nosso país e, é notadamente clara a influência desta teoria nas práticas alfabetizadoras da professora. Na primeira fase do ateliê, observamos de modo discreto na memória de Daniele um possível diálogo com a psicogênese, entretanto é na memória da segunda fase que a influência desta teoria se estabelece de forma mais específica, apresentando indícios diretamente ligados à prática pedagógica. Neste sentido, tanto a letra de forma, ou de imprensa quanto o uso do nome próprio da criança na alfabetização se estabelecem neste contexto como um indício de ruptura.

A prática de contação de história, também presente no relato de Cristiane, se estabelece como um indício de permanência, posto que a memória de alfabetização de Silvia em 1985 já sinalizava esta prática em sua vivência enquanto estudante.

Tanto o relato de Larissa, quanto o de Cristiane, nos trazem outro indício de ruptura que apresenta centralidade no relato de Larissa: a roda de conversa.

Acreditamos que esta prática presente na alfabetização dos alunos fundamenta-se na teoria Freiriana que propõe o diálogo como prática fundante em sala de aula, compreendendo o aluno como sujeito participante em sua aprendizagem:

Exatamente porque, sendo diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. (FREIRE, 1967, p.114)

A roda de conversa é um indício que nos possibilita vislumbrar duas rupturas: a primeira é a própria prática do diálogo em sala de aula; a segunda é um conceito de educação que passa a valorizar e respeitar o educando como sujeito crítico, sócio-historicamente e culturalmente constituído, ativo em sua aprendizagem por meio de uma prática dialógica. Esta ideia até é abordada por outros teóricos, mas amplamente discutida e propagada por Freire, nacional e internacionalmente em vários de seus trabalhos.

Tanto a compreensão do aluno como sujeito crítico, sócio-historicamente constituído respeitando seus conhecimentos prévios como argumenta Larissa, quanto o diálogo direto com a teoria da psicogênese da língua escrita se configuram como um indício de ruptura com as pedagogias tradicionais nas quais o professor se posiciona como único detentor de conhecimento válido em sala de aula.

Outro ponto relevante de ruptura observável em ambos os relatos é a ausência da citação de qual metodologia é utilizada em suas práticas pedagógicas. Diferentemente dos relatos da primeira fase, o método utilizado na alfabetização dos educandos deixa de ser uma preocupação na maneira de explicitar a forma de ensino- aprendizagem corrente na sala de aula. Este indício pode apontar para uma desmetodização da alfabetização assinalada por Mortatti (2006) ou descaracterização de um método específico nas práticas alfabetizadoras.

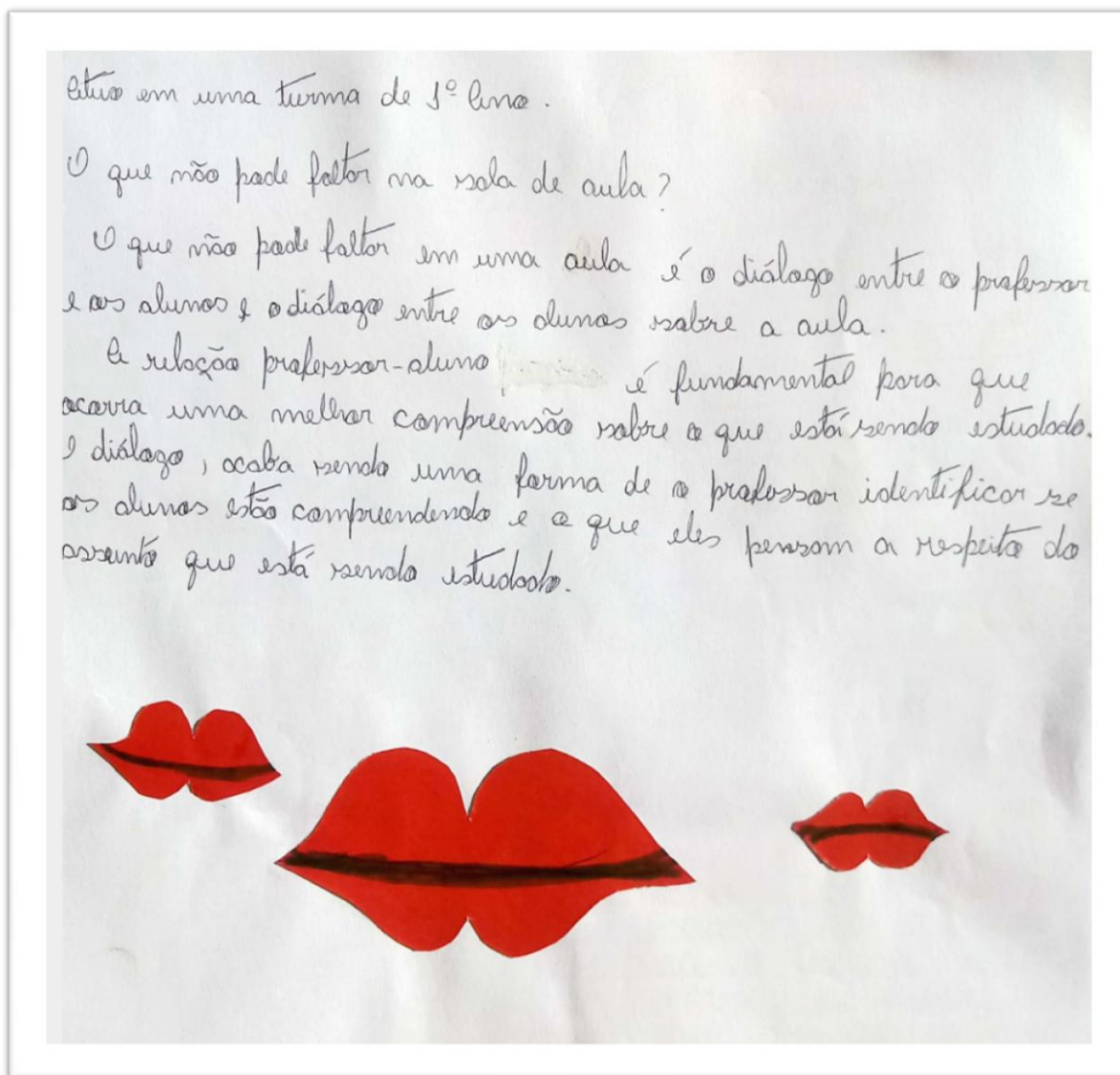
#### **4.2.2. NARRATIVAS DA SEGUNDA ETAPA: O QUE NÃO PODE FALTAR EM MINHA SALA DE AULA?**

Nesta etapa, solicitamos às professoras que elaborassem representações ou trouxessem materiais que demonstrassem o que cada uma considera essencial na sala de aula. Buscando responder ao questionamento: O que não pode faltar em minha sala de

aula? As duas professoras-alunas elaboraram imagens e textos explicativos que a hora apresentamos para posteriormente procedermos à análise:

Figura 19: O que não pode faltar na sala de aula?

Cristiane, 1º ano do Ensino Fundamental.



Cristiane, Narrativa 3.

Figura 20: O que não pode faltar em minha sala de aula?

Larissa, 2º ano do Ensino Fundamental.



Larissa, Narrativa 3.

#### 4.2.3. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DA 2ª ETAPA: O ESSENCIAL PARA ESTAS ALFABETIZADORAS.

As imagens e narrativas elaboradas buscam representar aquilo que estas professoras consideram essencial em suas práticas enquanto alfabetizadoras. Analisemos, pois, as narrativas.

A produção de Cristiane retoma o início de ruptura observado na primeira etapa desta fase: o diálogo entre professor e o aluno. A professora, entretanto, analisa o diálogo também como forma de avaliação dos conteúdos abordados em sala de aula. O trecho: “O diálogo acaba sendo uma forma do professor identificar se os alunos estão compreendendo e o que pensam a respeito do assunto que está sendo

estudado.”(Cristiane, Narrativa 3) confirma a inferência sobre o uso do diálogo como uma espécie de avaliação diagnóstica ou formativa,<sup>16</sup> à medida que interessa à professora saber também a opinião do aluno sobre os conteúdos, descartando a hipótese de uma simples verificação de aprendizagem. A identificação da possibilidade de pensar em outras formas de avaliar a aprendizagem além dos ditados, cópias e testes de leitura presentes na primeira fase, sobretudo através do diálogo, se constitui desta forma como um indício de ruptura atrelada à quebra da concepção pedagógica tradicional para possivelmente uma concepção pedagógica influenciada pela pedagogia libertadora, elaborada por Paulo Freire. Deste modo, a elaboração de formas outras de avaliação também se estabelece como mais um indício de ruptura.

A produção de Larissa aponta para um dado previamente indicado como um indício de permanência: a figura do professor. Em seu texto a professora reafirma a preocupação com o adoecimento da categoria e a relação entre a motivação em ensinar e as condições físicas e psicológicas do professor. A representação artística nos chama atenção, à medida que apresenta algumas das características do professor, ou melhor, das professoras que atuam nas séries iniciais da Educação Básica. Na figura elaborada por Larissa, a imagem é extremamente significativa: uma mulher, negra, professora. Os dados do INEP em 2018 ratificam a impressão da professora-aluna: no ano de 2017 quase 89% dos professores que atuam nas séries iniciais eram mulheres e cerca de 30% se autodeclararam negros ou pardos.

Nestas narrativas, percebemos que o que estas professoras consideram essencial nas aulas são as pessoas. Os professores e os alunos. Parece óbvio, mas não é. Podemos inferir que as respostas elaboradas pelas professoras pressupõem um ensino presencial na Educação Básica e um modelo de Educação que requer as crianças dentro da escola para que esse processo ocorra.

Avançaremos para a análise da última etapa desta fase. Nestas produções as professoras buscaram retratar um dia comum em suas salas de aula. Vejamos no próximo tópico a construção destas narrativas.

---

<sup>16</sup> Luckesi (2011), dentre outros teóricos, considera que existem três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação somativa. A avaliação diagnóstica pretende observar o ponto de partida, os saberes iniciais do educando no princípio do processo. A avaliação formativa se caracteriza pela continuidade, é realizada ao longo do processo e tem por objetivo acompanhar e interferir no processo de forma a garantir a aprendizagem. E por fim, temos a avaliação somativa que busca quantificar os resultados do processo de ensino-aprendizagem. (FREITAS, COSTA, MIRANDA, 2014)

#### 4.2.4. UM DIA COMUM...

Encerrando esta fase do ateliê, solicitamos às professoras-alunas que redigissem um texto relatando um dia comum em suas escolas. Ao solicitar o relato de um dia comum, evidenciamos nosso interesse em observar por meio das narrativas o que é rotineiro em suas práticas alfabetizadoras. Como material de apoio a estas análises, solicitamos também que as professoras trouxessem atividades ou avaliações que costumam realizar em suas aulas. Vejamos a produção das professoras:

Cristiane: turma de 1º ano do Ensino Fundamental

Relato de um dia comum em sala de aula.

A aula começa às 13 horas, os alunos chegam bem animados. Sempre proponho que eles identifiquem seus nomes que estão na mesa do professor ou colado no quadro.

Pergunto sobre o dia da semana, a data e o mês. Gosto de cantar com eles, na verdade eles escolhem uma música, eu escrevo essa música no quadro e vamos destacando as palavras do texto, ou música e assim trabalhamos as letras e os sons.

Faço um ditado com palavras e frases para identificar o desenvolvimento de cada aluno. (Cristiane, Narrativa 4)

Larissa: turma de 2º ano do Ensino Fundamental

Relato de um dia comum em sala de aula.






Segunda-feira

Ao chegar na escola, eu vou para a quadra onde todas as turmas estão enfileiradas com suas respectivas professoras.

A diretora liga o som com os hinos nacional e do município. Ao finalizar todos levam seus alunos para a sala. Início com músicas, em seguida eles vão para o almoço e depois faço uma roda de conversa. Quando a quadra está vazia, volto pra lá e conversamos sobre o tema: como foi seu final de semana? E ficamos um bom tempo conversando. Logo após eles vão para o recreio e ao voltar passo uma atividade no quadro. Normalmente um pequeno texto com interpretação. Enquanto eles copiam eu vou chamando para o teste de leitura (individual). Ao terminarem de copiar dou mais alguns minutos para eles responderem e vou corrigindo os cadernos, depois faço a correção no quadro e passamos o restante do tempo brincando: separo os alunos e dou jogos (dominó, quebra cabeça...) (Larissa, Narrativa 4)

Figura 21: Avaliação de aprendizagem do 3º bimestre de 2018



<p>EM <input type="text"/></p> <p>DATA: ___/___/___</p> <p>PROFESSORA: _____</p> <p>ALUNO(A): _____</p> <p>PORTUGUÊS</p> <p>VAMOS CANTAR?</p> <p><b>O SAPO</b></p> <p>O SAPO NÃO LAVA O PÉ NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER ELE MORA LÁ NA LAGOA NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER MAS QUE CHULÉ!!!</p>  <p>1- AGORA, RESPONDA: QUAL O TÍTULO DO TEXTO?</p> <p>O SAPO MORA NA:</p> <p><input type="checkbox"/> MATA</p> <p><input type="checkbox"/> CASA</p> <p><input type="checkbox"/> LAGOA</p> <p>O SAPO TEM CHULÉ?</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO    <input type="checkbox"/> SIM</p>	<p>2- SEPRE AS PALAVRAS COM BARRA E REESCREVA COLOCANDO ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS:</p> <p><input type="text"/> OSAPONAOLAVAOPE</p> <p>3- ESCRVA AS FRASES SUBSTITUINDO OS DESENHOS PELOS NOMES:</p> <p>O  mada ma .</p> <p>C.  a da .</p> <p>4- COMPLETE AS PALAVRAS COM M OU N:</p> <p>A ___ JO      SE ___      A ___ TA</p> <p>TA ___ PA      PE ___ TE      SA ___ BA</p> <p>BO ___ BO ___      PO ___ BA      LE ___ ÇO</p> <p>5- O TRAVA-LINGUA FICOU BAGUNÇADO. AJUDE A ARRUMÁ-LO ENUMERANDO NA ORDEM CERTA:</p> <p><input type="text"/> O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA.</p> <p><input type="checkbox"/> DE ROMA.</p> <p><input type="checkbox"/> O RATO ROEU</p> <p><input type="checkbox"/> A ROUPA DO REI</p>
--	--

6- DITADO:

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

4- \_\_\_\_\_

5- \_\_\_\_\_

6- \_\_\_\_\_

 VOCE CONSEGUE!

Elaboração: Professora-aluna Cristiane.

Ao solicitarmos que Larissa trouxesse uma avaliação ou atividade em sala de aula, nos deparamos com o seguinte relato anexado as atividades:

Seguem algumas atividades, sendo que as avaliações que eu este ano apliquei na turma foram as provas do acompanhamento do

Mais alfabetização, em que eu tinha uma auxiliar 2 vezes na semana de 14:40 as 17:00. Este projeto tinha uma avaliação que vinha pronta com 20 perguntas de matemática e 20 de língua portuguesa, e como era por bimestre e só vinha um modelo e a escola tirava Xerox (quase sempre não tinha tinta). Eu as utilizava como avaliação. Depois de lançar as notas no sistema eu as entregava para os pais (mas não tenho modelo aqui.) Eu estou te enviando o exercício que também vinha para nós dos coordenadores do ciclo para a avaliação da FARE (do 1º ano e do 2º), que também vem pronto da SEMED e algumas atividades minhas. Eu trabalho muito com as rodas de conversas com temas previamente escolhidos pela própria turma.

O FARE (Ficha de avaliação do rendimento escolar) é um acompanhamento para o ciclo, para eles (a SEMED) analisarem os níveis de alfabetização por ano de ensino. Ela é bimestral e cada bimestre recebemos uma devolutiva. Primeiro o professor preenche o documento somente na área de linguagem e matemática indicando o nível por aluno\_ pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. E entregamos. No final do período recebemos um gráfico municipal. Essa devolutiva (o gráfico) recebemos juntamente com as sugestões de atividades. ( Larissa, Narrativa 5)

Figura 22: Atividades em Língua Portuguesa sugeridas para o ciclo de alfabetização

Larissa:

1- (Habilidade A1) Assine seu nome.

2- (Habilidade A2) Rafaela irá completar 7 anos de idade. Ela quer comemorar com uma festa da Princesinha Sofia. Crie um convite para o aniversário de Rafaela.

3- (Habilidade A3) Forme rimas divertidas! Se quiser, pode usar os nomes das imagens abaixo.

A CASA

ESSA CASA É DE CACO  
QUEM MORA NELA É O \_\_\_\_\_

ESSA CASA É TÃO BONITA  
QUEM MORA NELA É A \_\_\_\_\_

ESSA CASA É DE CIMENTO  
QUEM MORA NELA É O \_\_\_\_\_

ESSA CASA É DE TELHA  
QUEM MORA NELA É A \_\_\_\_\_

ESSA CASA É DE LATA  
QUEM MORA NELA É A \_\_\_\_\_

ESSA CASA É ELEGANTE  
QUEM MORA NELA É O \_\_\_\_\_

EU DESCOBRI, DE REPENTE,  
QUE NÃO FALEI DE CASA DE \_\_\_\_\_

4- (Habilidade A4) Marque a alternativa que apresenta o nome do gênero textual abaixo:

SORRIA!  
 VOCÊ ESTÁ  
 SENDO FILMADO

( ) Carta

( ) Convite

( ) Aviso

( ) Receita

AMIZADE \_\_\_\_\_ PREGO \_\_\_\_\_ XAROPE \_\_\_\_\_ TARTARUGA \_\_\_\_\_

6- (Habilidade A6) No desenho Irão do Jovê, o personagem principal nunca é chamado pelo seu nome. Todos o chamam de "Irmão do Jovê". Converse com seus amigos e depois conte para todos o que você acha dessa situação vivida pelo menino.

7- (Habilidade A7) Seu professor irá falar duas frases. Ouça com atenção e registre-as nos espaços abaixo:

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

8- (Habilidade A8) Leia as frases abaixo.

1- O SAPATO DA MENINA SAIU DO PÉ.


2- PAULA É A COLEGA FAVORITA DE ANA.

3- A COMIDA DA MÃE DA JÚLIA É DELICIOSA.



9- (Habilidade B1) A mãe de Rafaela comprou pirulitos para distribuir aos amigos em sua festa de aniversário. Quantos pirulitos ela comprou?



**2º Ano de Escolaridade - 4º Período - Língua e Conhecimentos Lógico Matemáticos**

1- (Habilidade C1) Anote seu nome sem abreviações:  
 \_\_\_\_\_

2- (Habilidade C2 e C5) Observe a tela do artista Rob Gonzales representada na imagem abaixo. Faça uma descrição sobre ele:  

 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3- (Habilidade C3) Ouça com atenção o texto que seu(a) professor(a) irá ler:  
 Atualmente o facebook é um veículo de comunicação muito potente. A grande maioria das pessoas que possuem contas nessa rede social conversam sobre os mais variados assuntos e, às vezes, fazem postagens que os tornam vulneráveis, na medida em que dão informações de mais sobre suas vidas. Consideramos perigoso esse tipo de exposição. O que você pensa sobre isso? Qual sua opinião?

4- (Habilidade C4) Leia as frases abaixo e crie um desenho bem legal para ilustrá-las:  
 A criança soltou o pássaro da gaiola. O menino pegou a pipa.  
 

5- (Habilidade C5) Considere as frutas representadas nas imagens. Crie uma receita bem gostosa que utilize uma delas em seu preparo. Registre da forma que conseguir no espaço abaixo:  
   
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6- (Habilidade D1) Ana Paula vende natura. Ela vendeu um hidratante de R\$ 30,00 e um perfume de R\$ 49,00 para Aíla. Quanto Aíla terá que pagar?  
 Resposta: \_\_\_\_\_

7- (Habilidade D2) Outro cliente devia R\$ 53,00 para Ana Paula. A cliente pagou com R\$ 70,00. Quanto Ana Paula terá que dar de troco?  
 Resposta: \_\_\_\_\_

8- (Habilidade D3) Ana Paula vendeu 6 caixas de sabonetes para Laila. Cada caixa tem 3 sabonetes. Quantos sabonetes Laila comprou?  
 Resposta: \_\_\_\_\_

*Handwritten notes on a yellow sticky note:*  
 - Ana Paula 25 de março de 2009  
 - Quem escreveu a carta?  
 - Para quem a carta foi escrita?  
 - De acordo com Giovana, como é a professora deste ano?  
 - Por qual motivo Giovana escreve para sua vovó?  
 - Depois, com amor, Giovana

Fonte: Imagens do acervo pessoal da professora-aluna.

Figura 23: Atividades propostas e elaboradas por Larissa para turma de 2º do Ensino Fundamental.

**HOSPITAL DAS PALAVRAS**

**Desenvolvimento**  
**Público-alvo: Turmas do 2º**

O professor fará uma seleção prévia das palavras que irá trabalhar durante um determinado tempo, por exemplo: lista de comida, arroz, feijão, macarrão etc. E antecipadamente criará com a turma um cartaz simbolizando um hospital (no meu caso fiz uma cruz vermelha com alguns esparadrapos) e deixará exposto na parede. A professora propõe a turma um ditado e as palavras que a turma mais errar, vai para o hospital, e durante um determinado tempo a professora utilizando essas mesmas palavras, em frases ou em textos, ela juntamente com a turma fará a avaliação se os alunos estão dominando a escrita das mesmas, até a sua retirada do hospital, um dia bastante esperado e significativo para a turma.

**JOGO DOS SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS E COMUNS**

**Material:** 1 garrafa pet e papéis escritos com alguns substantivos comuns e próprios.  
**Público-alvo:** 2º ano  
**Desenvolvimento**

A professora fará uma explicação para a turma explicando o que são substantivos próprios e o que são substantivos comuns. Em seguida ela propõe a turma para que façam um círculo e com a garrafa no centro desse círculo ela rodará (igual o jogo da verdade), quando a garrafa parar, a mesma indicará quem fará a pergunta (tirá o papel) e quem a responderá.

## HISTÓRIA COLETIVA

### **Objetivos**

- Desenvolver o prazer pela leitura e escrita;
- Desenvolver a criatividade.

### **Desenvolvimento**

Distribuir uma folha de ofício para cada aluno e em círculo, pedir para eles iniciar uma história, e no decorrer de 3 minutos cada aluno trocará a folha com o amigo do lado para dar continuidade. Termina a atividade quando todos escreverem na história do outro e receber a sua história inicial para ler e comentar o desenrolar do enredo.

Fonte: Elaborado pela a professora-aluna.

Passemos à análise da última etapa desta fase do ateliê. Nesta etapa nos deparamos com muitos elementos de ruptura e permanência nas narrativas. Analisaremos as narrativas de forma a expô-las com clareza.

### **4.2.5. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DA TERCEIRA ETAPA.**

O relato de Cristiane apresenta indícios de uma metodologia eclética que pende para um método analítico. Ela parte de uma música/texto para sequencialmente trabalhar palavras e sons. Simultaneamente, há uma ruptura que é importantíssima neste contexto: o texto deixa de ser pensado em função do método, mas passa a ser compreendido como parte da vivência do aluno. Através do relato, não observamos o uso do texto como pretexto para utilizar-se do método posto que, segundo a professora, as próprias crianças escolhem as músicas a serem cantadas, caracterizando a busca por observar na vivência do educando os textos que serão utilizados na sala de aula. Neste sentido, há uma permanência, que seria o ensino sistemático da escrita através de uma metodologia de inspiração analítica, mas também há uma ruptura com os textos de inspiração cartilhesca, utilizando-se de diferentes gêneros textuais apontando para práticas inspiradas no conceito de letramento. Podemos considerar este indício híbrido como uma prática inserida no

que definimos nos capítulos anteriores como alfabetizar-letando. Da mesma forma, podemos considerar o uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula como mais indício de ruptura assim como o diálogo com o conceito de Letramento.

Cabe ressaltar, que acreditamos que o conceito de letramento no Brasil, isto é, o que definimos no Brasil por Letramento, dialoga com o conceito desenvolvido por Street (2014) de Letramento Ideológico. Nesta concepção de letramento o que está em jogo são as diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Analisamos que essa concepção no ensino pode vir a se concretizar também pelo intermédio do uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula. Estes gêneros, por sua vez, são gerados no interior das variadas esferas da atividade humana. Neste contexto, apontamos para mais um indício de ruptura que indica uma prática influenciada por uma concepção de Letramento Ideológico.

No mesmo relato encontramos outro indício híbrido situado entre a permanência e a ruptura: o ditado. O ditado aparece nas Memórias de Alfabetização como uma das atividades realizadas no período. No texto elaborado pela professora o ditado reaparece com o objetivo definido de identificar o desenvolvimento do aluno. As palavras utilizadas pela professora são de sobremodo significativas, tanto o verbo ‘identificar’ quanto o substantivo ‘desenvolvimento’ apontam novamente para uma avaliação diagnóstica ou formativa. Ou seja, a prática de realizar ditados na alfabetização permanece, os objetivos destes ditados se alteram. Neste sentido, temos no mesmo dado um indício de permanência, validado pelo exercício, ou a atividade do ditado; e um indício de ruptura quanto uma mudança de posicionamento frente ao ditado que aponta para uma avaliação diagnóstica.

Através deste relato, também temos indícios de permanência da organização do espaço escolar: A mesa do professor, o quadro em que ela escreve as músicas nos permite observar que pouca coisa ou nada mudou entre as representações das salas de aula das Memórias de Alfabetização iniciadas na década de 70, para a organização do espaço físico da escola quase 50 anos depois. Entretanto, as mudanças ocorridas na sociedade no período são tão drásticas que nos levam ao questionamento sobre este lugar denominado sala de aula que parece preso dentro de um vórtice no qual o tempo parou.

A sequência de atividades, mediadas pelo uso do advérbio “sempre,” pode ser identificada como um indício de uma rotina nas atividades escolares o que se constitui como outro indício de permanência, neste contexto.

Dando continuidade a nossa análise, o relato de Larissa sobre um dia comum em sua sala de aula apresenta três indícios de permanência caracterizados pelo teste de leitura, a cópia dos exercícios e os jogos e brincadeiras utilizados na sala de aula. A rotina da segunda-feira, dia da semana que a professora-aluna escolheu relatar, parece fixa não somente para a sala de aula, mas também em elementos do ambiente escolar como um todo, como a execução do hino nacional e do município, por exemplo. Neste sentido, reencontramos o indício de permanência que definimos como rotina, também neste relato.

No trecho: “Quando a quadra está vazia, volto pra lá e conversamos sobre o tema: como foi seu final de semana?” (Larissa, Narrativa 4) a professora-aluna faz menção de uso de outros espaços além da sala de aula como espaços de aprendizagem no ambiente escolar. Este indício também é uma permanência, posto que a professora de Silvia, em 1985, procurava levar as crianças ao parquinho e fazer dele um espaço para aprendizagem. Da mesma forma, o relato de Larissa reafirma o indício de permanência na caracterização do espaço físico da sala de aula que observamos no texto elaborado por Cristiane.

Como indícios de ruptura reencontramos a roda de conversa, já explorada no tópico anterior, e observamos que ambas as professoras apresentam a música em suas narrativas como parte de suas dinâmicas nas práticas alfabetizadoras. Neste contexto, a música nas séries iniciais se estabelece como mais um indício de ruptura nas narrativas quanto à alfabetização dos educandos. Não desconsideramos a possibilidade de que fossem cantadas músicas nas séries iniciais anteriormente, porém nestes relatos, a música não é apenas cantada: ela é parte da aula e recurso didático para compreensão da língua escrita.

A merenda escolar aparece pela primeira vez nos relatos através da narrativa de Larissa. O trecho: “em seguida eles vão almoçar” (Larissa, Narrativa 4) pode ser um indício de ruptura caracterizando que almoço oferecido pela escola em 2018 faz parte da rotina escolar.

Não perseguiremos detalhadamente este rastro. Contudo, em breve pesquisa sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar, observamos que a lei 37.106 de

31/03/1955 inicia uma política assistencial de merenda escolar denominado de Campanha da Merenda Escolar na tentativa de solucionar a questão da subnutrição no país através do alimento oferecido nas escolas. A partir de 1979, esse programa passa e se chamar de Programa Nacional de Alimentação Escolar e em 1988, com a Constituição Federal, a alimentação escolar perde o caráter assistencialista e passa a ser entendida como um direito. A partir de 1997 o programa foi incorporado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a partir do ano de 1999 inicia-se descentralização dos recursos que favorece a ampliação da abrangência do programa a uma extensa parte dos municípios brasileiros.

Instiga-nos pensar que apesar do primeiro programa que objetiva oferecer merenda escolar nas escolas datar de 1955, somente no relato de Larissa há menção do almoço escolar na exposição das atividades. Cabe ressaltar que:

nos dias de hoje, incentiva-se que o termo merenda escolar não seja mais utilizado por demonstrar na sua tradução um tipo de alimentação rápida, reduzida, equivalente a um lanche. Assim é defendido o uso do termo “alimentação escolar” que proporciona um entendimento mais próximo de uma refeição completa a qual os alunos têm direito (FNDE, 2009, p.11)

Sabemos que durante muitos anos buscou-se justificar o fracasso escolar através da subnutrição, ou associar o rendimento escolar à taxa de nutrição dos educandos. Entretanto, tal como afirma Ceccim, “A relação desnutrição e desenvolvimento cognitivo vem sendo bastante estudada nos últimos 30 anos, e hoje é possível afirmar que a desnutrição não é causa significativa de fracasso escolar.” (CECCIM, 1995, p. 63). Neste sentido, temos conhecimento que atualmente os programas de alimentação escolar se interligam a outros que visam à universalização do acesso e da permanência dos educandos na escola e desta forma criam uma espécie de cinturão que pretende favorecer a redução da exclusão e do fracasso escolar, tal como assinala Rojo:

Acompanhado por outros programas, como o da universalização do acesso a livros (PNLD, PNLEM, PNBE), o da merenda escolar, o bolsa família, que implica a manutenção das crianças na escola, e também o progressivo aumento do acesso ao ensino médio e superior (...), dentre outros, esse acesso veio a minorar os processos de exclusão e fracasso escolar. (ROJO, 2009, p.28)

Desta forma, podemos considerar a ampliação de abrangência da alimentação escolar na maior parte das Redes Municipais de Ensino como um indício de ruptura, atrelado à ampliação das políticas públicas que visam o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Nesta etapa, observaremos também as atividades trazidas e elaboradas pelas professoras. Como afirmamos anteriormente, não nos aprofundaremos na análise dos exercícios propostos em busca de novos indícios. A análise das atividades buscará apenas identificar congruências entre as narrativas e os exercícios apresentados.

Nessa continuidade, a atividade elaborada por Cristiane ratifica dois inícios de ruptura elencados nas etapas anteriores: a música como recurso de aprendizagem da língua escrita e o uso da letra de imprensa no início da alfabetização. Na avaliação elaborada também observamos o uso de um trava-língua que pode indicar a ruptura com textos de inspiração nas cartilhas, reafirmando o diálogo com o conceito de letramento no que se refere ao uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula. Podemos ver também que um dos exercícios é elaborado com o uso de letra cursiva, indicando o uso de diferentes tipos de letra na alfabetização, no entanto, a prevalência da letra de imprensa é inegável na produção.

Prosseguindo nossa análise, vemos que acompanham as atividades enviadas por Larissa, um relato explicativo do qual procederemos à análise em busca de mais indícios.

A professora inicia seu relato fazendo alusão ao mais recente programa de alfabetização criado em 2018, administrado pelo Governo Federal. Fundamentado na Base Nacional Curricular Comum, o Mais Alfabetização se caracteriza por três eixos principais: o foco nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; o sistema de monitoramento que permite o acompanhamento do programa em cada escola e rede de ensino em tempo real; e os técnicos ou assistentes que devem auxiliar o trabalho do professor alfabetizador por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou dez horas semanais para unidades escolares caracterizadas como vulneráveis. Diferentemente dos demais programas, o Mais Alfabetização propõe uma intervenção direta nas salas de aula justificada pelos resultados das avaliações externas, sobretudo nas escolas caracterizadas como vulneráveis.

Segundo o site do programa desenvolvido pelo MEC, são consideradas vulneráveis as unidades escolares que:



- I- em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática) e;
- II- que apresentem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP<sup>17</sup>.

As avaliações externas brasileiras são materializadas nacionalmente a partir de 1990 com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As avaliações que compõem o sistema atualmente, atingindo diretamente o ciclo de alfabetização são duas: a Provinha Brasil de caráter diagnóstico, aplicada pela primeira vez em 2008, cujo público alvo são as crianças matriculadas no 2º ano de Ensino Fundamental; e a ANA\_ Avaliação Nacional da Alfabetização, de caráter censitário aplicada desde 2013 aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de produzir indicadores sobre as capacidades de leitura, escrita e a matemática. A Prova Brasil ou Anresc \_ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - aplicada ao quinto ano do ensino Fundamental também influencia de forma indireta o ciclo, à medida que propõe descritores específicos de habilidades que devem ser adquiridas no processo de alfabetização.

Outro ponto que chama atenção na narrativa é a intervenção das secretarias de educação na atividade pedagógica dos professores. As atividades sugeridas pela secretaria do município são elaboradas a partir dos descritores da Prova Brasil e o diagnóstico de escrita, que é proposto, é fundamentado na teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Apesar da apresentação das intervenções, como auxílio ao professor alfabetizador, estes indícios parecem indicar uma quebra da autonomia do professor em sala de aula. As atividades expostas não são elaboradas ou escolhidas pela professora. Não desconsideramos que a professora-aluna poderia optar por elaborar suas próprias avaliações, porém neste relato, nem mesmo as avaliações somativas, que serão apresentadas aos pais dos alunos são elaboradas pela professora. Neste contexto, fica o questionamento sobre papéis estes profissionais assumirão progressivamente em sala de

---

<sup>17</sup> As informações sobre as avaliações externas presentes neste tópico estão disponíveis nos sites do INEP: [portal.inep.gov.br](http://portal.inep.gov.br) acesso em 12/01/2019.

aula, à medida que observamos um gradual apagamento da autonomia na figura do professor alfabetizador.

Cabe lembrar que a institucionalização de uma ou outra teoria, método ou atividade não é algo recente. A institucionalização do método analítico em 1915 é um exemplo de tentativa governamental em monitorar, ou impor uma concepção ou metodologia em larga escala nas salas de aula. Sabemos, contudo que a autonomia didática é assegurada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de forma a garantir a pluralidade de concepções pedagógicas e a participação do professor na organização do trabalho escolar por meio de uma gestão democrática.

Acreditamos que estas intervenções quanto à autonomia do professor se asseveram com a instituição e valorização dos resultados das avaliações externas. Isto é, as atividades e exercícios propostos nessa sala de aula não se orientam apenas pelas necessidades de aprendizagem dos educandos naquele contexto, mas buscam responder à demanda de alcançar resultados satisfatórios nessas avaliações.

Assim, as avaliações externas e a intervenção direta na sala de aula, justificadas pelos resultados dessas avaliações se constituem como um indício de ruptura.

É importante marcar um posicionamento pessoal neste contexto. Não desconsidero a relevância das avaliações externas, tampouco acredito que seja prejudicial preparar nossos alunos para realizá-las. Acredito, também, que uma vez apropriada a leitura e a escrita, os estudantes não terão grandes dificuldades em realizar essas avaliações. O que me preocupa é a trilha. Não seria este um caminho inverso? Um engessamento? Uma amarra para as práticas alfabetizadoras em sala de aula? Estamos preparando nossos alunos para ler o mundo e no mundo, ou somente para realizar provas?

Acredito que há um motivo para se manter a pluralidade no ensino: somos plurais. Todos aprendemos, isso é inerente ao ser humano, mas a forma que leva à aprendizagem essa, sim, é heterogênea. Já lecionei a turmas que só aprenderam a ler com um ensino sistemático, metodologicamente sintético. Em outras turmas, a exploração do método sintético ou analítico não fez efeito algum. Sem autonomia, como gerenciar a prática?

O próprio relato de Larissa responde ao último de meus questionamentos, ela aplica o que lhe é imposto, mas elabora estratégias para desenvolver outras atividades que fogem à imposição. As três atividades que a professora elabora ou seleciona por si mesma: Hospital de palavras, Jogo dos substantivos próprios e comuns e História

coletiva, juntamente com as rodas de conversa que ela organiza com seus alunos parecem resgatar o que permaneceu de sua autonomia pedagógica. A professora realiza a descrição das atividades que nos permitem ratificar alguns indícios.

Tanto a atividade “Hospital de palavras” quanto a “História coletiva” podem indicar um indício do uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula. Na primeira atividade, temos o gênero lista, à medida que as palavras que ela utiliza como exemplos pertencem a um mesmo campo semântico, e na tarefa seguinte há a proposição da produção de um texto narrativo elaborado a partir de uma escrita coletiva. Estas pistas presentes na descrição das atividades remetem ao indício de ruptura catalogado anteriormente, que aponta para um possível diálogo com o conceito letramento e o uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula. O jogo elaborado pela professora se estabelece como referência de um indício de permanência que também elencamos nos tópicos anteriores.

Dando continuidade a nossa investigação, avançaremos para a última fase do ateliê intitulada “Nas trilhas da Memória”. Esta etapa é uma conclusão do percurso formativo que se efetiva na elaboração de um texto autobiográfico reflexivo que busca responder a dois questionamentos:

1. Por que decidi trabalhar assim?
2. Quais autores, pesquisadores, colegas e experiências influenciaram minha prática pedagógica?

Ambos os questionamentos visam instigar as professoras a refletirem suas práticas a luz da formação universitária oferecida pela UFRRJ através do PARFOR interligada as suas próprias experiências enquanto alfabetizadoras, permitindo a elaboração e a visualização de um projeto de si profissional.

#### **4.3. NAS TRILHAS DA MEMÓRIA: CONSTRUÇÕES DA ÚLTIMA FASE.**

As produções desenvolvidas nesta última etapa configuram também o último passo do dispositivo de formação selecionado para a disciplina que se constituiu como campo para esta pesquisa.

Compreendemos que o PARFOR atende a um público distinto. São docentes em pleno exercício da profissão que buscam no contexto da Universidade uma graduação.

Acredito que seria um contrassenso desconsiderar as experiências destes profissionais construídas diariamente em sala de aula.

Não se trata de sobrepor o conhecimento advindo da experiência ao conhecimento acadêmico oferecido na formação, mas sim em propor uma relação dialógica entre eles mobilizando o saber construído através das trajetórias de vida para compreender de forma crítica e construtiva o conhecimento acadêmico, que em algumas situações pode parecer abstrato. Isto é, a partir da vivência, do cotidiano escolar, do contato professor e aluno, da intimidade com a engrenagem e funcionamento da escola pública que estes profissionais possuem, se estabelece um vínculo profundamente sólido entre o processo formativo e a experiência.

É neste sentido que o dispositivo de formação que escolhemos viabiliza formas outras de gerir a formação docente, favorecendo a mobilização de conhecimentos prévios, inter- relacionando a formação oferecida no curso de Pedagogia com os saberes construídos ao longo das trajetórias de vida destes professores. Uma alternativa para conceber a avaliação na formação de professores de forma diferenciada, centralizada no percurso formativo em si mesmo, e desta forma constituindo o processo de avaliação como um processo autoformativo evidenciado pela aplicação dos conhecimentos construídos durante o percurso.

Nesta última fase do ateliê, as professoras-alunas elaboraram textos autobiográficos com o recorte em suas vivências enquanto professoras-alfabetizadora a fim de descreverem os caminhos e trajetórias que influenciam seu fazer pedagógico cotidiano. Destas autobiografias, extraímos alguns trechos para leitura e análise. As produções podem ser lidas na íntegra acessando os anexos IV e V ao final do texto desta pesquisa. Seleccionamos os trechos que consideramos mais significativos para a busca de indícios de permanência ou ruptura quanto ao letramento escolar, objeto desta investigação.

Vejamos a produção das professoras:

Fragmentos da autobiografia de Cristiane:

Estou atuando em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, gosto de trabalhar com roda de conversa, roda de leitura, textos coletivos, chamadas no mural para trabalhar a identificação e escrita do nome. Sempre procuro trabalhar com de forma dinâmica ou de uma forma que torne a aula com sentido para os alunos. Sempre gostei de trabalhar assim, porém quando eu entrei para a universidade e passei a ter oportunidade de trocar experiência com

alunos e professores que me levaram a refletir sobre como podemos aperfeiçoar e melhorar nossa prática de sala de aula comecei a ter novos olhares para a prática de sala de aula, passei a entender melhor o processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor quanto do aluno em sala de aula.

Também gostei dos textos utilizados pelos professores da faculdade.

(...)

Não posso deixar de dizer que o que também me levou a trabalhar dessa forma foi quando comecei a trabalhar com alunos especiais. Atualmente tenho um aluno em minha sala com Transtorno do Espectro Autista. Esse aluno tem uma compreensão melhor dos conteúdos quando eles são trabalhados de forma lúdica, sendo no ato de brincar ou jogar, e é durante esse jogar e brincar que acontece o processo de troca, dessa forma o lúdico contribui não só para a aprendizagem como também desperta o interesse pelas atividades. Esse aluno TEA tem dificuldade de escrever e realizar atividades utilizando papel e a escrita com lápis, então a professora de escrita, alfabetização e letramento II me orientou a tentar trabalhar com esse aluno utilizando um aplicativo no celular que tem atividades como ler, contar, pintar, jogo da memória, cores, animais, figuras geométricas e muitas outras. Essas atividades têm contribuído de forma positiva para o desenvolvimento cognitivo desse aluno, passei a fazer atividades com esse aplicativo com os outros alunos também.

(...)

Os textos de Paulo Freire contribuem bastante com a minha prática

(...)

Vou aprendendo com os textos, com os exemplos de colegas e sugestões dos professores durante as aulas do curso de pedagogia.

(Cristiane, Autobiografia 1)

#### Fragmentos da autobiografia de Larissa:

A primeira vez que eu lecionei foi em uma turma de Ed. Infantil, em uma escola particular no ano de 2007, e neste ambiente comecei a perceber que eu poderia fazer algo de diferente, um ensino mais prazeroso, na qual os discentes mesmo sendo de idades de 4 a 5 anos pudessem falar e serem ouvidos, e que a música e as brincadeiras tivessem presentes cotidianamente na sala de aula, elementos esses que são fundamentais no processo ensino-aprendizagem e que infelizmente não estive na minha etapa de alfabetização. Tive o prazer de trabalhar em uma creche, também particular, dessa vez um pouco mais distante da minha casa, no centro de Nova Iguaçu. Lá iniciei a carreira como auxiliar de creche e ajudava a professora do Maternal II, era linda a forma que esta professora tratava as crianças, com muito amor e paciência. Nesta turma e passei a valorizar mais ainda a música, porque tudo ali virava música, a professora cantava tudo e utilizava todos os ritmos, eu ficava impressionada com aquela turma de crianças que sabiam movimentar seus corpos de acordo com os ritmos da música e até suas atividades dirigidas se baseavam nas letras das músicas: construção de casinhas, pinturas nos murros da creche,

plantação... Era um ensino que respeitava a autonomia das crianças. Só tinha uma coisa que me incomodava, por achar que como algo tão essencial para a Educação Infantil, fosse deixado no esquecimento: o parquinho, que era muito pequeno.

O método na qual fui alfabetizada foi o silábico, eu lembro-me de muitas cópias, poucas brincadeiras e as músicas somente as sextas que era normalmente dia de recreação, e ainda eu tinha medo de uma professora que tinha bigode e uma voz grossa. Muitas vezes nas aulas eu tinha vontade de falar, mas não tinha espaço para tal, e nem era instigada para isso. Não havia perguntas do docente para os discentes, nem daquelas do tipo: O que vocês acharam de tal atividade? O que vocês gostariam de fazer hoje? O que vocês sabem sobre este assunto? Perguntas que deveriam fazer parte das aulas, e que eu trazia “engolidas de volta para casa”. Era um ensino sem reflexão, sem significado e sem divertimento.

(...)

Em suma, brincadeiras, músicas, e a valorização da voz dos discentes sempre estarão presentes em minhas práticas, fazem parte da minha identidade como docente, deixa as aulas mais divertidas, prazerosas e significativas. Fazem bem aos alunos e faz muito bem a mim. Ser professor é ser facilitador de brincadeiras, de músicas e de diálogos mesclando os momentos de direção e orientação do processo ensino aprendizagem. (Larissa, Autobiografia 1)

#### **4.3.1. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DA ÚLTIMA FASE: TRAJETÓRIAS E TRAVESSIAS.**

O título escolhido para análise das narrativas deste tópico apresenta um significado especial. No início desta investigação, apontamos que esta se constitui como uma espécie de pesquisa híbrida, posto que não é possível não se sensibilizar com a formação docente decorrente do processo formativo que estabelece pelas escolhas epistemológicas inerentes ao campo de pesquisa.

Nóvoa, ao compartilhar suas concepções sobre formação docente assinala que:

Toda formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. (NÓVOA, 1992, p. 33)

As nossas opções também. Neste sentido, sem contudo, ambicionarmos um aprofundamento na seara da Formação de Professores, buscaremos evidenciar nas narrativas desta última fase, além das permanências e rupturas do letramento escolar, as travessias que formação viabilizada pelo PARFOR e as trajetórias de vida têm proporcionado às professoras.

O significado de Trajetória, neste contexto, se vincula aos caminhos trilhados pelas professoras-alunas que correspondem as suas vivências anteriores e simultâneas a formação. A trajetória se relaciona com suas histórias de vida associadas ao letramento escolar que podemos enxergar por meio de suas narrativas.

O significado de Travessia, neste sentido, se refere a um trecho desta trajetória. Momentos da jornada que de alguma forma marcam, influenciam, geram mudanças de perspectivas, retornos, partidas ou descontinuidades. São muitas travessias que encontramos nas narrativas. Algumas se reportam ao passado revivido através das memórias de alfabetização, outras para o “quase-presente<sup>18</sup>”, que indica sua atualidade enquanto professoras alfabetizadoras e, por fim, observamos que algumas travessias são guiadas por meio da formação docente que interfere diretamente em seu fazer pedagógico diário. Nestas autobiografias, percebemos que os atravessamentos da formação são visíveis, narrados, afirmados e, portanto, gostaríamos expressá-los.

Iniciaremos nossas análises pela autobiografia de Cristiane. A professora inicia sua narrativa situando o ano de escolaridade em que atua. Esta assertiva se constrói como um indício de ruptura se analisarmos cautelosamente os pressupostos de sua afirmação. Consideramos que a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos começou a ser discutida em 2004, mas foi institucionalizada em 2006 com a aprovação da lei 11.274/2006, incluindo desta forma o ingresso obrigatório de crianças de 6 anos de idade nas escolas. Segundo o documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica em 2007, o objetivo desta ampliação é garantir o acesso de crianças, sobretudo oriundas de classes populares ao ensino. Tendo em vista que a época da elaboração do documento 81,7% das crianças de 6 anos de idade não frequentavam as escolas e cerca de 20% deste público não possuía acesso a nenhum outro tipo de escolarização, como a Educação Infantil e as classes de alfabetização, por exemplo.

Isto significa dizer que a classe de 1º ano composta em média por alunos de 6 anos de idade que Cristiane leciona, certamente não existiria configurada da mesma forma se o Ensino Fundamental não houvesse sido ampliado em 2006. Cabe salientar que esta ampliação também buscou discutir e orientar a partir da elaboração de alguns

---

<sup>18</sup> Utilizo a expressão “quase-presente”, porque o tempo presente apenas se realiza no momento de sua execução. As narrativas sobre as práticas em 2018 são atualíssimas, mas não podemos afirmar que correspondem ao tempo presente em que a leitura deste texto se realiza.

documentos norteadores as especificidades de aprendizagem deste educando dos quais destacamos o documento que citamos anteriormente intitulado de: “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” que tentou por intermédio de uma série de textos sobre a infância subsidiar os profissionais da educação na recepção deste público:

Ressalte-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. (MEC/ SEB, 2007, p.6)

Neste sentido, acreditamos que a organização do Ensino Fundamental em nove anos agregando as classes de alfabetização ao Ensino Fundamental obrigatório constitui-se como mais um indício de ruptura que marca a trajetória dos educandos iniciando a alfabetização na escola regular no máximo até aos 6 anos de idade.

Outro indício de ruptura são as rodas de leitura que a professora descreve como parte de suas atividades rotineiras. Segundo o Glossário desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), a roda de leitura é uma prática pedagógica e cultural que consiste em ler conjuntamente. Tanto o ato de ler para aos alunos quanto o ler junto com educandos podem fazer parte desta prática que pode ocorrer com as crianças em círculos, semicírculos ou deitadas em tapetes ou carpetes. Diferente da prática da contação de história, que se apoia na memória para evocar uma narrativa, a roda de leitura tem como apoio um material escrito para que a história seja lida. Deste modo, poderíamos vincular esta prática ao conceito de letramento e na apresentação de diferentes gêneros textuais na sala de aula.

Outro possível indício de ruptura evidenciado no texto é a ampliação da matrícula de alunos especiais nas escolas de ensino regular. Sabemos que a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) dentre outros documentos oficiais já asseguravam a universalização do ensino para todos os cidadãos de 0 a 14 anos. Entretanto, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) são consideradas um marco para Educação inclusiva tendo em vista que define que as escolas é que devem se adaptar para atender aos alunos em suas especificidades:



os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001 apud in MORAES, 2017, p.60)

Posteriormente a esta diretriz, surgiram outras mudanças na legislação, como implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação, os decretos nº 6.094/2007 e 6949/ 2009 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência em julho de 2015, que dentre outras coisas asseguram acesso e permanência dos estudantes especiais nas escolas e a obrigatoriedade de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de Ensino. Todas estas mudanças de ordem legislativa favoreceram à ampliação do ingresso de alunos portadores de necessidades especiais em escolas regulares.

Segundo o INEP, o número de alunos especiais matriculados em escolas regulares entre 2005 e 2015 aumentou seis vezes mais. O quantitativo subiu de 114.834 para 750.983 estudantes. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica divulgado em 2017 o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares atingiu 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017<sup>19</sup>.

Compreendemos que a garantia de acesso não é necessariamente garantia de atendimento educacional especializado, ou de qualidade educacional. Entretanto, fato é que a presença deste aluno especial na classe de 1º ano de Cristiane se constitui como um indício de ruptura que aponta mais uma vez para a ampliação de políticas públicas de universalização da Educação Básica. Neste sentido, observamos que os indícios: merenda escolar, ampliação do Ensino Fundamental e Inclusão de alunos especiais, apesar de não estarem diretamente ligados ao letramento escolar manifestam-se como um indício de ruptura que vai caracterizar mudanças efetivas na identidade dos educandos que estão frequentando às aulas no ciclo de alfabetização. Neste sentido, aglomeramos estes três indícios em um bloco que chamaremos de “progressiva ampliação de políticas públicas de universalização de acesso e permanência na Educação Básica” sem, contudo, descaracterizá-los na descrição. Isto é, compreendemos que a universalização acarreta maior heterogeneidade e esta pode influenciar o fazer pedagógico também no ciclo de alfabetização. A própria professora-aluna compreende e narra este fato quando trata da inclusão de seu aluno especial:

---

<sup>19</sup> Fonte: Censo escolar da Educação Básica. Disponível em: [portal.inep.gov.br/censo-escolar](http://portal.inep.gov.br/censo-escolar).

Não posso deixar de dizer que o que também me levou a trabalhar dessa forma foi quando comecei a trabalhar com alunos especiais. Atualmente tenho um aluno em minha sala com Transtorno do Espectro Autista. Esse aluno tem uma compreensão melhor dos conteúdos quando eles são trabalhados de forma lúdica, sendo no ato de brincar ou jogar, e é durante esse jogar e brincar que acontece o processo de troca, dessa forma o lúdico contribui não só para a aprendizagem como também desperta o interesse pelas atividades. (Cristiane, Autobiografia 1)

Assim, compreendemos que estes indícios influenciam de forma cooperativa para mudanças gradativas nas práticas alfabetizadoras.

Já havíamos evidenciado que as práticas destas professoras parecem ser influenciadas pelas concepções de Paulo Freire, sobretudo quanto à proposição de uma prática dialógica. A autobiografia de Cristiane confirma nossas inferências quando afirma claramente que os textos do pesquisador contribuem para sua prática pedagógica.

O último indício que elencamos nesta narrativa também é um indício de ruptura, que se caracteriza pela inclusão das mídias e das tecnologias de comunicação e informação materializada no relato pelo uso do aplicativo e do celular como recurso didático, ou meio de facilitador de interação e aprendizagem na sala de aula.

Dando continuidade a nossa investigação, nos deteremos na autobiografia de Larissa. Esta narrativa se inicia com a recordação de sua primeira experiência enquanto professora. Ela narra que esta experiência contrasta com sua memória de alfabetização em muitos aspectos influenciando positivamente sua prática pedagógica. Uma das rupturas que evidenciamos em seu relato, manifesta mais uma vez pela roda de conversa, também é uma ruptura com sua memória de alfabetização. O trecho: “Perguntas que deveriam fazer parte das aulas e que eu trazia ‘engolidas de volta para casa’” (Larissa, Autobiografia 1) indica a insatisfação de Larissa com a dinâmica presente em sua alfabetização. O contato com outras formas de lecionar provoca encantamento à professora que passa a considerar a possibilidade de “fazer algo diferente, um ensino mais prazeroso” (Larissa, Autobiografia 1) nas palavras da professora-aluna.

A experiência inaugural enquanto docente desta professora se estabelece como uma travessia em sua jornada que passa a constituir sua identidade profissional, mas que não está, a princípio, diretamente associada a sua formação acadêmica. Neste sentido, se integra a sua trajetória de forma dialógica interligando quatro momentos distintos de sua

jornada: a memória de alfabetização; suas primeiras experiências na escola enquanto docente mediada pelas práticas diferenciadas de outros professores; a busca de embasamento teórico para suas atividades, observáveis pelas referências bibliográficas que ela expõe na versão integral de seu texto; e, as narrativas de suas práticas atuais que estão impregnadas de prazer e significado através da reprodução das atividades em sala de aula que representam tudo isto para ela.

Retomando a autobiografia de Cristiane, gostaríamos de expor as travessias que antevemos em sua narrativa. Visualizamos três travessias em sua trajetória docente influenciadas pela formação universitária realizada por intermédio do PARFOR: a primeira se refere a uma reflexão sobre sua prática pedagógica a partir de sua formação, na qual ela enfatiza que a troca de experiências entre os colegas e os professores provocou aperfeiçoamento, mudança de perspectiva e maior entendimento da dinâmica professo-aluno-conhecimento. A segunda travessia se estabelece quando ela vincula o uso das mídias para atender seu aluno especial às sugestões que recebe no contexto das aulas oferecidas na graduação. E a terceira travessia relaciona-se com sua trajetória de vida e se refere ao olhar diferenciado que o encontro com o aluno especial provocou em seu fazer pedagógico, gerando um movimento circular de buscar na graduação subsídios para sua prática.

Como observamos as trajetórias de vida e as travessias que compõem cada jornada não passam despercebidas nas narrativas, nas histórias de vida destas profissionais. Neste sentido, enquanto narram suas vidas iniciam um complexo processo de autoformação, que optamos por sinalizar neste texto, dada a importância desta construção.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA TRAVESSIA:  
AS PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DE UM TRECHO DA JORNADA.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA TRAVESSIA: AS PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DE UM TRECHO DA JORNADA.**

Acredito que à proporção que a sociedade se transforma, transforma-se também o que a língua escrita passa a representar, tal como seus usos nesta sociedade. Através dos anos, temos observado diversas configurações para o ensino de língua materna no Brasil, em especial a língua portuguesa. Conforme a reconfiguração se estabelece, surgem acaloradas discussões sobre como se deve ensinar e até como a criança deve aprender.

A jornada do letramento é longa, inesgotável em uma dissertação, arrisco-me a dizer mesmo em uma tese. Neste sentido é que propomos a travessia. Escolhemos uma fração do letramento escolar limitado pelas escolhas epistemológicas e pelo espaço-tempo que nos era apazível. As trilhas que escolhemos percorrer estão na memória, buscando fazer emergir através da escrita de si o que não poderia ser contado de nenhuma outra forma: como o letramento escolar atravessou e atravessa a vida de professores alfabetizadas e alfabetizadoras na Baixada Fluminense, compreendendo que suas memórias não são capazes demonstrar todo o trajeto, mas ilustram um trecho da jornada contribuindo com a visualização desta trajetória.

Buscamos caminhar por estas trilhas, observando os vestígios a fim encontrar pistas que nos ajudem a visualizar trajetória do letramento escolar por outro ângulo, apresentando uma perspectiva que não pretende ser a visão unificada de um determinado espaço-tempo, mas uma fração que busca dar visibilidade a especificidade. Esta especificidade é outorgada principalmente pelo evento único que é cada trajetória de vida, e desta forma esta travessia vem a compor trajetória do letramento escolar de forma ímpar, específica, biográfica, se transformando em elemento constitutivo desta jornada.

Nesta pesquisa, procuramos investigar quais concepções de alfabetização e letramento são observáveis por meio da evocação da memória, a fim de identificar permanências e rupturas nas ações ou práticas educativas que pretendem promover a alfabetização enquanto prática de letramento escolar. Para tanto, demonstraremos a seguir alguns objetos gráficos que pretendem favorecer a visualização dos resultados que obtemos a partir das histórias de vida de professores alfabetizadores, em confronto com os discursos oficiais e as estratégias de homogeneização das práticas educativas.

Além disso, é possível observar também os movimentos de resistência à institucionalização de uma ou outra vertente para o ensino da escrita representada, sobretudo, pelas permanências, adaptações e combinações entre os métodos ou concepções para se alfabetizar.

Neste sentido, torna-se importante organizar os indícios encontrados de forma sistemática, a fim de facilitar a visualização dos resultados de nossas análises.

A fim de aperfeiçoar esta exposição, elaboramos quadros expositivos, linhas do tempo e gráficos que permitem a visualização simultânea dos resultados desta pesquisa que emergem do campo selecionado.

O primeiro quadro que elaboramos pretende expor os indícios de permanência do letramento escolar que encontramos nas narrativas:

Quadro 10: Permanências.



Fonte: Elaborado pela autora.

Vejamos também as rupturas que extraímos das narrativas.

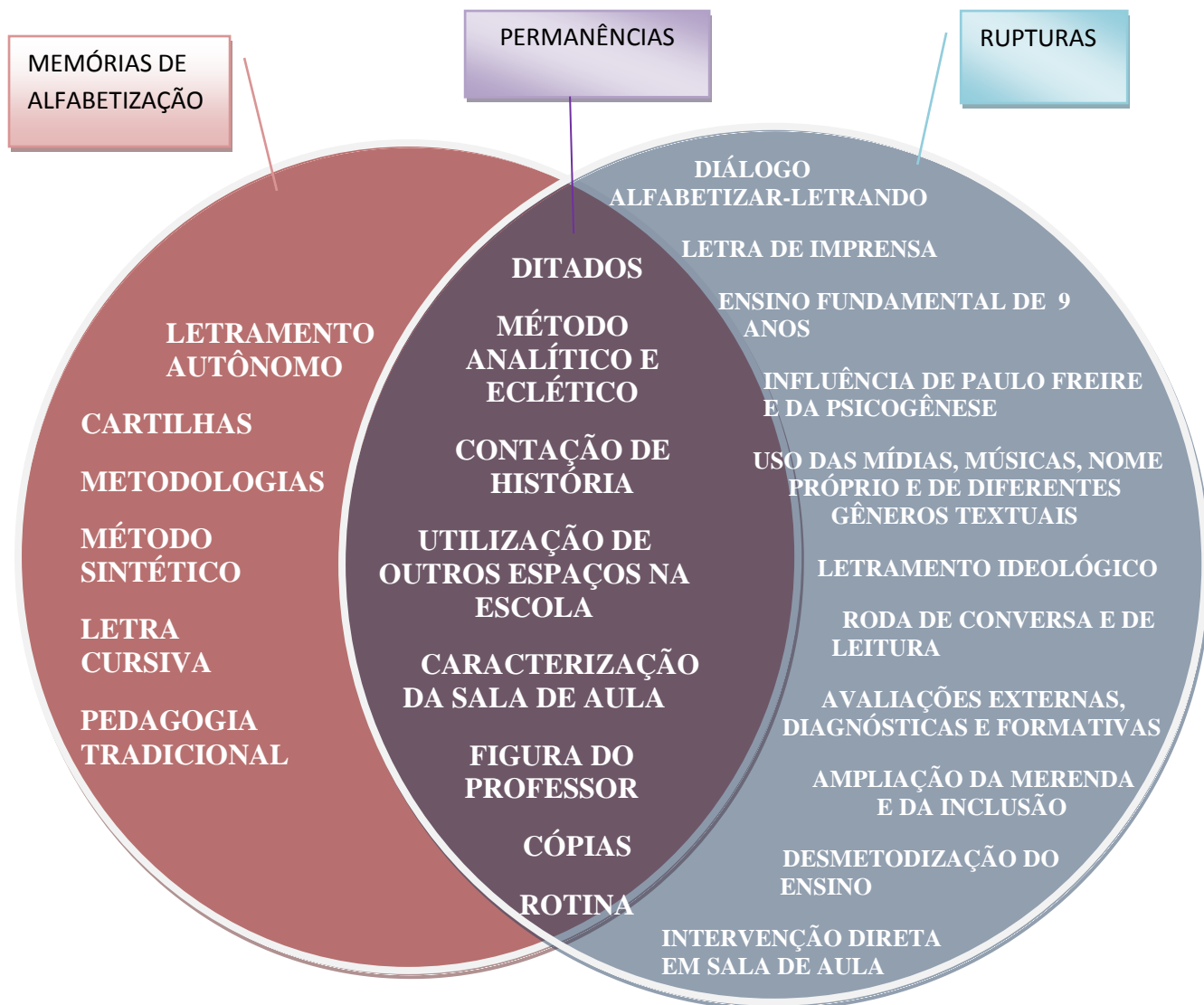
Quadro 11: Rupturas



Fonte: Elaborado pela autora

A próxima figura pretende evidenciar os pontos de intersecção entre as narrativas da primeira das duas últimas fases do ateliê. O objetivo da elaboração deste objeto é evidenciar os resultados desta pesquisa graficamente. A permanência é constituída pela intersecção entre as narrativas elaboradas nas Memórias de Alfabetização em comparação às Memórias da Escola e as autobiografias elaboradas ao final do percurso formativo.

Figura 24: Intersecções.



Fonte: Elaboração própria

É possível observar que há um quantitativo maior de rupturas. Acreditamos, entretanto, que estas rupturas não são abruptas. Ao mesmo tempo que algumas delas se estabelecem através de imposições, entendemos que outras vão se construindo nas trajetórias, no cotidiano, na vivência. Pensamos que além do fator temporal, caracterizado pelo intervalo máximo de 48 anos referente à memória de alfabetização mais antiga e, mínimo de 15 anos referente à memória de alfabetização mais recente, o quantitativo superior de rupturas pode caracterizar três realidades diferentes apesar de ser possível vinculá-las.

A primeira se refere aos avanços nas pesquisas em alfabetização e letramento que vêm norteando as formações inicial e continuada dos professores. Como vimos, a



formação pode se estabelecer como travessia e motivar mudanças diretas nas práticas profissionais. A segunda se refere ao indício que encontramos na 2ª fase do ateliê que diz respeito à intervenção das secretarias motivadas pelas avaliações externas que influenciam diretamente o fazer pedagógico cotidiano. E por fim, podemos assinalar que as urgências que emergem do cotidiano escolar podem favorecer as rupturas. Além disso, podemos inferir que algumas destas urgências sofrem a influência das políticas de ampliação da universalização do acesso e da permanência ao ensino fundamental à medida que exigem a reformulação de estratégias para atender a diferentes públicos.

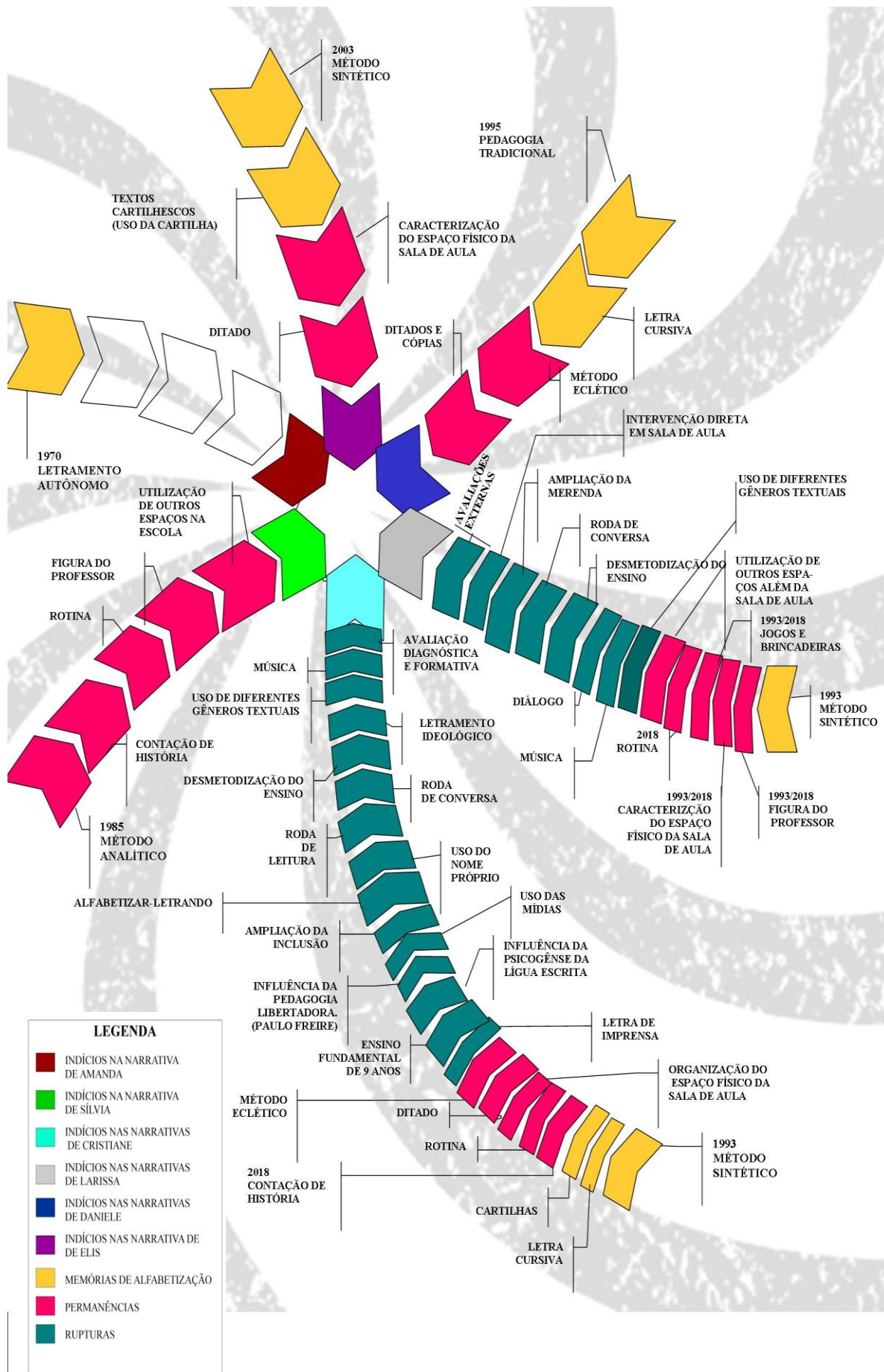
As permanências parecem apontar para duas perspectivas opostas. Observamos que podem indicar tanto o diálogo com a experiência, com o que é necessário para que a alfabetização se realize, com o reconhecimento de práticas que se constroem de forma exitosa, quanto com as implicações específicas do cotidiano escolar, ou as imposições que por vezes fogem ao fazer pedagógico. Isto é, pouco pode fazer o professor presencialmente para mudar a caracterização do espaço físico da sala de aula, além de colar cartazes e mudar a disposição das cadeiras, por exemplo. As estratégias de utilização de outros espaços da escola também se constroem como permanência, podendo ou não estar relacionada à revitalização do espaço da sala de aula, agregando outros espaços destinados à aprendizagem. Neste sentido, observamos que nem toda permanência é optativa; algumas permanências são literalmente impostas.

Contudo, dentre tantas narrativas, chama-nos atenção o relato de alfabetização de Silvia: todas as práticas alfabetizadoras que sua professora utilizou em 1985 se mantiveram até hoje como indícios de permanência. Neste sentido, podemos inferir que estas práticas em específico vão se estabelecendo por meio do compartilhamento, da memória dividida, da prática bem-sucedida. Diferente de algumas rupturas, elas parecem não estar ligadas às imposições, mas parecem se construir na experiência e na vivência em sala de aula.

A próxima elaboração gráfica tem o objetivo de demonstrar a simultaneidade que observamos nas narrativas entre as permanências e rupturas. Na elaboração exposta a seguir, antevemos que a maior parte dos elementos de ruptura foi extraída das narrativas de Cristiane e que somente as memórias de Silvia apresentam-se integralmente como permanências ao final do percurso.

Vejamos a construção gráfica a seguir:

Figura 25: Espiral do tempo



Fonte: Elaorado pela autora.

Ainda sobre a composição gráfica acima, recordamos que as professoras-alunas Amanda e Daniele, embora tenham matrícula ativa no PARFOR/UFRRJ não atendiam às características para análise da segunda e terceira fase do ateliê: Amanda por não lecionar na Baixada Fluminense e Daniele por seu último exercício se estabelecer na Educação Infantil.

Além disso, avistamos que os métodos sintéticos, que aparecem em 50% das Memórias de Alfabetização, não reaparecem na segunda fase, caracterizando uma importante ruptura; isto é, tal como assinalamos nos tópicos anteriores, a preferência pelo método sintético parece indicar a compreensão da língua escrita como um código a ser decifrado. De fato, a língua apresenta esta faceta, entretanto compreendemos que a abordagem apenas desta característica no ensino não produz proficiência em leitura se observada à variedade de gêneros textuais que circulam nas sociedades contemporâneas. É importante observar a língua em sua faceta interativa, assim como compreendê-la como uma construção social, a fim de evitar equívocos catastróficos no ensino. A retomada de um posicionamento que entende a língua como somente uma coisa ou outra seria um retrocesso aos avanços nas pesquisas em alfabetização e letramento que atualmente compreendem a língua escrita como um constructo cultural multifacetado (SOARES, 2018), buscando privilegiar as práticas sociais em que a escrita se faz necessária em conjunto com o ensino sistemático do sistema de escrita.

As professoras parecem ter compreendido isto. A preferência pelos métodos ecléticos, analíticos e práticas alfabetizadoras que levam em consideração o lado interativo da língua prevalece na segunda e terceira fase do dispositivo. As afirmações são confirmadas por vários dos indícios de ruptura evidenciados nas narrativas e expostos na espiral do tempo.

Concluindo este trabalho, depreendemos que as permanências e rupturas que encontramos através da memória destes professores integram de forma constitutiva Memória do Letramento Escolar na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. É evidente que estas memórias são apenas travessias: atravessamentos em uma jornada muito maior que configura a trajetória do letramento escolar.

No entanto, gostamos de pensar que estes atravessamentos podem contribuir para a compreensão desta trajetória, tendo em vista que colaboram para fazer emergir a memória de parte de um grupo bastante específico: professores em formação e em

exercício que foram alfabetizados e alfabetizam na Baixada Fluminense, estabelecendo vínculos colaborativos com a memória oficial do letramento escolar no Estado.

No decorrer desta pesquisa compreendemos que as permanências se constituem como trilhas cruzadas entre espaços e tempos, entre os pontos de travessias. Elas podem representar continuidade de práticas eficazes ou exitosas. Podem se estabelecer como momentos de enfrentamento e resistência ao que muitas vezes se torna imposto, homogeneizante às práticas educativas. Ou simplesmente podem representar imposição ou acomodação. Cada permanência tem sua razão de resistir/existir. As rupturas acontecem gradativamente não podendo ser estabelecidas apenas pela existência de uma legislação ou documento oficial que, apesar de criar um ambiente propício para que elas aconteçam através de mecanismos de intervenção e monitoramento, não tem a capacidade de impor rompimentos imediatos. Esses rompimentos vão se construindo no fazer pedagógico, no cotidiano escolar. Deste modo, ressaltamos que as permanências e as rupturas só existem na trajetória, e a trajetória somente se realiza através das travessias que as histórias de vida das pessoas compõem.



## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUAYO, M.I.B.D. **A importância os jogos e brincadeiras na alfabetização dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental.** Monografia de Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino apresentada à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.
- ALMEIDA, J.P.G. **Movimento Brasileiro de Alfabetização\_ MOBRAL: Memórias e Práticas Pedagógicas no Município de São João do Jaguaribe/CE (1972-1979)** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual do Ceará, 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. **Memórias da Educação Rural do Sergipe.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Tiradentes, 2017.
- AMORIN, G.F. **Vida que Forma: Autobiografia e Formação de Professores.** Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Estadual do Ceará, 2017.
- ARAÚJO, H.M.M. **A história de Brenda\_ De visitante a usuária do Museu da Maré.** Biblioteca Online da ANPED. GT18, 2013.
- AZEVEDO, P.B. **Ensino de história e memória social. A construção de história-ensinada em uma sala de aula dialógica.** Niemcy: Edições Acadêmicas, 2016, v.1. p. 155.
- AZEVEDO, P. B; MONTEIRO A. M. **Ensino de História, historiografia e produção de sentido em práticas de Letramento.** Biblioteca Online ANPED. GT.10, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, J. A. **História e memória - uma relação na confluência entre tempo e espaço.** Mouseion, v. 3, n.5, jan-jul: 2009.
- BICHARA, M. R. **Narrativas de uma das experiências na escoladas mostradas: Formação docente e produção de conhecimentos históricos educacionais.** Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas, 2017.
- BITTENCOURT, C.M. F. **Ensino de História Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.
- BORDIGNON, L.H.C.; PAIM, M.W. **Alfabetização no Brasil: Um pouco de história.** Educação em Debate, Fortaleza, ano 39. N.74- Jul/dez. 2017.
- BRANDÃO, V.M A. T. **Memória (auto) biográfica como prática de formação.** Revista@mbienteeducação- Volume 1- Nº1 Jan/Julho São Paulo: 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- BRASILEIRO, T.S. A. **Autobiografia e formação docente em Rondônia: A busca de uma identidade profissional.** Biblioteca Online ANPED. GT.08, 2008.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá -bé- bi- bó- bú.** 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009
- CARDOSO, S. S. **Representações sociais de professoras tecidas em colcha de retalhos e cadernos de memória.** Dissertação de Mestrado apresentada - Pontifícia Universidade de São Paulo, 2017.

CARVALHO, M.V.V. **Perfil do professor da Educação Básica/** Maria Regina Viveiros Carvalho. - Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CECCIM, R.B. **A merenda escolar na virada do século - agenciamento pedagógico da cidadania.** Em Aberto: Brasília, ano 15, v. 67, jul/set, 1995.

CRISTOFOLINI, M.N. **As contribuições dos estudos do letramento na compreensão e nas ações dos professores do ciclo de alfabetização.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Região Joinville, 2017.

CUNHA, M.C. **A escrita de professoras nos memoriais de formação.** Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos. N.5, 2017.

DALLASTRA, C. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: Interrogações sobre a formação continuada.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Tuiuti do Paraná, 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto.** Revista Educação e Pesquisa (online). Vol. 32 n.10 p. 359-371. São Paulo: 2006.

\_\_\_\_\_ **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular.** Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos. N.1, 2016.

FADUL, C.R. **Escola de Memórias: representações da escola entre os novos letrados Minas Gerais (Décadas de 1900-1930).** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

FERREIRA, N.S.A **As pesquisas denominadas “estado da arte.”** Educação & Sociedade, v.23, n. 79, p.257-272, 2002

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIGUERÊDO, M.A. **Gênese e (re)produção do espaço da Baixada Fluminense.** Revista geo-paisagem (online) Ano 3. Jan/ Jul, 2004.

FIORIN, J.L. **Introdução à Linguística.** São Paulo: Cortez, 2002.

FNDE. Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Referências Nutricionais para o Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Documento Final referente ao Grupo de Trabalho revisado pelo Centro de Referencia. 2009

FONSECA, A. P. **Impactos do material “Consolidando a Alfabetização - 60 lições” na apropriação da leitura e da escrita nas escolas municipais da Paranguançu-MG: Conflitos e alinhamentos em relação à concepção de letramento como fenômeno social.** Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal de Alfenas, 2017.

FRADE, I. C. A.; MACIEL, F.I.P. **A história da alfabetização: contribuições para o estudo das fontes.** Biblioteca da Online. ANPED. GT 10, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS S.L.; COSTA. M.G.N.; F.A. MIRANDA. **Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica.** Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v.6, n. 16, p. 85-98, jan/abr. 2014.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRAFF, H. **O mito do alfabetismo**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.

GURGEL, T. F. **Narrativas (auto) biográficas: interfaces da função do coordenador pedagógico no Município de Carnaúbas/ RN**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Edições Vértice. Editora Revista dos tribunais LTDA. São Paulo: 1990

HEATH, S. B. **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986.

IRIART, M.F. S. **Trajatória e biografia na travessia da juventude: entre tradição e inovação**. Biblioteca Online da ANPED, GT. 03, 2012.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEAL, M. P. **História e memória da criação da FENEDUCE e UECE: Entre narrativas e documentos oficiais**. Tese de Doutorado em Educação defendida na Universidade Federal do Ceará, 2017.

LEAL, M. V. **Trajatória educativa escolar: Memória dos Idosos**. Dissertação em Mestrado apresentada à Universidade do Estado do Pará, 2017.

MARINHO, M.M.O. **Práticas Pedagógicas da Escola Estadual Conêgo Estevam Dantas nas narrativas de uma professora: Uma análise dos anos 1970-1980**. Mossoró/RN, 2018.

MELLO, D. **Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos**. Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos. N.3, 2016.

MENDONÇA, O. S. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. In: **Caderno de Formação: Formação de professores de didática dos conteúdos**. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M.R.L. **A história dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate” realizado em Brasília, 27/04/2006.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n.44 maio/ ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M.R.L.; FRADE, I.C.A.S. (Org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MIDDLEJ, J. **As histórias de vida como tramas fios na composição da professoralidade**. Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos. Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos. N.3, 2016.

MIGUEL, A. C. **O Educador narrador: uma trajetória pela palavra e pela escuta**. Tese de Doutorado em Educação defendida na Universidade Federal Fluminense, 2017.

NÓVOA, A. **A formação de professores e a profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. P.13-33.



- \_\_\_\_\_ **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educacion. n. 350, set-dez. 2009
- NASCIMENTO, I.S. **Quem lê o que? Falas de alfabetizadores sobre suas trajetórias de leitura literária.** Biblioteca Online ANPED. GT.10, 2013
- PEREIRA, A.P; FRADE, I.C.A. **Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mediadores e seus modos de transmissão da leitura e da escrita.** Biblioteca Online ANPED. GT.10, 2013.
- PRETTE, J. (Auto) **biografia e processo de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Região de Joinville, 2017.
- POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Ed. Vértice, n. 3, p. 3-15, 1989.
- \_\_\_\_\_ **Memória e identidade social.** Revista Estudos Históricos. vol. 5 n.10 Rio de Janeiro: 1992.
- RAMOS, M. **Estado da arte a pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos da CAPES.** Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos.N.5, 2017.
- REZENDE, M. A. R. **A guardiã das memórias: revelando cenas docentes e discentes de uma didática diferenciada.** Biblioteca Online da ANPED. GT04, 2011.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial: 2009
- \_\_\_\_\_ **Multiletramentos na escola.** Rojo, Roxane; Moura, Eduardo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- \_\_\_\_\_ **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos./** Roxane Rojo, Jaqueline P. Barbosa. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTOS, D.M. R. **Territórios existenciais e narrativas de trajetórias escolares.** Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos. N.2, 2016.
- SANTOS, R.P.T. **Narrativas escritas como possibilidade de formação continuada de professores alfabetizadores.** Tese de Doutorado defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- SILVA, A. V. **Estágio: Pesquisa-Formação e escrita de si como prática de iniciação a docência.** Biblioteca Online da ANPED. GT. 08, 2015.
- SILVA, F. **Diálogos intergeracionais na docência no Ensino Médio de territórios rurais: narrativas (auto) biográficas de práticas educativas.** Revista Brasileira de Estudos (Auto) biográficos. N.7, 2018.
- SILVA. R.V.M. **“O português são dois...”:** novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editoria, 2004.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 1999
- \_\_\_\_\_ **Alfabetização e Letramento.** 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- \_\_\_\_\_ **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018.

Street. B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIES, V. G.; PERES, E.T. **Quando a escrita ressignifica a vida: Diários de um agricultor\_ Uma prática de escrita masculina.** Biblioteca Online ANPED. GT 10, 2008.

TIBÚRCIO, A.P.A. **Alfabetização e Letramento no contexto do Ensino Fundamental de nove anos.** Biblioteca Online ANPED. GT 10, 2013.

VIEIRA, L.C.; M. R. **As práticas das professoras como objeto de investigação: permanências e índices de alterações.** Biblioteca Online ANPED. GT. 10, 2007.

VIEIRA, M.C. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de Jovens e Adultos no Brasil.** Biblioteca Online ANPED, GT 18, 2007.

VYGOSTKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Sites consultados:

GLOSSÁRIO CEALE. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br) . Acesso em 15/01/2019.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica.** Disponível em: [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br)

Acesso em 12/01/2019.

## APÊNDICE A

Quadro 1: Banco de dissertações e teses da Capes. Ano 2017. (Em ordem em que aparecem na pesquisa no Catálogo de dissertações e teses da Capes)

<b>Palavras-chave: Alfabetização, letramento, memória, biografia.</b>				
Nível	Título	Autor/ Instituição	Área do conhecimento	Palavras-chave
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	(AUTO) BIOGRAFIA E PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE JOVENS INSERIDOS NA PROPOSTA CURRICULAR DO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS.	PRETTE, JEAN. UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE.	EDUCAÇÃO	SUBJETIVAÇÃO, (AUTO) BIOGRAFIA, JUVENTUDE, COLÉGIO MARISTA SÃO LUIS.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO NA COMPREENSÃO E NAS AÇÕES DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.	CRISTOFOLINI, MARCIA NAGEL. UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO_ MOBRAL: MEMÓRIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO JAGUARIBE/CE (1972-1979)	ALMEIDA, JOÃO PAULO GUERREIRO DE. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	EDUCAÇÃO, ESCOLA E MOVIMENTOS SOCIAIS.	MEMÓRIA, SÃO JOÃO DO JAGUARIBE, AUTONOMIA DO-CENTE.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	IMPACTOS DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO_ 60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEI-	FONSECA, ALINE PEREIRA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	FUNDAMEN- TOS DA EDU- CAÇÃO E PRÁ- TICAS EDUCA- CIONAIS.	MODELOS DE LETRAMENTO, PIP-PROGRA--MA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, CON-

	TURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA PARANGUAÇU-MG: CONFLITOS E ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL.			SOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO_ 60 LIÇÕES.
<b>Doutorado em Educação</b>	O LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: O PAPEL DAS NARRATIVAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM AS MÍDIAS CONTEMPORÂNEAS	NANCI, KÁTIA ARILHA FIORENTINO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	NARRATIVAS, MÍDIAS, HETEROGEINIDADE, SUBJETIVIDADE, ORALIDADE.
<b>Mestrado em Educação</b>	TRAJETÓRIA EDUCATIVA ESCOLAR: MEMÓRIA DE IDOSOS	LEAL, MILENE VASCONCELOS. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	EDUCAÇÃO	MEMÓRIA, IDOSO, TRAJETÓRIA ESCOLAR.
<b>Doutorado em Educação</b>	QUEM VIVE SABE, MESMO SEM SABER QUE SABE: FORMAÇÃO DOCENTE, RELAÇÕES DE SUBALTERNIDADE E SONHOS DE LIBERTAÇÃO.	ECKHARDT, FABIANA. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DE POFESSORES, SUBALTERNIZAÇÃO, LIBERTAÇÃO.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	O EDUCADOR NARRADOR: UMA TRAJETÓRIA PELA PALAVRA E PELA ESCUTA	MIGUEL, ALINE CANTIA CORREA. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.	EDUCAÇÃO	NARRATIVA, EDUCAÇÃO POPULAR, CULTURA POPULAR, EXPERIÊNCIA.

<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: INTERFACES DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE CARNAÚBAS/RN	GURGEL, TEREZINHA FERNANDES. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE.	EDUCAÇÃO	COORDENADOR PEDAGÓGICO, (AUTO) BIOGRAFIA, CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	SOBRE CORPOS QUE NÃO PODEM APARECER: MEMÓRIAS DE ESCOLAS NAS NARRATIVAS DE PESSOAS TRAVESTIS	ALEXANDRE, BRUNO DO PRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO.	EDUCAÇÃO	TRAVESTILIDADE, MEMÓRIA, INFÂNCIA, ESCOLA.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	TRAJETOS E HISTÓRIAS DE UM PROFESSOR INICIANTE	NETTO, SARDINHA. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO)	EDUCAÇÃO	REFLEXÃO METACRÍTICA, SABERES DA DOCÊNCIA, REGISTRO ESCRITO, EXPERIÊNCIA DOCENTE.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	NARRATIVAS DOCENTES NA ESCOLA BÁSICA ATUAL: CAMINHOS E CONTRADIÇÕES EM SALA DE AULA	FERREIRA, TASSIA FERNANDES FERREIRA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	NARRATIVAS DOCENTES, PRÁTICA DOCENTE, ESCOLA BÁSICA ATUAL.
<b>Mestrado profissional em EDUCAÇÃO</b>	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS TECIDAS EM COLCHA DE RETALHOS E CADERNOS DE MEMÓRIA	CARDOSO, SORAIA SOUZA. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.	EDUCAÇÃO. FORMAÇÃO DE FORMADORES.	REPRESENTAÇÃO SOCIAL, IMAGINÁRIO, FORMAÇÃO DOCENTE, ALFABETIZAÇÃO, PNAIC.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	PROFESSORES INESQUECÍVEIS: FRAGMENTOS	DANTAS, MYRTHE MARIA MATOS.	EDUCAÇÃO	PROFESSORES INESQUECÍVEIS, MEMÓRIAS

	TOS, EXPERIÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS.	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO)		RIA, FRAGMENTOS, EXPERIÊNCIAS, ATRAVESSAMENTOS.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	HISTÓRIA E MEMÓRIA DA CRIAÇÃO DA FENEDUCE E UECE: ENTRE NARRATIVAS E DOCUMENTOS OFICIAIS.	LEAL, MARIA PARTICIA MORAIS LEAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	HISTÓRIA E MEMÓRIA, INSTITUIÇÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO SUPERIOR.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	NARRATIVAS DE PROFESSORES DA CRECHE DA MADAME, NO MUNICÍPIO DE HORIZONTE-CE: ESPAÇO E FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA.	CASTRO, MAYARA ALVES DE. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	CRECHE, CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MEMÓRIAS E NARRATIVAS DA ESCOLA NORMAL DO SAGRADO CORAÇÃO EM UBAJARA-CE	CRUZ, FRANCISCA TATIANNI CARNEIRO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	NARRATIVAS ORAIS, ESCOLA NORMAL, UBAJARA.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	NARRATIVAS QUILOMBOLAS: OUTRAS HISTÓRIAS E PEDAGOGIAS	HAERTER, LEANDRO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	EDUCAÇÃO	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, NARRATIVAS, QUILOMBOS, PEDAGOGIAS CULTURAIS, PROTAGONISMOS QUILOMBOLAS.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	CULTURA, NARRATIVAS, ESCUTAS E REGISTROS DE	ROCHA, CAMILA SANTIAGO DA. UNIVERSIDADE	EDUCAÇÃO	PRÁTICA EDUCATIVA, MEMÓRIA

	COMUNIDADES COMO PRÁTICA EDUCATIVA.	DA REGIÃO DE JOINVILLE		NARRATIVA, PATRIMÔNIO CULTURAL.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	FORMAÇÃO PARA ALFABETIZAR: LIÇÕES DE PROFESSORAS QUE APRENDERAM.	ARAUJO, RITA DE CASSIA BARROS DE FREITAS. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	EDUCAÇÃO	ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO PARA ALFABETIZAR, IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MEMÓRIAS DE PROFESSORAS TRANSEXUAIS NO LESTE DE MATO GROSSO DO SUL	PIERI, FABIANA DE. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.	EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE.	PROFESSOR, EDUCAÇÃO, HISTÓRIA ORAL, TRANSEXUAL, DIVERSIDADE SEXUAL.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MULHERES QUE EDUCAM: EXPERIÊNCIAS DE CONTADORAS DE HISTÓRIAS	MOTA, LUCIENE FREITAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA.	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, EDUCAÇÃO, MEMÓRIA, MULHER, ORALIDADE.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DOCENTES NO PROEJA: IFMA CAMPUS LUÍSMONTE CASTELO	RIBEIRO, VANIA MONDEGO. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	MEMÓRIA, FORMAÇÃO, SABERES, PRÁTICAS DOCENTES.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	NARRATIVAS-FORMADORAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE ITA-	PEREZ, JULIANA GODOI DE MIRANDA. UNIVERSIDADE	EDUCAÇÃO	ATIVIDADE EXTRACLASSE, NARRATIVAS DOCENTES,

	BORAI: FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO EXTRACLASSE.	DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.		FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPO INTEGRAL.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO RURAL EM SERGIPE.	FILHO, JOSÉ CARNEIRO DE ALMEIDA. UNIVERSIDADE TIRADENTES.	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO RURAL, HISTÓRIA VISTA DE BAIXO, MEMÓRIA, SERGIPE.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	A MEMÓRIA-TRABALHO E POLÍTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A CONSCIÊNCIA PROLETÁRIA POTENCIAL	SILVEIRA, JULIANA TIBURCIO. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO.	EDUCAÇÃO ESCOLAR	MEMÓRIA-TRABALHO E POLÍTICA, PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROLETARIADO, CONSCIÊNCIA DE CLASSE PROLETÁRIA.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE: ATRAVESAMENTOS TRANSDISCIPLINARES	QUINTADILHA, CLARISSA MOURA. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	TRANSDISCIPLINARIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE TRANSDISCIPLINAR, NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS. DOCENTES, TEMATIZAÇÃO.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MEMORIAL DA ILHA DA REDENÇÃO: EDUCANDÁRIO NOGUEIRA DE FARIA E ILHA DE COTIJUBA (1932-1976)	QUARESMA, KID NAZARENO DA COSTA. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO, EDUCANDÁRIO NOGUEIRA DE FARIA, ILHA DE COTIJUBA, MEMÓRIA.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MODOS DE LEMBRAR E CONTAR:	MARTINS, HELEN ARANTES.	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,



	MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VILHENA/RO (1960-1980).	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO.		MEMÓRIA, ESCOLA, VILHENA/RO, MIGRAÇÃO.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	O CIEP 158- PROFESSORA MARGARIDA THOMPSON: MEMÓRIAS DOCENTES (ANOS 1980)	MARIA, CLAUDIA. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.	EDUCAÇÃO	O CIEP 158 PROFESSORA MARGARIDA THOMPSON (PIRAÍ), FORMAÇÃO DOCENTE, DÉCADA DE 1980, EDUCAÇÃO FLUMINENSE.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MEMÓRIAS, LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS: FORMAÇÃO ATRAVÉS DOS RELATOS (AUTO) BIOGRÁFICOS DE USUÁRIOS DO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL II.	LIMA, JOSÉ EVANGELISTA DE. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE.	PROCESSOS FORMATIVOS EM CONTEXTOS LOCAIS	PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, MEMÓRIA, AUTOFORMAÇÃO DE USUÁRIOS, NARRATIVAS, INCLUSÃO SOCIAL.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MEMÓRIAS DO PROJETO EM VERSO E REVERSO: PRETEXTOS, CONTEXTOS E TEXTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	PAULA, ANA CRISTINA VOIGTEL. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.	EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MEMÓRIA.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	A MEMÓRIA NARRADA POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO A SIGNIFICAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL	CASTRO, JOSE VALTER. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.	EDUCAÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E PENSAMENTO EDUCACIONAL	ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA, NARRATIVAS, PATRIMÔNIO CULTURAL, SABERES ESCOLARES, SENSIBILIDADE

				HISTÓRICA.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	O TRABALHO EDUCATIVO E SUA RELAÇÃO COM A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA MEMÓRIA INDIVIDUAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	WYZYKOWSKI, TAMINI. UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO ESCOLAR, HISTÓRICO-CULTURAL, PROCESSOS ACADÊMICOS-PROFISSIONAIS VIVÊNCIAS EDUCATIVAS.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	NARRATIVAS DE UMA DAS EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DAS MOSTRADAS: FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS EDUCACIONAIS.	BICHARA, MARCIA REGINA POLI. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES, PRÁTICAS DE MEMÓRIA, PESQUISA NARRATIVA, ENSINO DE HISTÓRIA.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	CAMINHOS DA MEMÓRIA: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR COM PROFESSORAS DA CIDADE DE PIRENÓPOLIS/GO (1950 e 1960)	CHARTIER, GÉTÚLIO CORREA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	EDUCAÇÃO	JOGOS E BRINCADEIRAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIA, IDENTIDADES EM CONFLITO E A PRÁTICA EDUCATIVA DA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIA	QUEIROZ, MARCIA DE GODOI. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	EDUCAÇÃO	ESTUDOS PÓS-COLONIAIS, MEMÓRIA, IDENTIDADE, ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIA GARCIA

	GARCIA BESSA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CASTAINHO EM PERNAMBUCO.			BESSA, PRÁTICA EDUCATIVA.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	OS REFLEXOS SIMBÓLICOS E IMAGÉTICOS, DO ESPELHO DE HERÁCLES EM NÓS: AS (RES) SIGNIFICAÇÕES AFLORADAS DA (AUTO) REFLEXÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE.	SANTIN, MONICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.	EDUCAÇÃO	MITO, TRAJETÓRIA, NARRATIVAS ORAIS E (AUTO) BIOGRÁFICA, (AUTO) FORMAÇÃO DOCENTE.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MEMORAIS FORMATIVOS COMO RECURSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.	BORALI, LUIZ HEITOR. UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM, MEMORIAIS, ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO.
<b>Mestrado PROFISSIONAL em EDUCAÇÃO</b>	A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORES DAS ESCOLAS TÉCNICAS DO CENTRO PAULA SOUZA.	MORAIS, THAYSSA MARTINS. CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA	EDUCAÇÃO E TRABALHO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE, NARRATIVAS, HISTÓRIA ORAL.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	ESCOLA DE MEMÓRIAS: REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA ENTRE NOVOS LETRADOS MINAS	FADUL, CECILIA RODRIGUES. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS NA REPÚBLICA, REPRESENTAÇÕES DA ES-

	GERAIS (DÉCADAS DE 1900-1930)			COLA, AUTOBIOGRAFIA.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	NARRATIVAS FEMININAS GUAJAJARA E AKRATIKATÊ NO ENSINO SUPERIOR	MENDES, TATIANA DE OLIVEIRA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO, NARRATIVAS FEMININAS INDÍGENAS, EM ENSINO SUPERIOR.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	VIDA QUE FORMA: AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	AMORIM, GUSMÃO FREITAS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	EDUCAÇÃO, ESCOLA E MOVIMENTOS SOCIAIS.	MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	PROFESSORA FORMADA, PROFESSORA EMPOSSADA, NARRATIVAS DE VIDA, ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES NO MAGISTÉRIO (SANTA CATARINA ANOS 50 a 70 DO SÉCULO XX).	CLEMÊNCIO, MARIA APARECIDA. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DE VIDA, AFRODESCENDÊNCIA, NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO.

Quadro 2: Banco de dissertações e teses da Capes. Ano 2018. (Em ordem em que aparecem na pesquisa no Catálogo de dissertações e teses da Capes)

<b>Palavras-chave: Alfabetização, letramento, memória, biografia.</b>				
<b>Nível</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/ Instituição</b>	<b>Área do conhecimento</b>	<b>Palavras-chave</b>
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	O PROGRAMA LIBRAS NAS ESCOLAS: (AUTO)	AMARO, RITA DE CÁSSIA ARAÚJO. UNIVERSIDADE	EDUCAÇÃO, PROCESSOS FORMATIVOS E	MEMÓRIA, (AUTO) BIOGRAFIA, LIBRAS,

	BIOGRAFIA, ESCRITA DE SI E DO OUTRO EM ESPAÇOS FORMATIVOS.	DO RIO GRANDE DO NORTE.	CONTEXTOS LOCAIS.	ESPAÇOS FORMATIVOS, IN-CLUSÃO.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORES DO 1º ANO: INTERROGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA.	DALLASTRA, CRISTINA. UNIVERSIDADE DO TUITI DO PARANÁ	EDUCAÇÃO	PRÁTICA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LUDICIDADE.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	AS NARRATIVAS ESCRITAS COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	SANTOS, ROSANGELA PADILHA THOMAZ DO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	NARRATIVAS ESCRITAS, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, ALFABETIZAÇÃO, DISCURSO NARRATIVO.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	CONTAR A VIDA, CONSTRUIR A FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE EMPODERAMENTO DOS POVOS DO MAR DA COMUNIDADE DE ROSADO/RN.	FERNANDES, STENIO DE BRITO. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	EDUCAÇÃO, PROCESSOS FORMATIVOS EM CONTEXTOS LOCAIS.	SABERES DA EXPERIÊNCIA, POVOS DO MAR, EMPODERAMENTO, NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS, FORMAÇÃO.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ESTADUAL CONÊGO ESTEVAM DANTAS NAS NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA: UMA ANÁ-	MARINHO, MAGNOLIA MARIA OLIVEIRA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.	EDUCAÇÃO, PROCESSOS FORMATIVOS EM CONTEXTOS LOCAIS.	PRÁTICA PEDAGÓGICA, NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS, GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ESTEVAM DANTAS, PROFISSIO-

	LISE DOS ANOS 1970-1980 MOSSORÓ/RN			NALIDADE DO- CENTE.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	AUTORIA DOCEN- TE (E DISCENTE) NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INI- CIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	LANZILLOTA, ALINE SOUZA OLIVEIRA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	AUTORIA DO- CENTE, FORMA- ÇÃO DE PROFES- SORES, HOMO- LOGIA DE PRO- CESSOS.
<b>Mestrado em EDUCAÇÃO</b>	MEMÓRIAS DA ESCOLA RURAL: REPRESENTA- ÇÕES DA CULTU- RA ESCOLAR DA ESCOLA RURAL MISTA DE BOM SUCESSO NA ME- MÓRIA DE EX- ALUNOS E UMA EX- PROFESSORA (1937-1952)	SILVA, SILVANA MARIA DA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RU- RAL, MEMÓRIA, CULTURA ES- COLAR.
<b>Doutorado em EDUCAÇÃO</b>	MEMÓRIA DOS ESQUECIDOS: NARRATIVAS DOS SUJEITOS PARTI- CÍPES DAS AÇÕES DO MOBRAL CUL- TURAL NO SER- TÃO DO ALAGOAS	SILVA, JAÍLSON COSTA DA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	MOBRAL CUL- TURAL, MEMÓ- RIA, NARRATI- VAS, SERTÃO ALAGOANO.

## Anexo I: Cronograma da disciplina Escrita, Alfabetização e Letramento II



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PEDAGOGIA  
COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR  
ANEXO IV



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA ANALÍTICO

### CRONOGRAMA

#### ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. CÓDIGO: IM 191

##### Primeiras Palavras

<b>Aulas 1 e 2</b>	Texto base: SOARES, Magda . <b>Alfabetização o método em questão. Alfabetização / Apenas uma das facetas da Aprendizagem da Escrita.</b>
<b>13/08 20/08</b>	In: Alfabetização a questão dos métodos. / Magda Soares. 1 ed. 2° reimpressão_ São Paulo: Contexto, 2018

##### Pensando a Formação

<b>Aulas 3 e 4</b>	Textos base: DELORY-MOMBERGER, Christine. <b>Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto.</b> In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n. 2 p. 359 – 371. Maio/ ago 2006.
<b>27/08 03/09</b>	NÓVOA, António. <b>Para uma formação de professores construída dentro da profissão.</b> In: Revista educacion, 2009. Disponível em: <a href="http://www.revista.educacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf">www.revista.educacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf</a> .

##### Aprofundando Conceitos

<b>Aula 5</b>	Texto base: ROJO, Roxane. <b>Letramentos da População Brasileira: Alfabetismo funcional, níveis de alfabetismo e letramento(s).</b> In: Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social /Roxane Rojo. São Paulo: Parábola Editorial. 2009
<b>10/09</b>	
<b>Aula 6</b>	Texto base: ROJO, Roxane. <b>Alfabetização: O domínio das relações entre os sons da fala e as letras da escrita. ).</b> In: Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social /Roxane Rojo. São Paulo: Parábola Editorial. 2009
<b>17/09</b>	
<b>Aula 7</b>	Texto base: GROSSI, Esther Pillar. <b>Por que níveis pré –silábicos, no plural? / Psicogênese da alfabetização_ Uma trajetória Singular.</b> In: Didática da Alfabetização. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990
<b>24/09</b>	
<b>Aula 8</b>	Texto base: ROJO, Roxane. <b>Letramento(s) Práticas de letramento em diferentes contextos.</b> In: Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social /Roxane Rojo. São Paulo: Parábola Editorial. 2009
<b>01/10</b>	
<b>Aula 9</b>	Texto base: SOARES, Magda. <b>Alfabetização e Cidadania.</b> In: Alfabetização e Letramento/ SOARES, Magda . 6 ed. 2ª reimpressão São Paulo: Contexto : 2011
<b>08/10</b>	

<b>Aula 10</b> <b>22/10</b>	Texto base: SOARES, Magda. <b>Paulo Freire e a alfabetização: muito além do método.</b> In: Alfabetização e Letramento/ SOARES, Magda . 6 ed. 2ª reimpressão São Paulo: Contexto : 2011
<b>Aula 11</b> <b>29 /10</b>	Texto base: BAGNO, Marcos. <b>Um crime pedagógico. / O que é letramento?</b> In: Língua Materna: letramento variação e ensino. BAGNO, M. STUBS, M. GAGNÉ, G. Parábola Editorial: 200
<b>Extrapolação do termo: os multiletramentos</b>	
<b>Aula 12</b> <b>05/11</b>	ROJO, Roxane. <b>Pedagogia dos Multiletramentos</b> In: Multiletramentos na Escola. Roxane Rojo, Eduardo Moura (Org.) São Paulo: Parábola Editorial 2012.
<b>Práxis</b>	
<b>Aulas</b> <b>13, 14,</b> <b>15</b>  <b>12/11</b> <b>19/11</b> <b>26/11</b>	<b>Oficinas de prática.</b>

\*Datas e textos sujeitos a alterações de acordo com as demandas do curso





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PEDAGOGIA  
COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR  
ANEXO IV



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA ANALÍTICO

**CÓDIGO: IM191**

**DISCIPLINA: ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**

**OBJETIVO:** Analisar e compreender as diferentes concepções de alfabetização e letramento. Promover a formação docente através de “escrita de si” e da análise de práticas em alfabetização e letramento. Refletir/pensar modos de facilitar a apropriação da leitura e da escrita observadas enquanto práticas sociais.

**EMENTA:** As abordagens e concepções da alfabetização e do letramento. A leitura e a escrita de si como atividades de formação e produção de sentido às práticas alfabetizadoras. Gramática e Preconceito Linguístico: desfazendo mitos. Indicativos gerais e específicos para as práticas alfabetizadoras. A avaliação no processo de alfabetização.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

Abordagens e Concepções da alfabetização e do Letramento.

Leitura e escrita em eventos e práticas de letramento.

A leitura e a escrita de si como processo de formação e produção de sentido às práticas alfabetizadoras.

Linguagem, língua, fala, gramática e preconceito linguístico.

Indicativos gerais e específicos para a prática alfabetizadora.

A avaliação no processo de alfabetização.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino/** Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

DELORY-MOBERGER, Christine. **Formação e socialização: ateliês biográficos de projetos.** In: Educação e Pesquisa: São Paulo, 2006.

ROJO, Roxane; **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial: 2009

\_\_\_\_\_**Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos./**  
Roxane Rojo, Jaqueline P. Barbosa. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 3º Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

#### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CAMARGO, Rosa R. M. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FERRAREZI Jr., Celso **Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização**. Volumes 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

NÓVOA, António. (2009) **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educación, 350, 203-218

ROJO, Roxane. ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

### Anexo III: Termo de Livre Consentimento



UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
IM/ IE- INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DEMANDAS POPULARES E  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Meu nome é Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema Memória, Alfabetização e Letramento. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no PPGEDUC/UFRRJ, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Bastos de Azevedo. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso. Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

1. A sua participação é totalmente voluntária.
2. Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
3. Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
4. A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora do Trabalho Final de Curso (TFC) e para seu orientador;
5. Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
6. Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;
7. Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;
8. Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: ( ) SIM, desejo receber cópia do relatório final.
9. Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (grupo focal, pesquisa ação, etc), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, desde que meus dados pessoais não sejam fornecidos:( ) SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade /OU / ( ) NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome completo (Legível): \_\_\_\_\_

Tels: ( ) \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

ASSINATURA \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

#### Anexo IV. Autobiografia professora-aluna Cristiane.



UFRRJ-Instituto Multidisciplinar

Disciplina: Alfabetização e Letramento II

Curso: Pedagogia

Professora: Cláudia Rodrigues

Graduanda: XXXXX:

Estou atuando em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, gosto de trabalhar com roda de conversa, roda de leitura, textos coletivos, chamadas no mural para trabalhar a indentificação e escrita do nome. Sempre procuro trabalhar de forma dinâmica ou de uma forma que torne a aula com sentido para os alunos.

Sempre gostei de trabalhar assim, porém quando eu entrei para a universidade e passei a ter oportunidade de trocar experiência com alunos e professores que me levaram a refletir sobre como podemos aperfeiçoar e melhorar nossa prática de sala de aula comecei a ter novos olhares para a prática de sala de aula, passei a entender melhor o processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor quanto do aluno em sala de aula.

Também gostei dos textos utilizados pelos professores da faculdade. Para Vygotsky, a formação acontece nas relações e interações dos indivíduos, onde o indivíduo modifica o ambiente e o ambiente o modifica de volta. Essa relação tem importância significativa para cada pessoa. Para ele, o contexto social é determinante no processo do desenvolvimento cognitivo. Quando compreendi a importância dessa relação, passei a aperfeiçoar minhas práticas e refletir sobre como vem acontecendo o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Ainda falando de vygotsky, o autor discorre que, a aprendizagem é o resultado de cada pessoa e da reflexão que consegue fazer dessa aprendizagem se tornando assim um agente ativo nesse processo.

Comecei a entender como é importante a maneira como o professor desenvolve as aulas e os conteúdos, a importância de valorizar a voz do aluno, ouvi o aluno. Atividades que fazem parte do contexto de vida do aluno se tornar mais prazerosa e de fácil compreensão.

Quando comecei a trabalhar com roda de conversa percebi que os alunos se sentiam mais motivados para estudar.

Não posso deixar de dizer que o que também me levou a trabalhar dessa forma foi quando comecei a trabalhar com alunos especiais. Atualmente, tenho um aluno em minha sala com Transtorno do Espectro Autista. Esse aluno tem uma compreensão melhor dos conteúdos quando eles são trabalhados de forma lúdica, sendo no ato de brincar ou jogar, e é durante esse jogar e brincar que acontece o processo de troca, dessa forma o lúdico contribui não só para a aprendizagem como também desperta o interesse pelas atividades. Esse aluno TEA tem dificuldade de escrever e realizar atividades utilizando papel e a escrita com lápis, então a professora de alfabetização e letramento me orientou a tentar trabalhar com esse aluno utilizando um aplicativo no celular que tem atividades como ler, contar, pintar, jogo da memória, cores, animais, figuras geométricas e muitas outras. Essas atividades têm contribuído de forma positiva para o desenvolvimento cognitivo desse aluno, passei a fazer atividades com esse aplicativo com os outros alunos também.

É importante dizer que os alunos gostam de saber o porquê e a importância de estudar os assuntos que lhes são apresentados. Eles sempre perguntam para que isso? Ou para que serve isso? Sendo assim, procuro explicar os conteúdos de maneira com que eles entendam da melhor forma possível.

Nem sempre conseguimos planejar os conteúdos de forma lúdica, ou que faça parte do contexto do aluno, porém Libâneo fala sobre a transposição didática, ou seja, uma adaptação dos conteúdos de uma forma que se aproxime esses assuntos da realidade deles.

Os textos de Paulo Freire contribuem bastante com a minha prática, ele diz:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (2003, p. 79)

Vou aprendendo com os textos, com os exemplos de colegas e sugestões dos professores durante as aulas do curso de pedagogia.



UFRRJ-Instituto Multidisciplinar

Disciplina: Alfabetização e Letramento II

Curso: Pedagogia

Professora: Cláudia Rodrigues

Graduanda:XXXXXX

### **POR QUE ESCOLHI TRABALHAR ASSIM?**

A primeira vez que eu lecionei foi em uma turma de Ed. Infantil, em uma escola particular no ano de 2007, e neste ambiente comecei a perceber que eu poderia fazer algo de diferente, um ensino mais prazeroso, na qual os discentes mesmo sendo de idades de 4 a 5 anos pudessem falar e serem ouvidos, e que a música e as brincadeiras tivessem presentes cotidianamente na sala de aula, elementos esses que são fundamentais no processo ensino-aprendizagem e que infelizmente não estiveram na minha etapa de alfabetização. Tive o prazer de trabalhar em uma creche, também particular, dessa vez um pouco mais distante da minha casa, no centro de Nova Iguaçu. Lá, iniciei a carreira como auxiliar de creche e ajudava a professora do Maternal II, era linda a forma que esta professora tratava as crianças, com muito amor e paciência. Nesta turma, passei a valorizar mais ainda a música, porque tudo ali virava música, a professora cantava tudo e utilizava todos os ritmos, eu ficava impressionada com aquela turma de crianças que sabia movimentar seus corpos de acordo com os ritmos da música e até suas atividades dirigidas se baseavam nas letras das músicas: construção de casinhas, pinturas nos murros da creche, plantação... Era um ensino que respeitava a autonomia das crianças. Só havia uma coisa que me incomodava, por achar que como algo tão essencial para à Educação Infantil, fosse deixado no esquecimento: o parquinho, que era muito pequeno.

O método na qual fui alfabetizada foi o silábico, eu lembro-me de muitas cópias, poucas brincadeiras e as músicas somente às sextas; que era normalmente dia de recreação, e ainda eu tinha medo de uma professora que tinha bigode e uma voz grossa.

Muitas vezes nas aulas eu tinha vontade de falar, mas não tinha espaço para tal, e nem era instigada para isso. Não havia perguntas do docente para os discentes, nem daquelas do tipo: O que vocês acharam de tal atividade? O que vocês gostariam de fazer hoje? O que vocês sabem sobre este assunto? Perguntas que deveriam fazer parte das aulas, e que eu trazia “engolidas de volta para casa”. Era um ensino sem reflexão, sem significado e sem divertimento.

A música e a brincadeira são ferramentas facilitadoras no processo de aprendizagem, tanto o educador e o aluno são sujeitos culturais, por tanto utilizam-se da música que é um bem cultural para o seu desenvolvimento integral. A finalidade pedagógica da música é muitas vezes deixada de lado, sendo ressaltada apenas como um elemento recreativo. Ela deve, sim, ser parte motivacional nas práticas pedagógicas das escolas, mas entendida como linguagem artística, como prática cultural, organizada e fundamentada, preenchidas de significados para o sujeito. De acordo com o Referencial Nacional (1998, p. 47-48):

A música nas instituições educacionais vem atendendo ao longo da história a vários objetivos, como: formação de hábitos de comportamento, festividades, datas comemorativas, memorização de conteúdos traduzidos em canções. Isso reforça o aspecto mecânico, estereotipados da imitação, não deixando espaços para as atividades de crianças ligadas à percepção e conhecimentos das possibilidades e qualidades expressivas nos sons. A música acaba sendo tratada como um produto pronto, e não como uma linguagem, um meio de expressão e forma de conhecimento acessíveis aos bebês e crianças nas diferentes idades.

A música dentro da escola deve ir além do recreio, com um caráter lúdico, atribuídas de estímulos, equilíbrio, bem-estar e aprendizado para as crianças, ela favorece a sociabilidade e a expressão das emoções. Ela deve ser o foco do processo ensino-aprendizado de forma divertida e prazerosa, o que a criança aprende com alegria ficará guardado no seu subconsciente mais facilmente, por que gera um determinado significado para ela. A música é rica de conteúdos de diversas disciplinas que pode ser explorado pelo professor de várias formas. Por isso, em minhas aulas gosto muito de explorar esta ferramenta, faz me sentir bem ao ver os sorrisos nos rostos dos meus alunos (atualmente leciono no 2ºano), uma forma de aprender se divertindo, é incrível observar em uma mesma música uma criança dançar mais rápido e em seguida saber que uma determinada parte é mais lenta, as expressões do seu rosto de acordo com a letra também são maravilhosas de ser observar, a raiva, o amor, a tristeza são as mais expressas pelos pequeninos, e eles mudam suas feições com uma rapidez encantadora.

A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre presente na vida das pessoas. Antes de Cristo, na

Índia, China, Egito e Grécia, já existiam uma rica tradição musical. Na Antiguidade filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem. (FERNANDES, 2009, s/n. apud GONSALVES, et. al., 2012, p.3)

A criança no seu mundo da fantasia, torna-se completa, no seu brincar, no seu dançar ela se transforma em pássaros, flores, reis e rainhas, e vão se aproximando do real de uma forma tão espontânea. A brincadeira é vital para uma infância sadia e para um desenvolvimento significativo. É na brincadeira que as crianças atribuem sentido ao seu mundo, na qual promovem momentos de convívio social de forma amigável e construtiva com outras crianças e adultos. Em face a um cenário em que a maioria das vezes a brincadeira é desprezada, eu como docente as englobo em minhas atividades, me proporcionando dessa forma uma melhor percepção do desenvolvimento social e intelectual dos meus alunos através do brincar.

Vygotsky (1984) concedeu como ápice da constituição do pensamento infantil o **brincar**, porque é na brincadeira e no jogo que a criança demonstra seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor. De acordo com o teórico, a criança precisa ser valorizada como um ser pensante, que raciocina, que deduz e também como um ser que se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza, atribuindo à afetividade um valor significativo na aprendizagem da criança. Em relação ao desenvolvimento infantil são analisados três aspectos da teoria sóciointeracionista: o aspecto cultural, o aspecto histórico e o instrumental, e são as brincadeiras e os jogos que desde a infância fazem partes da construção do sujeito ativo. Segundo Corsino (2006) a cultura lúdica infantil é formada através da brincadeira, é na interação que ela é enriquecida e emergida, o brincar é um produto e uma prática cultural, sendo assim as brincadeiras são entendidas pela teórica como um fenômeno de cultura e como um dos pilares da constituição das culturas da infância.

Uns dos elementos cruciais que eu englobei em minhas atividades pedagógicas foram as rodas de conversas e os diálogos. Decidi que eu deveria ouvir meus alunos, independente da idade, trabalhando assim a sequência lógica de pensamentos. Quando damos espaços para as falas dos discentes, eles se sentem valorizados. Levo alguns temas e na sala ou na quadra e conversarmos, peço a opinião sobre uma determinada brincadeira, seleciono com eles jogos, e percebo o quanto é maravilhoso instigá-los à aprendizagem. A perspectiva teórica da Sociologia da Infância considera a criança como um ser pensante que precisa ser estimulado desde a mais tenra idade a participar da formação de sua cidadania, ela visa a criança como ator social e histórico, produtoras de



cultura. Sarmiento (2007) discorre sobre as relações intergeracionais de professor-aluno e a valorização da voz da criança para a formação de um ser participativo na vida coletiva. Denominou quatro eixos estruturais para melhor compreender as crianças como produtoras de culturas: a interatividade, a ludicidade, a fantasia real e a reiteração.

Em suma, brincadeiras, músicas, e a valorização da voz dos discentes sempre estarão presentes em minhas práticas, fazem parte da minha identidade como docente, deixa as aulas mais divertidas, prazerosas e significativas. Fazem bem aos alunos e faz muito bem a mim. Ser professor é ser facilitador de brincadeiras, de músicas e de diálogos, mesclando os momentos de direção e orientação do processo ensino aprendizagem.

### ***Poema: Ser criança...***

Autoria da professora-aluna

*Toda criança tem direito de ser criança, de ser criança...*

*Cantar, falar*

*Dançar e sonhar*

*E ter uma família para amar,*

*E ter tempo para estudar*

*E ter muito tempo para brincar*

*E não pensar em trabalhar!*

*E nem ter tempo para chorar!*

*Infância, cultura e lazer*

*Criança, criar*

*Criança, educar*

*Com muita música para dançar*

*Com muita música para cantar*

*E se livre para se expressar*

*E também para inventar*

*Na escola, em casa, ou na comunidade*

*O que importa é a felicidade*

*Daqueles que cantam, daqueles que dançam*

*Daqueles que fazem arte!*

*Samba, rock ou pagode?  
Ou prefere clássicos com propriedade?  
Eu fico com os cânticos dos pássaros.  
Lindos para ouvir, lindos para sentir  
Amor, carinho e dor  
Em uma mesma linguagem  
O que distingue é a sua liberdade!  
Com caráter sendo formados  
E vários brinquedos espalhados!  
Sem repressão e negação!  
Autonomias respeitadas  
Autonomias sendo formadas!  
Educação é reflexão!  
Educação e diversão!  
Gera sorrisos, gera aprendizagem,  
Gera sonhos e liberdade!  
Cada detalhe, cada produção  
Tem que ter uma admiração  
Tem que ter uma valorização*

## **BIBLIOGRAFIA**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CORSINO, Patrícia. O Cotidiano Escolar. **A brincadeira como experiência de cultura**. Boletim 23, Ministério de Educação, Salto para o Futuro, novembro de 2006, 46-55 p.

FERNANDES, Carla Toneli et. al. **Formação de professores e o estágio supervisionado: um problema real nas escolas de ensino básico e de São José dos campos**, SP., XIII Encontro Latino Americano de Iniciação científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação- Universidade do Vale do Paraíba, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e Estudo da Infância**. In: VASCONCELLOS V. M. R. Infância (IN) visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ed. Ícone, São Paulo, 1988.